

ОТ РЕДАКЦИОННОЙ КОЛЛЕГИИ СЕРИИ

Уважаемый читатель!

Журнал продолжает публикацию научных работ в области лингводидактики, языкознания, прикладной лингвистики, педагогики.

С целью увеличения междисциплинарных исследований решением нового состава редколлегии, начиная с первого номера 2016 г., к публикации будут приниматься статьи по теоретической и исторической культурологии.

Журнал является международным по тематике материалов, составу авторов и рецензентов.

Цель журнала — освещение научной деятельности известных ученых России и других стран, молодых ученых и аспирантов.

Задачи журнала: публикация результатов научных исследований по актуальным проблемам лингводидактики, теории языка, языков народов зарубежных стран, прикладной лингвистики, теории и методики профессионального образования, теоретической и исторической культурологии.

Тематические рубрики будут варьироваться, но всегда отражать спектр заявленных научных приоритетов серии.

Издание адресовано широкому кругу представителей гуманитарного знания.

EDITORIAL

The Journal's Profile

Bulletin of the Peoples' Friendship University of Russia. Education Issues Series: Languages and Specialty is a peer-reviewed journal publishing scholarly articles in the fields of language education, linguistics, pedagogy.

In 2016 for publication will be accepted articles in the fields of cultural studies.

The journal is an international publication both in its scope and authors. It publishes articles by renowned Russian and foreign scholars, young researchers and postgraduate students. Articles can be published in English.

The purpose of the journal is to bring forward and disseminate the most up-to-date research in the academic fields of language education, linguistics, pedagogy, cultural studies.

The Journal's objectives include:

- publication of scholarly articles and reviews on the urgent problems of language education, (Applied) Linguistics, Pedagogy and Cultural studies;

- presentation of original research in the field of Russian, Romance, Germanic and Slavic languages, the languages of Russia and the CIS as well as other European, Asian, African, American and Australian languages; theory of translation and intercultural communication;

- discussion of topical issues in contemporary theoretical and applied linguistics, as well as in the area of cultural studies.

The journal will introduce a number of special sections focusing on the range of the series research priorities.

The journal is addressed to philologists, philosophers, scholars in cultural studies, specialists in Language education and Applied Linguistics. Its authors are PhDs, post-graduate students, PhD candidates and MA students both from Russia and abroad.

ТЕОРИЯ ЯЗЫКА И ПРИКЛАДНОЕ ЯЗЫКОЗНАНИЕ

МАТЕРИАЛЫ СОЦИОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ КАК ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ ИСТОЧНИК

А.Ю. Корнеева

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

Целью настоящей статьи является исследование механизма появления или исчезновения оценочного компонента в содержательной структуре лексических единиц — слов и эквивалентных слову неоднословных образований. Лексические единицы рассматриваются с позиций когнитивной лингвистики, т.е. в их взаимосвязи с соотносимыми единицами ментального уровня — концептами и понятиями. На конкретных примерах обосновывается возможность использования материалов социологических исследований для изучения рассматриваемой проблемы, а также других лингвистических проблем. В этом состоит новизна и научная значимость работы.

Ключевые слова: лингвистический источник, социологические исследования, когнитивная лингвистика, слово, термин, экономический термин, концепт, понятие.

Материалы социологических исследований — это, как известно, собранные и обработанные на основе научных методик, систематизированные количественные данные о тех или иных общественных явлениях и процессах и/или отношении к ним отдельных индивидов или различных по численности социальных коллективов. В современной России социологические исследования проводят более десяти различных организаций, наиболее известными из которых являются Институт социологии РАН, Всероссийский центр изучения общественного мнения (ВЦИОМ) и Аналитический центр им. Ю. Левады (Левада-Центр). Внимательное изучение материалов многих социологических исследований позволяет говорить о возможности их использования при изучении ряда лингвистических проблем.

Цель настоящей статьи — обосновать и показать на конкретных примерах возможность использования данных общенациональных социологических исследований при рассмотрении с позиций когнитивной лингвистики проблемы наличия или отсутствия, появления или исчезновения оценочного компонента в содержательной структуре лексических единиц — слов и эквивалентных слову неоднословных образований.

Когнитивная лингвистика — сравнительно новая и находящаяся ныне в стадии своего становления лингвистическая дисциплина. Если «традиционная» («чистая») лингвистика исследует языковые явления и процессы преимущественно в рамках одного — языкового — уровня, то когнитивная лингвистика рассматривает те же явления и процессы в их взаимосвязи с соотносимыми явлениями и процессами концептуально-понятийного (или ментального) уровня, т.е. в двухуровневой системе.

Основной (базовой) единицей языкового уровня является слово. Слова и эквивалентные слову неоднословные языковые единицы соотносятся на ментальном уровне с понятиями и концептами, являющимися основными единицами концептуально-понятийного уровня (о концептах и понятиях как категориях когнитивной лингвистики см. подробнее [6]).

Понятие есть существующий в индивидуальном сознании и сформированный на основе познавательной деятельности человека мысленный образ материального или идеального объекта (предмета, явления, процесса, их свойств и признаков), неразрывно связанный в сознании с соответствующим языковым знаком — словом или словосочетанием, эквивалентным слову.

Понятие и концепт — явления однопорядковые, сравнимые, но не равнозначные. Концепты — отнюдь не любые понятия, а лишь наиболее сложные из них, являющиеся важными элементами концептуальной картины мира и мировоззрения человека. Из числа концептов исключаются, таким образом, многие понятия конкретно-предметной сферы, т.е. такие понятия, «прообразами» которых в объективном мире (денотатами) являются конкретные предметы (орудия труда, предметы быта и т.д.). Концепты и понятия различаются между собой, во-первых, по степени глубины и адекватности отражения в них предметов, объектов, явлений объективного мира, а во-вторых, по степени их субъективной значимости для отражающего субъекта — конкретного человека.

В содержательной структуре слов (и эквивалентных слову неоднословных единиц) принято выделять два основных типа значений — денотативное (объективно-смысловое) и коннотативное. К разряду лексических единиц, содержащих оценочный компонент в своем денотативном значении, относится общеоценочная лексика, т.е. такие лексические единицы, посредством которых выражается качественная оценка того или иного объекта, явления, процесса (*хороший-плохой, положительный-отрицательный, удовлетворительно-неудовлетворительно, приемлемый-неприемлемый* и др.). Существует также частнооценочная лексика (представленная такими лексическими единицами, как *талантливый, красивый, ужасный, скучный* и др.) По мнению Е.М. Вольф, общеоценочные и частнооценочные лексические единицы образуют группу собственно оценочной лексики [2. С. 28—29]. Эта группа лексических единиц в настоящей статье рассматриваться не будет. Отметим лишь, что для выражения оценки единицы собственно оценочной лексики должны обязательно соединиться с единицами, именуемыми подвергаемые оценке предметы, явления или процессы, образуя при этом как минимум двухкомпонентные словосочетания (*хорошая погода, талантливый ученый, скучная лекция* и т.д.).

Оценочный компонент представлен в качестве основного в коннотативном значении многих лексических единиц. Наличие оценочного компонента в коннотативном значении лексической единицы означает, что эта единица не просто именуется то или иное явление или процесс, а несет в своем значении позитивную или негативную оценку именуемого явления или процесса. (Как отмечал Д.Н. Шмелёв, «*кляча* это не просто 'лошадь', а 'плохая лошадь'» [13. С. 164].) В коннотативном значении многих лексических единиц оценочный компонент присутствует в отчетливо выраженной форме. К этой категории относятся лексические единицы, именующие явления или процессы, однозначно оцениваемые носителями языка как позитивные или негативные (*счастье, милосердие, коррупция, война, безработица, насилие* и др.). Однако существует большое количество лексических единиц, в коннотативном значении которых оценочный компонент присутствует в неявной форме, т.е. не может быть выявлен без применения специальных методик. Характерной особенностью таких лексических единиц является то, что оценочный компонент может появляться в их содержательной структуре (или, наоборот, исчезать) при их переходе из одной функционально-стилистической сферы в другую. Именно такие лексические единицы будут предметом рассмотрения в настоящей статье.

Вернемся теперь к характеристике концептов и понятий как соотносимых со словами единиц концептуально-понятийного уровня. Каждый концепт как сложный ментальный комплекс включает в себя, помимо некоего смыслового содержания, еще и оценку, отношение человека к тому объекту, явлению или процессу, отражением которого он является. В структуре концепта как элемента индивидуального сознания (сознания отдельного человека) содержательная и оценочная составляющие сложно переплетены, трудноразделимы и представляют собой известную целостность, в структуре которой можно выделить следующие компоненты:

- общечеловеческий (универсальный);
- цивилизационно-типологический (отражающий принадлежность человека к тому или иному цивилизационному типу, той или иной мировой религии);
- национально-культурный (обусловленный существованием человека в определенной национально-культурной среде: «...язык связывает людей в этническую общность через концепты» [12. С. 24]);
- социальный (определяемый принадлежностью человека к тому или иному социальному (общественному) классу или слою);
- групповой (обусловленный принадлежностью человека к определенной половозрастной и/или профессиональной группе);
- индивидуально-специфичный (формируемый под влиянием целого ряда разнообразных факторов: психофизиологических особенностей человека, его образовательного уровня, воспитания, социальной роли, индивидуального опыта, принадлежности к неформальной группе и др.).

В сравнении с концептом понятие имеет более простую структуру: в ней преобладает содержательная составляющая и присутствуют не все компоненты, представленные в структуре концепта.

Концепты и понятия можно рассматривать в качестве элементов не только индивидуального, но и массового сознания — группового (коллективного сознания какой-либо профессиональной и/или половозрастной группы), классового (коллективного сознания того или иного общественного класса или слоя), национального (коллективного сознания нации или соотносимого с нацией социального коллектива) и, наконец, на уровне общественного сознания (коллективного сознания людей, проживающих в пределах (границах) единого государственного образования).

В структуре концептов и понятий, рассматриваемых на уровне группового сознания, отсутствует индивидуально-специфичный компонент; в структуре концептов и понятий как элементов классового сознания — индивидуально-специфичный и групповой и т.д. Таким образом, переходя с одного уровня массового сознания на другой, более высокий, концепты и понятия «избавляются» от содержательно-оценочных «приращений», присутствующих в их структуре на более низких уровнях, превращаясь во все более отвлеченные от конкретных носителей ментальные образования, пока наконец на уровне национального сознания не становятся теми абстрактными единицами ментального уровня, содержательно-оценочный потенциал которых закрепляется на языковом уровне в лексическом значении соответствующих языковых единиц.

С точки зрения вопросов, рассматриваемых в настоящей статье, особый интерес представляют такие формы, такие уровни массового сознания, как национальное и общественное.

Понятие национального сознания самым теснейшим образом связано с понятиями «язык» и «нация». Общность языка является одним из основополагающих признаков нации. В языке, языковой картине мира в специфической форме отражены особенности бытия нации, ее исторического пути, национальной культуры, национального менталитета и т.д. Концептуальная картина мира, рассматриваемая на уровне национального сознания, является почти зеркальным отражением языковой картины мира, хотя языковая картина мира создается исключительно языковыми средствами, а концептуальная — средствами ментальными.

По данным последней Всероссийской переписи населения, проведенной в 2010 г., в современной России русские составляют 80,9% населения, а процент носителей русского языка и русской культуры еще выше (русским языком владеют 99,4% россиян) [3]. Следовательно, применительно к современной России понятия национального сознания и общественного сознания являются очень близкими. Учитывая этот факт, в настоящей статье термины «национальное сознание» и «общественное сознание» употребляются как синонимичные.

Итак, подведем некоторые промежуточные итоги. В коннотативном значении многих лексических единиц в явной или скрытой форме содержится оценочный компонент. В структуре концептов и многих понятий как элементов индивидуального или массового сознания тоже присутствует оценочная составляющая. Возникает вопрос: при каких условиях оценочный компонент, содержащийся в структуре концептов и понятий как ментальных образований, появляется и закрепляется на языковом уровне в структуре коннотативных значений лексических

единиц, т.е. из явления сознания превращается в факт языка? Каков сам механизм появления или исчезновения оценочного компонента в структуре лексических единиц?

Поиски ответа на данный вопрос приводят к выводу о том, что для того чтобы положительная или отрицательная оценка какого-либо объекта, явления или процесса закрепилась на языковом уровне, стала компонентом коннотативного значения слова, необходимо, во-первых, чтобы эта оценка разделялась большинством представителей нации (или иной, соотносимой с нацией, общности людей), являющейся коллективным носителем данного языка, и во-вторых, чтобы именно такая оценка прочно укрепились в структуре национального (общественного) сознания. К примеру, в доперестроечные времена ярко выраженный оценочный компонент был представлен в структуре коннотативного значения русского слова «спекуляция»: отрицательное отношение к спекуляции — скупке и перепродаже «имущества, ценностей, товаров с целью наживы» [7. С. 754] — разделялось большинством членов общества и прочно утвердилось в общественном сознании. В настоящее время можно, очевидно, говорить о наличии оценочного компонента в коннотативном значении русского слова «олигарх» ('представитель крупного финансово-промышленного капитала'): отрицательное отношение к олигархам, прочно закрепленное в общественном сознании, разделяют большинство россиян.

Таким образом, чтобы решить вопрос о наличии/отсутствии, появлении/исчезновении в структуре лексической единицы оценочного компонента (особенно выраженного в неявной форме) необходимо иметь информацию об оценочной составляющей концепта или понятия, являющегося ментальной репрезентацией этой лексической единицы на уровне общественного сознания. Внешней формой выражения состояния общественного сознания, отношения общества к тому или иному явлению или процессу является общественное мнение. Данные об общественном мнении по тому или иному вопросу содержатся в материалах социологических исследований, проводимых чаще всего в форме опросов общественного мнения. Материалы социологических исследований могут, таким образом, рассматриваться в качестве ценнейшего лингвистического источника.

Подтвердим сказанное конкретными примерами. В качестве объектов рассмотрения будут выступать такие лексические единицы, как «частная собственность» и «приватизация». Обе рассматриваемые единицы являются экономическими терминами: «приватизация» относится к категории терминов-слов, «частная собственность» — к категории терминов-словосочетаний, т.е. таких словосочетаний, которые семантически и функционально равнозначны терминам-словам и являются единицами терминологического словаря.

Представляет интерес вопрос о соотносимости терминов как единиц языкового уровня с концептами и понятиями как единицами концептуально-понятийного уровня. Термины соотносятся с указанными единицами ментального уровня так же, как соотносятся с ними слова общелитературного языка: термины являются языковыми единицами, элементами системы языка, языковой картины мира, а концепты и понятия — единицами концептуально-понятийного уровня, элементами сознания, концептуальной картины мира. Термины представлены в

человеческом сознании в виде концептов и понятий. Концепты и понятия есть мысленные образы, неразрывно связанные в сознании со словами и эквивалентными им словосочетаниями (в данном случае — экономическими терминами-словами и терминами-словосочетаниями).

Следует отметить, что термины «частная собственность» и «приватизация» относятся к категории наиболее употребительных экономических терминов, т.е. таких, которые активно функционируют не только в научной речи, но и в языке электронных и печатных СМИ, документов, в художественной литературе, публицистике, живой разговорной речи.

В современной экономической науке термин «частная собственность» определяется как «абсолютное право физического или юридического лица на конкретное имущество (землю, другое движимое и недвижимое имущество)» [1. С. 1030]. В советской экономической науке этот термин обозначал собственность на средства производства (землю, орудия и средства труда) и содержал в своем коннотативном значении явно выраженный негативно-оценочный компонент, ибо именно частная собственность на средства производства рассматривалась в качестве той экономической основы, которая обеспечивала возможность присвоения прибавочной стоимости и получения капиталистической прибыли, т.е. нетрудовых доходов. В марксистской концепции, преобладающей в советской экономической науке, понятие частной собственности рассматривалось в теснейшей взаимосвязи с понятиями эксплуатации и антагонистических классов, противопоставленных друг другу по своему главному признаку — отношению к средствам производства: «Частная С. на средства производства обусловила возникновение *эксплуатации* человека человеком, присвоение продукта производства отдельными собственниками, раскол общества на класс эксплуататоров и класс эксплуатируемых... Наивысшего своего развития частная С. на средства производства достигает при капитализме. В процессе развития буржуазного общества в С. капиталистов сосредоточивается основная масса орудий и средств производства и продуктов труда. Трудящиеся, будучи формально свободными, вынуждены продавать свою рабочую силу владельцам средств производства, подвергаться жестокой эксплуатации» [8. С. 404—405]. Для обозначения созданной в рамках социалистической экономики на основе трудовых доходов собственности граждан на жилье, предметы обихода, личного потребления, подсобное домашнее хозяйство и трудовые сбережения в советский период употреблялся термин «личная собственность». При этом подчеркивалось, что имущество, находящееся в личной собственности или в пользовании граждан, не может быть использовано для извлечения нетрудовых доходов, а «главные и решающие средства производства в личную собственность поступить не могут, ибо это означало бы реставрацию частной собственности на средства производства» [9. С. 74].

Таким образом, в советской экономической науке в семантической структуре термина-словосочетания «частная собственность» присутствовал явно выраженный компонент негативной оценки. Негативное отношение к частной собственности как экономическому явлению преобладало в общественном сознании советских людей. В советском обществе в массах населения воспитывалось негативное отношение к частной собственности вообще и в первую очередь к частной

собственности на средства производства. Предприятия и их объединения, организации, учреждения не мыслились большинством населения как принадлежащие одному физическому лицу или группе физических лиц. В советском общественном сознании концепт «частная собственность» был ассоциативно тесно связан с концептами «капитализм», «капиталистическая эксплуатация», «эксплуатация человека человеком», «эксплуататор», тоже несущими в своей содержательно-оценочной структуре негативно-оценочный компонент. Компонент негативной оценки присутствовал и в содержательной структуре соответствующих терминов, что отражалось в дефинициях этих терминов, приводимых в терминологических и нетерминологических источниках того времени. Таким образом, негативно-оценочный компонент в коннотативном значении термина «частная собственность» сохранялся при его переходе из научной речи в иные сферы функционирования.

В современной российской экономической науке термин «частная собственность» утратил негативно-оценочный компонент: авторы трудов по экономическим вопросам рассматривают частную собственность как основу рыночной экономики, акцентируют внимание на положительных аспектах частной собственности как экономического явления (например: «Частная собственность и рыночные отношения дают людям имущественную самостоятельность, развивают личную инициативу, стимулируют и совершенствуют самодеятельные, предпринимательские навыки, воспитывают чувство ответственности в своем деле и вообще в жизни» [11. С. 572]).

Сохранился ли до наших дней компонент негативной оценки в семантической структуре термина «частная собственность» при переходе его из научной в иные стилистические сферы? Для решения этого вопроса необходимо рассмотреть концепт «частная собственность» как элемент общественного сознания россиян. Данные о состоянии общественного сознания дают, как уже отмечалось, социологические исследования. В апреле 2005 г. Институтом комплексных исследований РАН (ныне Институт социологии РАН) в сотрудничестве с Представительством Фонда им. Фридриха Эберта (Германия) было проведено социологическое исследование «Собственность в жизни россиян: реальность и домыслы». Исследование проведено по общенациональной репрезентативной выборке» [4. С. 3]. Данные, полученные в результате исследования, сравнивались с сопоставимыми данными аналогичного исследования Всероссийского центра изучения общественного мнения (ВЦИОМ), проведенного в 1990 г.

Положительное отношение к частной собственности высказали примерно половина россиян (45% в 1990 г., 52% — в 2005 г.); отрицательное — соответственно 24% и 16%; нейтральное — 29% и 24%; 2% и 8% — затруднились ответить» [4. С. 9]. По этим данным прослеживается тенденция к постепенному снижению отрицательного отношения россиян к частной собственности. Таким образом, можно констатировать, что отрицательное отношение к частной собственности не разделяется в настоящее время большинством россиян, а следовательно, можно говорить об исчезновении компонента отрицательной оценки из семантической структуры термина «частная собственность». Отрицательная оценка частной собственности перестала, таким образом, быть фактом языка и явлением обще-

ственного сознания, а сохранилась лишь в массовом сознании отдельных социальных групп и в индивидуальном сознании их представителей.

Термин «приватизация» появился в русском языке на рубеже 1980—1990-х гг. в значении «преобразование отношений собственности путем передачи или продажи на различных условиях государственной или муниципальной собственности частным или коллективным хозяйствующим субъектам» [10. С. 232].

Многие лингвистические источники, не содержащие количественных данных, свидетельствуют о том, что значительное число россиян негативно оценивали и оценивают приватизацию, проведенную в России, тем более что вопрос этот периодически поднимается, особенно в последние годы в связи с непростой ситуацией в российской экономике и планами проведения в России «новой приватизации». Закрепилось ли негативное отношение многих россиян к приватизации как экономическому явлению в виде негативно-оценочного компонента в коннотативном значении соответствующей языковой единицы? Обратимся опять к данным социологических исследований. В 2011 году Институт социологии РАН провел социологическое исследование «Двадцать лет реформ глазами россиян». Данные, полученные в результате этого исследования, сравнивались с сопоставимыми данными исследования «Новая Россия: десять лет реформ», проведенного тем же институтом в 2001 г. [5].

По данным 2001 г., отрицательное отношение к проведенной в России приватизации высказали 85% (!) опрошенных (при этом 8% безразлично относятся или не помнят). Таким образом, можно с уверенностью говорить о том, что в начале 2000-х гг. в общественном сознании россиян прочно укрепилось отрицательное отношение к приватизации как экономическому явлению, что позволяет говорить о наличии в тот период компонента негативной оценки в коннотативном значении языковой единицы, именующей это экономическое явление, — термине «приватизация». В 2011 году, как показывают данные социологического исследования, количество россиян, негативно оценивающих российскую приватизацию, снизилось и составило 60% (при 27% оценивающих ее положительно) [5]. Из этих данных можно сделать вывод о том, что, несмотря на уменьшившееся число россиян, отрицательно оценивающих приватизацию как экономическое явление, в общественном сознании все-таки преобладает негативная ее оценка, а следовательно, пока нет оснований говорить об исчезновении компонента негативной оценки из коннотативного значения термина «приватизация».

Заключение. Материалы социологических исследований могут быть использованы при изучении не только рассмотренной в данной статье, но и ряда других лингвистических проблем, в первую очередь проблем когнитивной лингвистики. Использование статистических данных в качестве лингвистических источников позволяет, в частности, рассмотреть вопрос о том, в какой форме (в виде четко структурированных концептов и понятий или в виде неясных, расплывчатых, неопределенных представлений) отражены в массовом и индивидуальном сознании те или иные явления и процессы объективной действительности и как все это влияет на состояние языка, как проявляется на языковом уровне. Привлечение материалов социологических исследований в качестве лингвистических источников позволяет, таким образом, более глубоко исследовать тот самый объект, каким является язык.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Большой экономический словарь. Изд. 6-е, доп. / под ред. А.Н. Азрилияна. М.: Институт новой экономики, 2004. 1376 с.
- [2] *Вольф Е.М.* Функциональная семантика оценки. Изд. 2-е, доп. М.: Едиториал УРСС, 2002. 280 с.
- [3] Вот какие мы — россияне: Об итогах Всероссийской переписи населения 2010 года // Российская газета. 16.12.2011. URL: <http://www.rg.ru/2011/12/16/stat.html> (дата обращения: 08.01.2015).
- [4] *Горшков М.К., Тихонова Н.Е., Андреев А.Л., Горюнова С.В.* Собственность в жизни россиян: реальность и домыслы // Социологические исследования. 2005. №11. С. 3—18.
- [5] *Добрынина Е.* Назло дефолтам // Российская газета. 29.06.2011. URL: <http://www.rg.ru/2011/06/29/sociologia-poln.html> (дата обращения: 29.08.2013).
- [6] *Корнеева А.Ю.* О становлении когнитивной лингвистики как самостоятельной научной дисциплины // Русское слово в мировой культуре. X Конгресс МАПРЯЛ. Пленарные заседания: сборник докладов. Т. 1. СПб.: Политехника, 2003. С. 250—255.
- [7] *Ожегов С.И., Шведова Н.Ю.* Толковый словарь русского языка. Изд. 4-е, доп. М.: Азбуковник, 2001. 944 с.
- [8] Политическая экономия: Словарь / под ред. М.И. Волкова. Изд. 3-е. М.: Политиздат, 1983. 527 с.
- [9] Политическая экономия: учебник. Изд. 3-е, доп. Т. 2. М.: Изд-во политической литературы (Политиздат), 1978. 543 с.
- [10] Популярная экономическая энциклопедия / Гл. ред. А.Д. Некипелов. М.: Большая Российская энциклопедия, 2001. 367 с.
- [11] *Спиркин А.Г.* Философия: учебник. Изд. 2-е. М.: Гардарики, 2005. 736 с.
- [12] *Степанов Ю.С.* Константы. Словарь русской культуры. Опыт исследования. М.: Школа «Языки русской культуры», 1997. 824 с.
- [13] *Шмелёв Д.Н.* Современный русский язык. Лексика. Изд. 3-е, стереотипное. М.: Едиториал УРСС, 2004. 336 с.

MATERIALS OF SOCIOLOGICAL RESEARCHES AS A LINGUISTIC SOURCE

A.Yu. Korneeva

Peoples' Friendship University of Russia
Miklukho-Maklaya str., 6, Moscow, Russia, 117198

The purpose of this article is to research of the mechanism of appearance or disappearance of a component of value in the semantic structure of lexical units — words and word-combinations which are equivalents of words. These lexical units are considered from positions of cognitive linguistics, i.e. in their interrelation with the correlative units of a mental level such as concepts and notions. The possibility of use of sociological researches' materials as linguistic sources for studying this and some other linguistic problems is proved in the article on concrete examples. Novelty and the scientific importance of work consist in it.

Key words: linguistic source, sociological researches, cognitive linguistics, word, term, economic term, concept, notion.

REFERENCES

- [1] *Bolshoy ekonomicheskiy slovar* / Pod red. A.N.Azriliyana. Izd. 6-e, dop. [Big economic dictionary. Edited by A.N.Azrilijan. 6-th ed.]. Moscow, Institute of New Economy, 2004. 1376 p.
- [2] Wolf E.M. *Funktsionalnaya semantika otsenki*. Izd. 2-e, dop. [Functional semantics of value. 2-nd ed.]. Moscow, Editorial URSS, 2002. 280 p.
- [3] Vot kakiye mi — rossiyane: ob itogakh Vserossiyskoy perepisi naseleniya 2010 goda [Here what we are Russians: About results of All-Russia population census]. *Rossiyskaya gazeta* [Russian newspaper]. 16.12.2011. Available at: <http://www.rg.ru/2011/12/16/stat.html> (accessed 08 January 2015).
- [4] Gorshkov M.K., Tikhonova N.E., Andreev A.L., Goryunova S.V. *Sobstvennost v zhizni rossiyan: realnost i domisli* [Property in Russians' lives: reality and myths]. *Sotsiologicheskiye issledovaniya* [Sociological researches], 2005, no. 11, pp. 3—18.
- [5] Dobrinina E. *Nazlo defoltam* [To spite of defaults]. *Rossiyskaya gazeta* [Russian newspaper]. 29.06.2011. Available at: <http://www.rg.ru/2011/06/29/sociologia-poln.html> (accessed 29 August 2013).
- [6] Korneeva A.Y. *O stanovlenii kognitivnoy lingvistiki kak samostoyatelnoy nauchnoy distsiplini* [About development of cognitive linguistics as independent scientific discipline]. *Russkoye slovo v mirovoy culture* [Russian word in world culture]. X Kongress MAPRYAL. Plenarniye zasedaniya: Sbornik dokladov. T. 1. [X Congress of MAPRYAL. Plenary sittings: Collected reports. Vol. 1]. Sankt-Peterburg, 2003, pp. 250—255.
- [7] Ozhegov S.I., Shvedova N.Y. *Tolkoviy slovar russkogo yazika*. Izd. 4-e, dop. [Explanatory dictionary of Russian language. 4-th ed.]. Moscow, Azbukovnik, 2001. 944 p.
- [8] *Politicheskaya ekonomiya: Slovar* / Pod red. M.I.Volkova. Izd. 3-e. [Political economy. Dictionary. Edited by M.I.Volkov. 3-d ed.]. Moscow, Politizdat, 1983. 527 p.
- [9] *Politicheskaya ekonomiya: Uchebnik* / Rumyantsev A.M.(ruk.) Izd. 3-e, dop. T. 2. (redaktor toma Volkov M.I.). [Political economy. Textbook. Rumyantsev A.M.(the head). 3-d ed. Vol. 2 (the editor of vol. Volkov M.I.)]. Moscow, Publishing House of Political Literature (Politizdat), 1978. 543 p.
- [10] *Populyarnaya ekonomicheskaya entsiklopediya* / Nekipelov A.D. (gl. red.) [Popular economic encyclopedia. The editor-in-chief Nekipelov A.D.]. Moscow, Scientific Publishing House “Great Russian Encyclopedia”, 2001. 367 p.
- [11] Spirkin A.G. *Filosofiya: Uchebnik*. Izd. 2-e. [Philosophy. Textbook. 2-nd ed.]. Moscow, Gardariki, 2005. 736 c.
- [12] Stepanov Y.S. *Konstanti. Slovar russkoy kulturi. Opit issledovaniya* [Constants. Dictionary of Russian culture. Experience of research]. Moscow, School “Languages of Russian culture”, 1997. 824 p.
- [13] Shmeleyv D.N. *Sovremenniy russkiy yazik. Leksika*. Izd. 3-e, stereotipnoe. [Modern Russian. Vocabulary. 3-d ed.]. Moscow, Editorial URSS, 2004. 336 p.

СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ ОБРАЗА «ИМПЕРИЯ» В ЯЗЫКОВОМ СОЗНАНИИ СОВРЕМЕННОГО ПОДРОСТКА (13—15 ЛЕТ): ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ

Н.В. Щенникова

Российский университет дружбы народов
ул. Миклухо-Маклая, 10А, Москва, Россия, 117198

Статья посвящена проблеме влияния компьютерных игр на языковое сознание современного подростка. Предметом исследования является изменение значения слова, понимаемого как «субъективное содержание знакового образа». В результате проведения свободного ассоциативного эксперимента с подростками 13—15 лет были выявлены количественные и качественные изменения в содержании ассоциативного поля слова «империя».

Ключевые слова: языковое сознание, онтогенез, значение слова, воздействие компьютерных игр на языковое сознание, ассоциативный эксперимент.

Подростковый возраст является важной фазой в общем процессе становления человека. В этом возрасте закладывается общая направленность в формировании нравственных представлений и социальных установок на основе качественно нового характера, структуры и состава деятельности ребенка. Этот период представляет собой сложный этап психического развития, когда происходит изменение системы ценностей в сознании подростка, кризис прежней социальной идентичности. С одной стороны, подросток стремится к адаптации, к социальному окружению, а с другой — происходит осознание собственной индивидуальности и поиск своего места в мире. Психологи, социологи, социолингвисты относят этот возраст к периоду «промежуточной, или псевдоустойчивой социализации» [1. С. 205], что подчеркивает предрасположенность сознания подростка к влиянию извне.

В подростковый период происходит процесс перестройки мышления, постепенный переход от более конкретных к более абстрактным формам мышления, к мышлению в понятиях, когда отношения между предметами действительности устанавливаются на основе объективных связей, действительно существующих между предметами, а не только на основании субъективных связей, устанавливаемых во впечатлении ребенка. Этапу формирования образов языкового сознания предшествует этап формирования комплексов псевдопонятия, когда происходит «объединение ряда конкретных предметов, которое по внешнему виду, по совокупности внешних особенностей, совершенно совпадает с понятием, но по генетической природе, по условиям возникновения и развития, казуально-динамическим связям, лежащим в его основе, отнюдь не является понятием. С внешней стороны — понятие, с внутренней стороны — комплекс» [2. С. 148].

Наряду с привычными институтами вторичной социализации, такими как учебные заведения, сообщества по интересам, появляются новые институты социализации — различные интернет-сообщества (блоги, чаты, и т.д.), интернет-

игры, а основными формами взаимоотношений между подростками становятся виртуальные контакты, что, несомненно, влияет на формирование целостного образа мира.

На формирование образов языкового сознания подростка в современном мире оказывает большое влияние интернет-пространство и в частности видеоигры. Отношение к компьютерным играм в современном обществе неоднозначно. С одной стороны, компьютерные игры выполняют развивающую и информационную функцию, с другой — негативно влияют на психику ребенка. По мнению некоторых ученых, чрезмерное увлечение компьютерными играми приводит к социальной изоляции, трудностям в межличностных контактах и к соматическим нарушениям: снижению остроты зрения, быстрой утомляемости, раздражительности; с другой стороны, компьютерные игры являются элементом подростковой субкультуры в современном обществе.

Для нас представляет интерес влияние видеоигр и интернет-пространства в целом на структуру и содержание образов языкового сознания подростка. Составляющей образов сознания является личностный смысл, «значение-для-меня» [3. С. 267], т.е. каждый отдельно взятый человек, в нашем случае — подросток, воспринимает мир так, как ему позволяет это сделать собственный опыт, наделяющий особым смыслом отдельные фрагменты окружающего его мира.

Языковая картина мира понимается нами как репрезентация знаний о мире в сознании подростка, доступная вербализации. Человеческое сознание опосредовано языком и неотделимо от него, так как язык является опорой для мыслительной деятельности [4. С. 94]. Образы языкового сознания формируются в индивидуальной познавательной деятельности без участия языковых знаков и овнешняются только в речевом общении, в продуцируемых текстах.

Языковое сознание, по определению Е.Ф. Тарасова, — это «совокупность образов сознания, формируемых и овнешняемых при помощи языковых средств — слов, свободных и устойчивых словосочетаний, предложений, текстов и ассоциативных полей» [5. С. 26]. Ассоциативное поле (АП) является внешней формой существования образов сознания, ассоциированных со словами-стимулами, и формируется из ответов-реакций на слово-стимул. Процесс формирования образов языкового сознания может быть исследован по данным ассоциативного эксперимента (АЭ), который, являясь наиболее тонким инструментом получения данных о содержании образов сознания, позволяет обнаружить результаты воздействия, в нашем случае интернет-пространства на языковое сознание подростка.

АП слова выстраивается в ходе ассоциативного эксперимента, задачей которого выявление ассоциативных связей слов, сложившихся в сознании индивида в результате его предшествующего опыта. При этом на соответствие результатов исследования поставленным задачам оказывают сильное влияние социальные и психофизиологические характеристики испытуемого, и воздействие внешних факторов особенно важно предугадывать при проведении эксперимента с подростками, так как эти испытуемые особенно восприимчивы к ним, а подростковый период развития в целом характеризуется как наиболее сензитивный к внешнему воздействию.

В результате проведенного нами исследования по обнаружению изменения в языковом сознании подростка содержания ассоциативных полей слов, функционирующих в рекламных текстах [6], мы выявили влияние компьютерных игр и интернет-пространства на структуру и содержание некоторых образов языкового сознания. Одним из таких слов является слово «империя».

В толковом словаре С.И. Ожегова «империя» трактуется как «монархическое государство с императором во главе» [7]; в Энциклопедическом словаре Ф.А. Брокгауза и И.А. Ефрона дается следующее определение: «Imperium — у римлян высшая государственная власть, вместе с maiestas (монарх, император) принадлежала одному народу, проявлявшему эту власть при выборах, в законодательстве, в верховном суде, в решении вопроса о войне и мире... со времени Ю. Цезаря и Августа обладателями ее стали императоры. Позже И. стала обозначать территорию, на которую простиралась верховная власть» [8]. В последнее время для подростков основным источником информации при подготовке к докладам, экзаменам и т.д. становятся не словари русского языка и энциклопедии, а электронный словарь «Википедия» [9], где слово «империя» трактуется как «могущественная военная держава, объединяющая разные народы и территории в единое государство». Именно с этими значениями школьники знакомятся на уроках истории, литературы и обществознания, но под влиянием компьютерных игр, таких как «Империя», «Звездные войны», «Marvel Comics», «Age of Empires», «Clash of Clans», образ языкового сознания «империя» трансформируется.

Сопоставительному исследованию реструктуризации образа сознания «империя» в русском и английском языках посвящена работа К.С. Кардановой [10], где рассматривается механизм вербальной реконцептуализации и закрепления образа «империя» в общественном сознании. По мнению исследователя, образ «империя» — это один из важнейших образов сознания, но в последнее время существенно изменилась политическая конъюнктура и «сложилась ситуация, в которой самые сильные государства не претендуют открыто на статус империи, но проявляют заметную активность на международной арене, стремясь регулировать и направлять политику других государств» [10. С. 4].

Нам представляется интересным сравнить АП слова «империя», полученное в ходе нашего исследования, с одной стороны, с данными, представленным в Русском ассоциативном словаре (РАС) [11], а с другой — с результатами, изложенными в работе К.С. Кардановой [10].

В проведенном нами АЭ принимали участие 323 подростка (53% мальчиков, 47% девочек) в возрасте 13—15 лет, учащиеся 7—9 классов общеобразовательных школ Москвы. Для 100% испытуемых родным языком является русский. Испытуемым предъявлялся список из 61 слова-стимула, который был составлен по результатам пилотажного эксперимента [6]. Испытуемым давалась инструкция записать первое пришедшее в голову слово (слово-реакцию) после прочтения слова из списка (слова-стимула). Время проведения эксперимента — 15 минут.

На стимул «империя» были получены следующие реакции:

ИМПЕРИЯ: Рим (24), Римская (18), власть (14), Звездные войны (10), император (9), Россия, соблазна (8) («Империя соблазна» — художественный кинофильм), страна (7), зла, история, царство (6), большая, великое государство, Россий-

ская (5), великая, государство, соблазн (4), Александр, зло, игра, королевство, король, корона, Цезарь, Star Wars (3), Александр Македонский, Англия, армия, величие, восстание, Китай, могущество, Наполеон, Османская, пицца, правление, Путин, республика, Троя, удар, царь, цивилизация (2), апостол, банк, боль моя, Британия, великая держава, великий народ, величавость, величественно, величество, вкус, вкуса, власти, вождь, возрождение, война, войска, войско, в то время, вымирает, Греция, держава, джедай (*ключевой персонаж «Звездных войн», рыцарь-миротворец*), деньги, древнее что-либо, друг, Екатерина II, захват, империя, Империя детства (*магазин*), Итальянская, казино, клоны, кольцо всевластия, континент, короли, крепость, лига, ложь, Локи (*вымышленный персонаж Marvel Comics — американской компании по производству комиксов*), лорд, людей, Македонский, мира, монарх, мощь, мультфильм, мясо (*в компьютерной игре «Империя» этим словом обозначают один из стратегических ресурсов*), Наполеона, Нигерия, новая, обмана, огромная, отель, отечество, отряд, падение, пиццы (*«Империя пиццы» — компания по производству пиццы на заказ*), прошлого, разруха, Романовых, роскоши, России, свет, сила, слава, смех, смеха, солнце, СССР, Сталин, Стив Джобс, стратегия, страх, суши (*«Империя суши» — компания по производству суши на заказ*), «тотальное управление», Троянский конь, тьма, фильм, Франция, «царство, хорошо обустроенное», человек, шарики, шахматы, Япония, Age of Empires (*серия компьютерных игр*), Darth Vader (*герой из «Звездных войн»*), Death Star (*боевая космическая станция в вымышленной вселенной «Звездных войн»*), Clash of Clans (*компьютерная игра*), iPad (1); [323+131+89+33]. (Пояснения в скобках наши. — Н.Ш.)

(Примечание: слова-реакции (ассоциаты) расположены в статье в порядке убывания от частотных к единичным с указанием числа реакций. В конце ассоциативного поля указано число общих реакций, число разных реакций, число единичных реакций и число отказов от реагирования, когда испытуемые ничего не писали или ставили прочерк.)

В АП слова «империя» наиболее частотно представлены примеры исторически существовавших империй и их правителей: 33,5% от общего числа испытуемых, в отличие от данных, приведенных в РАС [11], где количество таких реакций в два раза меньше и составляет 17%. Это может объясняться тем, что респондентами АЭ являются школьники-подростки, которые примерно в этом возрасте (13—15) лет изучают историю России и других государств в рамках школьной программы.

Одной из важнейших особенностей формируемого образа «империя» является его опора на интегративный («объединительный») признак «сила», имеющий множественные связи с другими содержательными компонентами этого образа, что отражено в реакциях на слово-стимул «империя», составляющих 14,5% от общего числа слов-реакций.

По данным исследования К.С. Кардановой, присутствие в АП слова «империя» эмотивных реакций незначительно, при этом положительные эмоции проявляются в 0,2% от общего количества реакций, а отрицательные — в 12%, при этом автор уточняет, что наиболее частотная отрицательная эмотивная реакция «зла», может отражать лишь частотную сочетаемость, а не выражать эмоцию [10]. В ре-

зультате нашего АЭ, респондентами которого являются подростки, было установлено, что положительные реакции на слово-стимул «империя» составляют 11%, а отрицательные — 17,5%. Можно сделать вывод, что в сознании подростков слово «империя» имеет в целом отрицательную коннотацию, так как открытые заявления представителей власти в средствах массовой информации об «имперских амбициях» каких-либо государств и их стремлении к доминированию направлены обычно на формирование отрицательного отношения общественности к подобным притязаниям.

В АП слова «империя» представлены также прототипические реакции (*государство; держава; империя; королевство; страна; царство*), их количество составляет 7% и понятийные ассоциаты, непосредственно связанные с понятийным содержанием образа сознания (*великая; великая держава; великое государство; величие; власть; древнее что-либо; могущество; царство, хорошо обустроенное; цивилизация*) — 6%.

Влияние рекламных текстов проявляется в таких реакциях, как *Империя детства* (название магазина), *пиццы* («Империя пиццы» — компания по производству пиццы на заказ), *суши* («Империя суши» — компания по производству суши на заказ), кроме того, представлены такие ассоциаты, как *соблазна* и *соблазн*, которые, скорее всего, появились в результате просмотра художественного кинофильма «Империя соблазна», но такие реакции немногочисленны и составляют лишь 4,5% от общего числа испытуемых (пояснения в скобках наши. — Н.Щ.)

В АП исследуемого нами образа «империя» частотно представлены реакции, возникающие, по нашему мнению, под влиянием компьютерных игр; количество таких реакций составляет 15% от общего числа, и занимает второе место по частотности после реакций, называющих исторически существовавшие империи и их правителей. Это имена героев (*Локи, Darth Vader*), ключевые персонажи (*джедай, клоны*), основные понятия, связанные с процессом игры (*мясо, стратегия*), а так же названия самих игр (*Звездные войны, Age of Empires, Clash of Clans, Star Wars*).

Большое количество реакций, данных в ходе нашего АЭ и связанных с компьютерными играми, доказывает несомненное влияние компьютерных игр на формирование образов сознания подростков. В РАС [11] и в исследовании К.С. Кардановой такие реакции не представлены.

В результате можно сделать вывод о том, что содержание и структура образа сознания *империя* в языковом сознании подростка соответствует псевдопонятию, в понимании этого термина Л.С. Выготским, или «недооформленному понятию», которое по своей природе, по условиям возникновения, по ходу внутреннего развития слова представляет собой комплекс, хотя по внешнему проявлению кажется понятием.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Беликов В.И., Крысин Л.П. Социолнгвистика. М., 2001. 436 с.
- [2] Выготский Л.С. Мышление и речь // Собр. соч. Т. 2. М.: Педагогика, 1982. 504 с.
- [3] Леонтьев А.А. Деятельный ум. М., 2001. 338 с.
- [4] Леонтьев А.Н. Лекции по общей психологии. М., 2010. 511 с.

- [5] *Тарасов Е.Ф.* Актуальные проблемы анализа языкового сознания // *Языковое сознание и образ мира*. М., 2000. С. 24—32.
- [6] *Шенникова Н.В.* Влияние рекламных текстов на языковое сознание современного подростка: экспериментальное исследование // *Вестник Российского университета дружбы народов*. Серия «Теория языка. Семиотика. Семантика». 2013. №4. С. 68—75.
- [7] *Ожегов С.И.* *Словарь русского языка* / под ред. Н.Ю. Шведовой. М.: Рус. яз., 1984. 816 с.
- [8] *Малый энциклопедический словарь: В 4 т. / воспроизв. изд. Брокгауза-Ефрона. Т. 2. М.: Терра, 1994. 520 с.*
- [9] Википедия. Свободная энциклопедия / ru.wikipedia.org.
- [10] *Карданова К.С.* Лингво-психологическое исследование реструктуризации образа сознания «империя/empire»: автореф. дисс. ... канд. филол. наук. М., 2006. 22 с.
- [11] *Русский ассоциативный словарь. Т. 1. От стимула к реакции / Ю.Н. Караулов, Г.А. Черкасова, Н.В. Уфимцева, Ю.А. Сорокин, Е.Ф. Тарасов. М., 2002. 783 с.*

STRUCTURE AND CONTENT OF THE IMAGE EMPIRE IN LINGUISTIC CONSCIOUSNESS OF THE MODERN ADOLESCENT (13—15 YEARS): EXPERIMENTAL RESEARCH

Nina V. Schennikova

FGBOU VPO Peoples' Friendship University of Russia
Mikluho-Maklaya str., 10A, Moscow, Russia, 117198

The article is dedicated to the problem of the influence of the computer games the linguistic consciousness of the modern adolescent. The subject of the research is the changing of the meaning of a word understood as a “subjective content of the sign image”. As a result of conducting a free associative experiment with adolescents aged 13—15 quantitative and qualitative changes were revealed in the content of the associative field of the word “Empire”.

Key words: linguistic consciousness, ontogeny, the meaning of a word, the influence of computer games the linguistic consciousness, associative experiment.

REFERENCES

- [1] Belikov V.I., Krysin L.P. *Sociolinguistika* [Sociolinguistics]. Moscow, 2001. 436 p.
- [2] Vygotskij L.S. *Myshlenie i rech'* [Thought and speech]. *Sobr. soch.* [Collected works] V. 2. М.: Pedagogika [Pedagogy], 1982. 504 p.
- [3] Leont'ev A.A. *Dejatel'nyj um* [Aktive mind]. Moscow, 2001. 338 p.
- [4] Leont'ev A.N. *Lekcii po obshhej psihologii* [Lectures on general psychology]. Moscow, 2010. 511 p.
- [5] Tarasov E.F. *Aktual'nye problemy analiza jazykovogo soznanija* [Actual problems of the analysis of language consciousness]. *Jazykovoe soznanie i obraz mira* [Linguistic consciousness and image of the world]. Moscow, 2000, pp. 24—32.
- [6] Shhennikova N.V. *Vlijanie reklamnyh tekstov na jazykovoe soznanie sovremennogo podrostka: jeksperimental'noe issledovanie* [The influence of the advertisements the linguistic consciousness of the modern adolescent: experimental research]. *Vestnik Rossijskogo universiteta družby narodov. Teorija jazyka. Semiotika. Semantika* [Bulletin of Russian Peoples' Friendship University. Language Theory. Semiotics. Semantics], no 4. Moscow, 2013, pp. 68—75.

- [7] Ozhegov S.I. *Slovar' russkogo jazyka* [Russian dictionary]. *Pod red. N.Ju. Shvedovoj.* [edited by N.Ju. Shvedova]. Moscow, 1984. 816 p.
- [8] *Malyj jenciklopedicheskij slovar'* [Small Encyclopedic Dictionary] Brokgauza-Efrona. V. 2. Moscow: Terra, 1994. 520 p.
- [9] VikipediJa. *Svobodnaja jenciklopedija* [Wikipedia. The free encyclopedia]. Available at: ru.wikipedia.org. (accessed 1 June 2015)
- [10] Kardanova K.S. *Lingvo-psihologicheskoe issledovanie restrukturacii obraza soznaniija «imperija / empire»* [Linguistic and psychological research restrukturatsii image consciousness «empire»]. Avtoref. diss. kand. filol. nauk [*Abstract of diss. cand. filol. sciences*]. Moscow, 2006. 22 p.
- [11] *Russkij asociativnyj slovar'* [Russian Dictionary associative]. V. 1. Ot stimula k reakcii [From stimulus to reaction]. Ju.N. Karaulov, G.A. Cherkasova, N.V. Ufimceva, Ju.A. Sorokin, E.F. Tarasov. Moscow, 2002. 783 p.

РУСИЗМЫ В ЯЗЫКОВОМ СОЗНАНИИ КАЗАХОВ (по материалам ассоциативного эксперимента)

Ж.И. Молданова

Южно-Казахстанский государственный педагогический институт
Улица Байтурсынова 13, г. Шымкент, Казахстан, 160000

Статья посвящена исследованию фрагмента казахского языкового сознания, испытывающего влияние русской языковой культуры в современном постсоветском пространстве суверенного Казахстана. В статье рассматриваются материалы массовых свободных ассоциативных экспериментов (САЭ), проведенных с участием представителей современной казахской молодежи — студентов разных вузов Южно-Казахстанской области, фиксирующие элементы функционирования русской лексики в казахском языковом сознании. На основе материалов Казахского ассоциативного словаря автор статьи (один из составителей словаря) строит свои рассуждения на материале словарных статей слов-стимулов, представляющих концептуально значимую для любого этноса триаду «человек — семья — народ» и приходит к убеждению, что основные морально-нравственные представления титульного этноса Казахстана коррелируют с устойчивыми элементами русской языковой культуры и способствуют формированию общечеловеческих ценностей и идеалов.

Ключевые слова: ассоциативный эксперимент, казахское языковое сознание, русизмы, лексема, концепт, языковая картина мира.

Объектом наших исследований является языковое сознание молодого поколения титульного этноса Казахстана, представленное через посредство ассоциативного мышления и отраженное в материалах проведенного нами массового свободного ассоциативного эксперимента (САЭ). Участниками эксперимента стали студенты казахских отделений разных вузов Южно-Казахстанской области, в частности города Шымкента, причем в равном соотношении мужчин и женщин (500 юношей и 500 девушек), что дало основание и для дальнейших исследований гендерных особенностей языкового сознания. Результатом проведенных экспериментов и обработки полученного полевого материала стало создание Казахского ассоциативного словаря (КАС — Қазақша ассоциациялық сөздік), недавно вышедшего в свет [3].

В свое время в ходе сбора и обработки полученного корпуса ассоциативных ответов — реакций на заданные слова-стимулы для будущего ассоциативного словаря мы выделили методом произвольной сплошной выборки 200 анкет с ответами 100 юношей и 100 девушек и, посчитав общее количество ответов (23 655 ассоциаций) данного фрагмента вполне репрезентативным материалом, систематизировали его по четырем тематическим группам: пословицы и поговорки (143 пословицы / 399 ответов), изречения-назидания (101 изречения / 272 ответа), фразеологизмы (165 фразеологизмов / 736 ответов) и русизмы/интернационализмы (405 слов / 527 ответов) в материалах нашего САЭ. Первые две группы — пословицы и поговорки и изречения-назидания — уже получили свое описание два года назад в статьях, которые были опубликованы на страницах российских [4. С. 148—157] и казахстанских изданий [5. С. 53—60; 6. С. 86—90].

К настоящему времени публикация КАС существенно пополнила фрагмент структурированного и анализируемого ранее материала. Здесь же мы специально повторили опубликованные ранее статистические данные (табл. 1), чтобы обратить внимание на актуальность и востребованность русской лексики в материалах эксперимента в сравнительном соотношении: ассоциаций-русизмов в анализируемом корпусе ответов практически столько же, сколько во всех трех остальных тематических группах, вместе взятых (405 и 143 + 101 + 165 = 409).

Таблица 1

Количественные данные ассоциативных ответов (100 муж. + 100 жен.)

Всего R — реак-ций-ассоциаций	Всего из 112 АП S — стимулов	Кол-во R-реакций	Частота встречаемости		
		по тематическим группам	Всего употреблено	муж.	жен.
23 655	в 70 (в 42 АП стимулов пословиц нет)	Пословиц — 143	399	190	209
- " -	в 55 (в 57 АП стимулов изречений-назиданий нет)	Изречений-назиданий — 101	272	133	139
- " -	в 72 (в 40 АП стимулов фразеологизмов нет)	Фразеологизмов — 165	736	371	365
- " -	в 107 (в 4 АП стимулов русизмов и интернационализмов нет)	Русизмов и интер-национализмов — 405	527	403	124
Всего из 23 655 ответов —		814	1934	1097	837

Эта особенность привлекла внимание российских лингвистов (У.М. Бахтикиева, В.П. Синячкин), отмечающих влияние русского языка и культуры на «филогенез казахского народа» [2. С. 256]. Русскоязычные реакции-ассоциации на казахский стимул являются подтверждением «ощутимого влияния русского языка на языковое сознание казахов» [1. С. 261].

Содержанием данной статьи является исследование фрагмента казахского языкового сознания, испытывающего влияние русской языковой культуры в современном постсоветском пространстве суверенного Казахстана, рассмотренное нами сквозь призму ассоциативного эксперимента. В ходе САЭ мы объясняли участникам, что нужно реагировать *одним* словом, первым пришедшим на память, однако информанты часто отвечали двумя-тремя ассоциациями, а нередко — пословицами, фразеологизмами, клишированными изречениями и т.п. Занимаясь ассоциативными исследованиями с казахоязычной аудиторией много лет, мы давно обратили внимание на эту особенность ассоциативного реагирования информантов-казахов и не раз отмечали широту спектра ассоциативных полей казахских стимулов, особенно в сопоставлении с русскими или английскими данными [4; 5].

Рассматривая русскоязычные вкрапления в ассоциативные ответы на казахские слова-стимулы, мы выявили, что нередко рядом с казахским словом-ассоциацией через запятую были вписаны слова на русском языке. Например, на специфически казахский стимул АҒА (старший брат, дядя) в одной анкете можно встретить сразу несколько ассоциативных реакций: *бауыр (кровный брат), комек (помощь), братан, улкен (большой)* и др.

Взяв за основу материалы массовых свободных ассоциативных экспериментов, в которых зафиксированы элементы функционирования русской лексики в языковом сознании современной казахской молодежи, в рамках данной статьи мы решили ограничиться материалом словарных статей слов-стимулов, представляющих концептуально значимую для любого этноса триаду АДАМ (человек) → ОТБАСЫ (семья) → ХАЛЫК (народ). Такими стимулами из всего корпуса казахского ассоциативного словаря мы посчитали 16 слов из списка стимулов: **сәби** (ребенок), **іні** (младший брат), **аға** (старший брат), **қыз** (дочь, девушка), **қыз бала** (девочка), **бала** (мальчик), **күйеу** (муж), **жұбай** (жена), **еркек** (мужчина), **әйел** (женщина), **ана** (мать), **әже** (бабушка), **дос** (друг).

Для удобства восприятия представим полученные на данные стимулы ассоциации-русизмы (и интернационализмы, попавшие в казахский язык через русский) в табл. 2.

Таблица 2

Ассоциации-русизмы в словарных статьях казахских стимулов

№	Слово-стимул	Ассоциация	Частота встречаемости		
			всего	еркек (муж)	әйел (жен)
1	Аға (дядя, старший брат) – 189	братан	9	9	—
		опора	3	1	2
		армия	2	1	1
		босс (русс. босс — начальник), поддержка	2	1 × 2	—
2	Адам (человек) — 204	дух	2	1	1
		интеллектуал	2	—	2
		все, люди, разум, homo sapiens	4	1 × 4	—
		здоровый, организм, составная часть вселенной, студент, человек	5	—	1 × 5
3	Ана (мать) — 178	мама (в т.ч. мамам — моя мама)	44	31	13
		любимая	2	2	
		гены, мамаша, мать Тереза, папа, супер мама	5	5	
		великолепный человек, единственная, жизнь, забота, ласка, матушка, просто люблю, самая лучшая	8		1 × 8
4	Әже (бабушка) — 182	старая	3	2	1
		бабушка	2	2	
		драгоценная, конфет	2	1 × 2	
		дедушка, деревня, лектор, любимая, любящая, пример для молодых, родная	7		1 × 7
5	Әйел (женщина) — 218	мама	41	24	17
		мужчина	3	1	2
		Ким Со Ён (имя)	2		2
		человек	2	2	
		обаятельная	2		2
		привлекательная	2		2
		прохожая	2	1	1
		человек	2	2	
		добрая, кухня, цыганка	3	1 × 3	
бизнесмен, гинеколог, грация, зрелых лет, красивая, любимая для всех, молодая, мудрая, очарование, святая, торт, халат, хрупкая	13		1 × 13		

№	Слово-стимул	Ассоциация	Частота встречаемости		
			всего	еркек (муж)	эйел (жен)
6	Бала (мальчик) — 201	футбол	5	2	3
		детсад	4	3	1
		мамбет (<i>перен.</i> грубый, невоспитанный), младший, соска, школьник с ранцем	4	1 × 4	
		5 лет, девочка, игры, милый	4		1 × 4
7	Дос (друг) — 184	верный	4	3	1
		готов помочь	2	2	
		не предает	2	2	
		много, секреты	2	1 × 2	
		всегда вместе, всегда со мной, доверять свои секреты, она, отношение, парень, предатель, ровесник	8		1 × 8
8	Еркек (мужчина) — 194	папа	16	12	4
		сила	6	2	4
		глава семьи	5	3	2
		джентельмен	3	3	
		мудрость	3		3
		настоящий	2		2
		спорт	2	1	1
		сильный	1	1	
		высокий, галстук, гордый, женщина, идеал, костюм, крепость, лет за сто, муж, хозяин, храбрый	11		1 × 11
9	Жұбайы (жена) — 152	мама	5	2	3
		кухня	3	2	2
		супруга	3	3	
		любящая	2		2
		спутник жизни	2		2
		друг на века, сестра	2	1 × 2	
		фартук, доверчивая, семья	3		1 × 3
10	Күйеу (муж) — 198	достойный	2	1	1
		зять	2	2	
		хороший	2	1	1
		жена, костюм, любимый, смиренный, урод	5		1 × 5
11	Қыз бала (девочка) — 238	бантик, бантики	5	2	3
		девочка	2	2	
		мальчик	2		2
		сестренка	1	1	
		проблема, сарафан, студентка, телефон	4		1 × 4
12	Қыз (дочь) — 174	мама	3	3	
		сестренка	2	1	1
		бантик	1	1	
		стимул, счастье в семье, шоколад	3		1 × 3
13	Отбасы (семья) — 189	мама	9	3	6
		дружная	2	1	1
		любимая	2	2	
		любимая девушка	2	2	

Окончание табл. 2

№	Слово-стимул	Ассоциация	Частота встречаемости		
			всего	еркек (муж)	эйел (жен)
13	Отбасы (семья) — 189	папа	2	2	
		уют	2	2	
		близкие, брат, проблема	3	1 × 3	
		аист, кинотеатр, любимая, общество, стол	5		1 × 5
14	Сәби (ребенок) — 170	памперс	7	5	2
		бесплодие	2	1	1
		сын	1	1	
		молоко, роддом, хороший, чудесный, чудо	5		1 × 5
15	Халық (народ) — 190	демократия	3		3
		восстание	2	1	1
		культура	2	1	1
		толпа	2	1	1
		17 млн	1	1	
		Республика, страна	2		1 × 2
16	Іні (младший брат) — 191	братишка	4	3	1
		пацан	1	1	
		коляска, малыш, памперсы, прикольный, сестра	5		1 × 5
Барлығы (всего)			376	187	189

Как видно из таблицы, на стимул АҒА 9 мужчин-казахов отреагировали русским словом *братан*. Попробуем объяснить столь высокий ранг этой ассоциации. Слово *братан* встречается в разговорной речи южноказахстанцев действительно часто, например: *Салем, братан!* (*Привет, братан!*), *Рақмет, братан!* (*Спасибо, братан!*), *Братан, көмек көрсетіп жібересіз бе?* (*Братан, можете помочь?*), *Братан, қызметіңізге дайынмын* (*Братан, готов оказать услугу*), *Братан айтсаңыз, мен орындаймын* (*Братан, исполню, что скажете*).

Слово *братан* встречается, несомненно, только в ответах мужчин: оно употребляется современными казахами почтительно, как знак уважительного обращения, как средство привлечения к себе внимания, хотя в русской языковой культуре такое обращение носит скорее фамильярный характер. Кроме того, позволим себе предположить некоторые фонетические соответствия русского *братан* и казахского *бір ата* — *бір атадан* — *бір атадан туған*, обозначающим близкое родство ('один дед' — 'одна кровь'). Возможно, этим фонетическим созвучием, имеющим в казахской языковой культуре положительные коннотации, и объясняется довольно распространенное среди современной молодежи русское слово *братан*.

В этом же ассоциативном поле (АП) стимула АҒА отмечено еще четыре русские лексемы-ассоциации: *опора*, *армия*, *босс*, *поддержка*, что вполне укладывается в общую картину ассоциативно-вербальной сети соответствующего отношения к старшему брату, высказанному в целом казахскими ассоциациями, в том числе и пословицами, фразеологизмами. В исконно казахских семейных традициях *аға* — старший брат/дядя — уважаемый член большой семьи, продолжатель рода, кормилец, помощник и опора всем младшим в роду [9], что не могло не отразиться и в языковом сознании наших информантов: см., например, весь спектр ассоци-

аций на стимул АҒА в Казахском ассоциативном словаре [3. С. 31—33]. Уместно отметить в данном случае высокий ранг пословицы (ответы 13 информантов) *Ағасы бардын — жағасы бар* ('иметь старшего брата — иметь поддержку') и ее вторую часть — в АП стимула ІНІ ('младший брат') *Інісі бардын — тынысы бар* ('иметь младшего брата — иметь возможность отдохнуть' — ответы 15 информантов [3. С. 317]), хотя высокочастотность ассоциирования с пословицами — достаточно редкое явление. Народная мудрость этой пословицы и ее актуальность в семейных традициях казахов состоит в нелегком бремени старшего брата, его ответственности, обязательной поддержке и помощи младшим, что, в свою очередь, обеспечивает ему почет и уважение. Доля же младших братьев — нередко быть «на посылках» у старшего, быть исполнителями его указаний и наставлений, что традиционно соблюдается и в современных казахских семьях [8].

АҒА для младшего брата не просто старший по возрасту, но обязательно помощник, опора, наставник, защитник, человек, на которого он может положиться во всем. Подтверждением этих рассуждений могут служить многочисленные ассоциации, относящиеся к стимулу АҒА в материалах Казахского ассоциативного словаря, например: *қамқоршы* (заботливый) — 9 муж. и 18 жен. = 27; *тірек* (опора) — 16 муж. и 10 жен. = 26; *қорғаушы* (защитник) — 20 муж. и 2 жен. = 22; *арқа сүйеу** (поддержать; поддержка) — 4 муж. и 6 жен. = 10; *сүйенер тауым** (моя защита) — 1 муж. и 2 жен. = 3; *танысы бардың — шансы бар** (досл.: у кого есть знакомства — есть шанс; в знач.: успешным будет тот, у кого есть знакомства, поддержка) и мн. др. [3. С. 31—33].

Ограниченный объем журнальной публикации не позволяет нам столь же подробно рассмотреть содержание всех 16 словарных статей из выбранной нами триады «человек — семья — народ», но в табл. 2 наглядно представлен весь спектр русских ассоциаций на вышеупомянутые 16 стимульных слов (из 112, заданных в анкетах эксперимента), а также красноречива общая сумма русизмов — 376, (1), и поэтому заинтересованный читатель вполне может сделать свои выводы о степени актуализированности русской лексики в речевой культуре, а значит, и в языковом сознании современных казахов, отмеченных российскими коллегами [1. С. 261].

Отметим еще одну, пожалуй, самую распространенную ассоциацию — русскую лексему *мама* (и ее производные: *мамам* 'моя мама', *мамаша*, *мамочка*, *мать*, *мать Тереза* и др.) в материалах анализируемых 16 ассоциативных полей (табл. 3).

Таблица 3

Лексема «мама» в материалах КАС

№	Стимул	Ответы-ассоциации	Всего	Муж.	Жен.
1	Ана (мать) — 178	мама (в т.ч. мамам — моя мама)	44	31	13
		мамаша, мать Тереза, супер мама	3	3	
		матушка	1		1
2	Әйел (женщина) — 218	мама	41	24	17
3	Жұбайы (жена) — 152	мама	5	2	3
4	Қыз (дочь) — 174	мама	3	3	
5	Отбасы (семья) — 189	мама	9	3	6
Барлығы (всего)			106	66	40

По результатам наших исследований (во всем корпусе КАС), это действительно самая частая ассоциация в проведенных ассоциативных экспериментах, которая встречается в анкетах информантов и мужчин, и женщин. Ассоциация *мама* употребляется довольно часто в ассоциативных структурах многих слов-стимулов, а в выбранном нами фрагменте ассоциативных полей 16 стимулов, обозначающих разных членов семьи — 106 раз. Названные цифры свидетельствуют о том, что русифицированный вариант *мама, мамам* ('моя мама') широко вошел в обиход и в речевую практику казахского народа, и хотя существуют его общепотребительные синонимы-аналоги в казахском языке — *ана, шеше* — но в большинстве семей и городских, и сельских жителей стало принято использовать русскую лексему *мама*. Мы соглашаемся с выводом У.М. Бахтикиреевой о том, что «преимущественно русско-инонациональный билингвизм вплоть до распада единой культурно-исторической общности — советского государства — способствовал изменению языкового сознания разных народов, повлиял на их филогенез, диахроническую ось других языков, на мышление в целом других народов» [1. С. 261].

Стоит отметить, что использование казахами слова *мама* вместо *ана, ана, шеше*, встречается примерно в восьми семьях из десяти в южно-казахстанских областях, а на востоке и севере Казахстана почти повсеместно. Думается, что существуют различные причины употребления этого русифицированного варианта (исторические, географические, этнокультурологические и проч.), но несомненно одно — то, что это слово и в русской, и в казахской культуре и в иерархии ценностей однозначно представляет собой высшую ценность, святое понятие, сопровождается только положительными коннотациями и обозначает главного человека, объединяющего в себе все добродетели.

В заключение можно сделать убедительный вывод о том, что основные морально-нравственные представления титульного этноса Казахстана (например, семейные ценности, отношение к матери и пр., затронутые в данной статье) коррелируют с устойчивыми элементами русской языковой культуры и способствуют формированию общечеловеческих ценностей и идеалов.

ПРИМЕЧАНИЕ

- (1) Стоит обратить внимание на то, что в гендерном соотношении количество употребленных ассоциаций мужчинами и женщинами практически одинаково (ср. с таблицей 1, где информантами были первые 100 мужчин и 100 женщин в нашем массовом свободном ассоциативном эксперименте, это соотношение далеко от равновесия, что тоже дает повод задуматься о причинах такой неравномерности).

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Бахтикиреева У.М.* О перспективах исследования русско-инонационального билингвизма: материалы научно-практической конференции «Жизнь языка в культуре и социуме-5». М.: ИЯ РАН; РУДН: Канцлер, 2015. С. 260—262.
- [2] *Бахтикиреева У.М., Синячкин В.П.* От стимула к реакции: рецензия на казахский ассоциативный словарь: Дмитрюк Н.В., Молдалиева Д.А., Нарожная В.Д., Молданова Ж.И., Сандыбаева Н.А., Абрамова Г.И. Қазақша ассоциациялық сөздік. Казахский ассоциативный

- словарь. Алматы-Москва: Медиа-ЛогоС, 2014. 330 с. // Вопросы психолингвистики. 2015. № 1 (23). С. 254—258.
- [3] *Дмитрюк Н.В., Молдалиева Д.А., Нарожная В.Д., Молданова Ж.И., Мезенцева Е.С., Сандыбаева Н.А., Абрамова Г.И.* Қазақша ассоциациялық сөздік. Казахский ассоциативный словарь. Алматы-Москва; Медиа-ЛогоС, 2014. 330 с.
- [4] *Дмитрюк Н.В., Молдалиева Д.А.* Пословицы в материалах свободного ассоциативного эксперимента: внутриэтнические исследования // Вопросы психолингвистики. 2013. № 2 (18). С. 148—157.
- [5] *Дмитрюк Н.В., Молдалиева Д.А.* Изречения-назидания как фрагмент языкового сознания этноса: методология гендерных экспериментальных исследований. ММНК «Язык. Личность. Культура» // Вестник КГУ им. Ш. Уалиханова, серия филологическая. 2013. № 3. С. 53—60.
- [6] *Дмитрюк Н.В., Молданова Ж.И.* Ассоциативные методики в психолингвистике: теория и практика составления Казахского ассоциативного словаря: сб. статей к 70-летию юбилею Л.К. Жаналиной, Алматы, КазНПУ, 2014. С. 86—90.
- [7] *Молдалиева Д.А., Молданова Ж.И.* Этностың тілдік санасындағы нақыл сөздердің гендерлік ерекшеліктері [Гендерные особенности назидательных слов в языковом сознании этноса]: материалы научно-практической конференции «Байтанаевские чтения — 3: Передовые научные технологии в образовательном пространстве Казахстана». Шымкент, 2015. С. 98—103.
- [8] *Кайдар А.Т.* Тысяча метких и образных выражений: казахско-русский фразеологический словарь с этнолингвистическими пояснениями. Астана: Білге, 2003. 368 с.
- [9] *Кенжеахметұлы С.* Быт и культура казахского народа. Алматы: Алматы кітап баспасы, 2012. 386 с.

RUSSIANISMS IN LANGUAGE CONSCIOUSNESS OF KAZAKHS (on materials of associative experiment)

Zh.I. Moldanova

South Kazakhstan state pedagogical institute
Baitursynov str., 13, Shymkent city, The Republic of Kazakhstan, 160000

The article is devoted to the research of Kazakh language consciousness fragment, challenging the influence of the Russian language culture in modern post-soviet area of sovereign Kazakhstan. The article examines the materials of massive free associative experiments (FAE) with representatives of modern Kazakh youths — students of different South-Kazakhstan higher educational institutions fixing the Russian vocabulary elements functioning in Kazakh language consciousness. Using the materials of the Kazakh associative dictionary, the author of the article (one of the dictionary compilers) develops reasoning on materials of dictionary articles of word-stimulus, presenting conceptually essential for any ethnos triad MAN — FAMILY — PEOPLE'S and comes to persuasion, that basic moral and ethical presentations of title ethnos of Kazakhstan correlate with the steady elements of the Russian language culture and contributes to the formation of mankind values and ideals.

Key words: associative experiment, the Kazakh language consciousness, Russianisms, lexeme, concept, the world language picture.

REFERENCES

- [1] Bakhtikireeva U.M. *O perspektivah issledovanija russko-inonacional'nogo bilingvizma* [About prospects of research of Russian-foreign national bilingualism]. *Materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii "Zhizn' jazyka v kul'ture i sociume-5"* [Materials of the scientific and practical conference "Language Life in Culture and Society-5"]. Moscow, 2015, pp. 260–262.
- [2] Bakhtikireeva U.M., Sinyachkin V.P. *Ot stimula k reakcii. Recenzija na kazahskij asociativnyj slovar': Dmitrjuk N.V., Moldaliev D.A., Narozhnaja V.D., Moldanova Zh.I., Mezenceva E.S., Sandybaeva N.A., Abramova G.I. Қазақша ассоциациялық сөздік. Kazahskij asociativnyj slovar'* [From stimulus to reaction. The review on Kazakh associative dictionary: Dmitrjuk N.V., Moldaliev D.A., Narozhnaja V.D., Moldanova Zh.I., Mezenceva E.S., Sandybaeva N.A., Abramova G.I. The Kazakh associative dictionary]. *Voprosy psiholingvistiki — [Questions on psycholinguistics]*. Moscow, 2015, no. № 1 (23), pp. 254–258.
- [3] Dmitrjuk N.V., Moldaliev D.A., Narozhnaja V.D., Moldanova Zh.I., Mezenceva E.S., Sandybaeva N.A., Abramova G.I. *Қазақша ассоциациялық сөздік. Kazahskij asociativnyj slovar'* [The Kazakh associative dictionary]. Almaty-Moscow, Media-LogoS Publ., 2014. 330 p.
- [4] Dmitrjuk N.V., Moldaliev D.A. *Poslovice v materialah svobodnogo asociativnogo jeksperimenta: vnutrijetniceskie issledovanija* [Proverbs on materials of free associative experiment: interethnic research]. *Voprosy psiholingvistiki — [Questions on psycholinguistics]*. Moscow, 2013, no. № 2 (18), pp. 148–157.
- [5] Dmitrjuk N.V., Moldaliev D.A. *Izrechenija-nazidanija kak fragment jazykovogo soznaniya jetnosa: metodologija gendernyh jeksperimental'nyh issledovanij* [Aphorisms and edifications as the fragment of ethnics language consciousness: the methodology of gender experimental research]. *"Jazyk. Lichnost'. Kul'tura" v zhurnale "Vestnik" Serija filologicheskaja — ["Language. Personality. Culture" in a magazine "Bulletin" Philological edition]*. Kokshetau, 2013, no. № 3, pp. 53–60.
- [6] Dmitrjuk N.V., Moldanova Zh.I. *Associativnye metodiki v psiholingvistike: teorija i praktika sostavlenija Kazahskogo asociativnogo slovarja* [Associative methods in psycholinguistics: the theory and practice of compiling Kazakh associative dictionary]. *Sbornik statej k 70-letnemu jubileju L.K. Zhanalinoj* [The Reference of articles devoted to the 70-th anniversary of L.K. Zhanalina jubilee]. Almaty, 2014, no. 254, pp. 86–90.
- [7] Moldaliev D.A., Moldanova Zh.I. *Gendernye osobennosti nazidatel'nyh slov v jazykvom soznanii jetnosa* [The gender peculiarities of ethnics language reasoning]. *Materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii "Bajtanaevskie chtenija — 3: Peredovye nauchnye tehnologii v obrazovatel'nom prostranstve Kazahstana"* [Materials of the International Scientific-Practical Conference "Baitanayev's Readings — 3: Advanced Scientific Technologies In The Educational System Of Kazakhstan"]. Shymkent, 2015, pp. 98–103.
- [8] Kajdar A.T. *Tysjacha metkih i obraznyh vyrazhenij: kazahsko-russkij frazeologicheskij slovar' s jetnolingvisticheskimi pojasnenijami* [The thousands of accurate and figurative expressions: Kazakh-Russian phraseological dictionary with ethniclinguistic explanations]. Astana, Bilge Publ., 2003. 368 p.
- [9] Kenzheahmetuly S. *Byt i kul'tura kazahskogo naroda* [Culture and lifestyle of Kazakh Nation]. Almaty, Almaty Publ., 2012. 386 p.

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ. ЛИНГВОДИДАКТИКА И МЕТОДИКА

ПИСЬМО, ОБМЕН ОПЫТОМ И ЛИЧНОСТНЫЙ РОСТ: КУРС ПО ТВОРЧЕСКОЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ В ОДНОМ ИЗ УНИВЕРСИТЕТОВ КОНТИНЕНТАЛЬНОГО КИТАЯ (1)

Дай Фань

Университет им. Сунь Ятсена
Гуанчжоу, Китай, 510275

Преподавание курса по творческому письму на отделении английской филологии университета им. Сунь Ятсена в Южном Китае имеет свои особенности. Во-первых, это один из самых первых курсов по творческой письменной речи на английском языке, читаемых преподавателями университетов континентального Китая для студентов, изучающих английский язык как иностранный. Во-вторых, эта программа представляет собой не только практику письма, но также создает условия психологического консультирования и своего рода психотерапии для студентов.

Ключевые слова: Китай, творческое письмо / творческая письменная речь, английский язык как иностранный, психологическое консультирование, терапия.

Программа курса по творческому письму в университете им. Сунь Ятсена, Китай. В данной статье подробно рассматривается значимость курса по творческому письму на отделении английской филологии университета Сунь Ятсена (Гуанчжоу, КНР). В частности, в статье представлен анализ роли семинаров для понимания того опыта, который вдохновляет и побуждает студентов к литературному творчеству. Подобный курс является совершенно новым для Китая, поскольку традиционные курсы по письму в китайских университетах на отделениях английской филологии разработаны с целью обучить студентов определенным жанрам письма, таким как деловое письмо, эссе, написание писем, отчетов и т.д. *Цель моего курса* по творческой письменной речи — позволить студентам писать о том, о чем им хочется писать, о том, что беспокоит и не оставляет их равнодушными: об их личной жизни и взаимоотношениях. Подобный подход привел к повышенному интересу к данному курсу. Это не могло не повлиять и на улучшение традиционных навыков письменной речи.

Несмотря на то, что продолжительность традиционных университетских курсов по практике письменной речи варьируется в разных вузах, такие курсы читаются, как правило, на протяжении всех четырех лет обучения. Сначала студентов, начинающих изучать английский язык, обучают письму на уровне предложения, а затем доводят до высоких уровней, где учат уже жанровым особенностям письменного текста. В результате студенты уровня «Advanced» оканчивают университет со степенью владения английским языком достаточной для написания деловых писем или эссе, несмотря на некоторые ошибки, свойственные всем тем, кто изучает английский как иностранный.

В результате введения политики открытых дверей в 1980-х гг. программы курсов по практике письменной речи пережили некоторые изменения на многих филологических отделениях в университетах Китая. Среди таких изменений было введение письменной речи для специальных целей, например, академического письма и делового письма. Но, так или иначе, занятия по практике творческого письма не были знакомы китайским студентам до тех пор, пока в 2005 г. Алекс Ко — приглашенный из Вашингтонского госуниверситета лектор — не прочел небольшой курс по практике творческого письма в Пекинском университете леса. Затем с 2007 по 2009 гг. австралийский поэт китайского происхождения Оуян Юй прочел курс по практике творческого письма в Уханьском университете. Необходимо отметить, что и Алекс Ко, и Оуян Юй работают в тех странах, в которых программы курсов по творческой письменной речи уже давно хорошо разработаны.

Насколько мне известно, курсы по творческой письменной речи западного образца впервые были прочитаны преподавателями университетов континентального Китая: Сычуаньского университета и университета им. Сунь Ятсена (Гуанчжоу) в сентябре 2009 г. В Сычуаньском университете этот курс читается один семестр в течение последнего года обучения студентов отделения английской филологии. В университете Сунь Ятсена этот курс начинают читать на втором году обучения. Никто из преподавателей прежде не обучался методике преподавания творческого письма, но все они пришли к ней через свой собственный интерес к предмету. Хотя преподаватели Сычуаньского университета и участвовали в ряде семинаров, проводимых лекторами из Университета Аризоны. Чтобы понять западную модель программы по практике творческой письменной речи, я решила получить степень магистра искусств в области творческого письма в Городском университете Гонконга в июне 2010 г. Творческое письмо мне всегда представлялось интересным, а о возможности преподавания такого курса на университетском уровне я узнала впервые, когда Ричард Фредмен, бывший в то время заведующий отделением английской филологии Линнаньского университета в Гонконге, и писательница-лектор Сюй Си посетили наш факультет в 2008 г. Затем в феврале 2009 г. я посетила семинары в Университете Айовы, в апреле 2009 года в Линнаньском университете и в феврале 2010 г. в университете г. Питсбурга.

Первый курс по практике творческой письменной речи в университете Сунь Ятсена читался в течение 2009—2010 учебного года. Второкурсники отделения английской филологии (всего 39 человек) должны были написать 7—8 письменных работ на свой выбор, основанных не на художественном вымысле, а на исто-

риях из личного опыта учащихся. В программу курса также входили лекции, семинары и прочтения вслух письменных работ. На лекциях студентов познакомили и продолжают знакомить с искусством творческого письма в основном путем анализа удачных письменных работ, которые студенты читают с позиции писателей. Эти работы выбираются с целью продемонстрировать эффективное использование литературных приемов и лингвистическую проницательность авторов. Для семинарских занятий студентов делят на две группы. Две письменные работы обсуждаются на этих занятиях в течение 90 минут. Студенты комментируют, задают вопросы с точки зрения литературного мастерства и личного опыта писателя и читателя

Далее две группы собираются на общем занятии, где подводится итог семинарским занятиям и проводится анализ остальных письменных работ, таким образом, каждый студент имеет возможность узнать, какую работу написал его или ее однокурсник. Я подвожу итог и обобщаю основные идеи семинарских занятий, так чтобы студенты увидели, как повествовательные модели работают в их собственных сочинениях. Я также зачитываю отрывки из студенческих сочинений, чтобы продемонстрировать, что такое хорошая структура, удачное название, хорошее начало и конец повествования, правильное использование литературных приемов и т.д. В заключение я также уделяю время лингвистической грамотности, зачитываю студентам примеры неправильных выражений, и студенты сами подбирают подходящие варианты.

Каждое сочинение проверяют и оценивают два преподавателя, один — носитель английского языка, другой — китайский преподаватель (в текущем семестре (сентябрь 2010 г.) сочинения проверяют два носителя английского языка, специализирующихся в творческом письме). Так, студенты получают индивидуальные инструкции для исправления своих ошибок. Во втором семестре работы также просматривают и проверяют однокурсники. Пять лучших работ размещены на выставочной доске в классе, чтобы все могли с ними ознакомиться.

Преподавание практики письменной речи и роль программы по творческому письму. За последние два десятилетия набирают популярность программы по творческому письму в англоговорящих странах, таких как США, Великобритания и Австралия [3; 4; 15]. Харпер рассматривает творческое письмо как важный человеческий процесс, посредством которого автор «исследует, изучает, размышляет и выражает свое мнение» [1. С. 1—7]. Другие исследователи придают большую значимость образовательным преимуществам творческого письма и говорят, что подобные курсы побуждают учащихся лучше писать эссе и диссертационные исследования [9].

Поскольку для Китая творческое письмо — дисциплина достаточно новая (2), до настоящего момента не было никаких исследований ни образовательного, ни общечеловеческого потенциала этого предмета. В Китае все исследования в области методики преподавания письменной речи в основном сосредоточены на роли письменной речи для улучшения уровня владения английским как иностранным. Когда Сяо [17. С. iii] говорит об «искусстве письма», он подразумевает владение английским как иностранным, а не творческую сторону этого аспекта. Цзэн [18] признает взаимосвязь между чтением и письмом и предлагает ме-

тоды комбинирования практики чтения с практикой письма на занятиях по английскому (иностранному) языку. Похожие исследования, проведенные Ван (2008), Ли и Ли [8] и Шень [10], также сосредоточены на методических и дидактических аспектах курсов по практике письма с точки зрения английского как иностранного.

На семинарах, организованных по западной модели, которая «является основой любого курса по практике творческого письма» [6. С. 5], основное внимание уделяется литературным приемам работы, о которой идет речь. На семинаре обсуждаются сильные и слабые стороны, предлагаются решения для усовершенствования сочинения. Такие предложения могут включать все: «...от психологии героев и структуры повествования до тонких деталей стиля и грамматики» [5. С. 36]. Другими словами, семинар — это редакционное совещание [6. С. 114]. Вандерслайс [14. С. 150—151] ставит на первое место четыре элемента демографической осознанности, которая развивает читателя, умеющего писать, и критика письменных работ, а также важным считает работу над ошибками, которая необходима для эффективного семинара.

Программа курса, которую я разработала в университете Сунь Ятсена, сочетает в себе методику преподавания творческого письма по западной модели с преподаванием профессиональных навыков и умений в контексте Китая. Программа направлена на сочетание таких умений, как говорение, чтение и аудирование с письмом, причем студентов побуждают писать о своем жизненном опыте и делиться своими работами на семинарах. Задача курса не только обучить студентов искусству творческой письменной речи, но и рассмотреть некоторые лингвистические вопросы. На семинарах студенты развивают критическое мышление путем оценки работ однокурсников, делятся своим опытом и пишут о своих личных историях для более широкого круга англоязычных читателей.

Программа курса включает лекции, чтение отобранных сочинений, семинары, переработку и исправление сочинений, проверку сочинений друг у друга. Так, студенты пишут семь сочинений, большинство из которых не являются художественным вымыслом, потому что вдохновение учащиеся черпают из своего личного опыта и опыта тех, кто их окружает. Примеры, использованные в данной статье, значительно связаны с очень эмоциональными работами, которыми студенты не собирались делиться с другими, особенно с теми людьми, о которых они пишут. Некоторые работы похожи на исповедальную литературу, характерную для западной культуры. По мнению Сильверман, подобные работы, например, «Поцелуй» (Harrison 1997), «Я помню ужас, отец, я помню тебя» [11], журнал «True Confession (Искреннее признание)», который начал выходить в 1922 г., очень болезненные, но они приносят «глубокое облегчение» [12. С. 112]. Уэар и Джоунс [16] исследуют письма — признания врачей второй половины XX в., которые пишут о своих врачебных ошибках и об отрицательных чувствах по отношению к своим пациентам. Ученые считают, что такие письма помогают личностному развитию врачей и помогают им лучше понять себя. Более тщательное рассмотрение исповедальной литературы можно найти у Джилл [2].

Несмотря на то, что изначально семинары в университете Сунь Ятсена были направлены на побуждение студентов анализировать и критиковать сочинения

с точки зрения литературных приемов и языковых умений, вскоре стало ясно, что студенты остро реагируют на эмоциональную составляющую содержания работ своих однокурсников. Насколько мне известно, в западной культуре, если на уроках по творческому письму возникает сильное эмоциональное потрясение, студентам предлагают обратиться к университетским психологам, особенно когда речь идет о психологических травмах, описанных в сочинениях. И хотя служба психологической поддержки в университетах Китая не так хорошо развита, как у наших западных коллег, студенты, находящиеся под эмоциональным впечатлением, туда обращаются. Но все же я считаю необходимым оказывать своим студентам поддержку и психологическую помощь.

Строим мосты: сочинения и семинарские обсуждения прошлого опыта. Все, о чем пишут студенты (3), можно отнести к четырем категориям: первая — это их взаимоотношения с родителями, родственниками и друзьями; вторая — это их жизнь в старших классах школы и университетская жизнь; третья — истории любовных переживаний и четвертая — размышления о жизни вообще. Зачастую, когда студенты пишут о своих родителях, они выражают глубокую любовь и признательность, о которых редко говорят родителям в повседневной жизни. Студентка Тин, очень замкнутая девочка, которая предпочитает письмо говорению, написала о своем отце, чью любовь не замечала много лет:

Возможно, отец не так близок нам, как мать, возможно, иногда слишком строг, как учитель в древние времена; возможно, нам тяжелее найти подход к отцу и понять его. Но могу сказать, что в ваших отцах может быть что-то, что есть и в моем: он единственный всегда передает трубку маме, когда я звоню, он единственный очень беспокоится, когда я говорю, что, возможно, не приеду домой на осенние каникулы, он единственный. (Тин)

Тема, которую подняла Тин в своем сочинении, нашла отклик в работах многих других студентов. Студент Бо, который никогда не обсуждал свои чувства в классе, написал о своих родителях. В своем сочинении «Папа, мой друг» он описывал все неприятные моменты, связанные с отцом, пока не увидел ранимость и незащищенность своего родителя:

И этот человек мой отец? Неужели этот ранимый человек — мой отец — тиран, жесткий и высокомерный? Я стоял и смотрел на него, чуть дыша, и ощущал, как чувство близости к нему наполняет меня. И внезапно я понял, что всему есть объяснение: его тирании, вспышкам гнева, высокомерию и его *одиночеству*. Папа, мой друг. (Бо)

В данном сочинении автор — взрослый человек, который понимает, что его отец — это человек со своими слабостями, человек ранимый, которому нужна поддержка и забота. Когда Бо пишет о своей матери, молящейся многочисленным богам и ищущей у них защиты, он не может скрыть своего возмущения:

Чем старше мы становимся, тем большим кошмаром является для нас навязчивая вера матери. Мало того, что она представительница организации «Суеверие» и преданный последователь Господина Невежество, так она еще и скучный проповедник, который не упустит момента навязать нам свои религиозные взгляды и втянуть нас во все эти бессмысленные ритуалы. (Бо)

Но тем не менее Бо разделяет переживания матери относительно его младшего брата, у которого начался период подростковой агрессии. И когда мама пред-

ложила сходить в храм, Бо, как сын, понимающий и сопереживающий, идет вместе с ней и видит свою маму и ее веру в новом свете:

Я увидел, как она встала на колени, соединив ладони у груди. Легкий дым от ладана окутал ее голову, как нимб. В темноте храма в отблеске свечей ее седые волосы приобрели теплый оттенок. А глаза, оживленные искорками, торжественно смотрели на изваяние Бога с глубоким почитанием. Я слышал, как она шептала, и ее голос эхом отражался от стен храма, как песнопение. Я знаю, она молилась за моего брата. И в тот момент я очень надеялся, что господь услышит ее молитву и даст ей мудрый совет, как облегчить ее боль. (Бо)

Эта ситуация позволила Бо понять молитвы матери с позиции любви, а не суеверия, поскольку он разделяет любовь матери к своему брату. Это оказывается поворотным моментом, где Бо меняет свое отношение к молитвам матери, и он по-новому толкует ее набожность:

После этого я больше никогда не ссорился с мамой из-за ее веры. Теперь для меня ее вера — это не бессмысленные ритуалы и смешные желтые листовки, а благополучие нашей семьи, безопасность ее детей и здоровье всех, о ком она молится. Для нее это важнее любого научного открытия. Мамина вера — это любовь. (Бо)

Тин и Бо — одни из многих студентов, которые писали и размышляли о своих отношениях с родителями. Конечно, нельзя быть уверенным до конца, но я убеждена, что письменные работы такого рода помогают улучшить эти отношения. Студентка Люй описала историю мамы, которая ждет звонка от дочери, чтобы узнать, придет ли та домой на праздники. Сочинение написано от лица ее матери, особенное внимание уделяется ее мыслям и переживаниям в момент ожидания. Наконец дочь позвонила, чтобы сказать, что не придет домой. Этот отрывок Люй писала на семинаре, здесь она выражает чувства матери достаточно глубоко:

Ей было грустно и больно, но это никак не чувствовалось в ее голосе. Всю радость от звонка дочери она трансформировала в силы продолжить разговор. Она задавала вопросы, напомнила дочери о правильном питании и посоветовала не смотреть слишком много фильмов на компьютере. Дочь все время повторяла: «Да, мам, я поняла»; «Да, мам, не буду», а потом повесила трубку и закончила этот не более чем 10-минутный телефонный разговор. (Люй)

Очевидно, что автор очень хорошо понимает ожидания своей мамы и последующее разочарование. На семинаре Люй призналась, что это сочинение она написала, потому что чувствует свою вину, так как редко бывает у родителей. Студентка решила ездить домой чаще. В своем отзыве о нашем курсе Люй написала:

Сочинения о наших семейных отношениях пробуждают в нас любовь к тем членам семьи, кого мы долго не замечали... Если у нас получается найти важные и интересные события в нашей жизни, значит мы можем научиться многому и благодаря нашей жизни, и благодаря занятиям по творческому письму. (Люй)

Должна признать, что творческое письмо дает мне возможность выразить себя, особенно когда речь идет о чем-то очень личном. Например, одно из моих сочинений было о самом досадном случае в моей жизни: драке с мальчиком; затем была работа о моей вир-

туальной любви к кумиру, о чем никто не знает; я также писала о том, что жалею о том, что не могу проводить больше времени со своей семьей, и еще много о чем. Есть очень личные чувства, о которых тяжело говорить и писать, если на то нет повода. Занятия по творческому письму дали мне этот повод. (Люй)

Студентка Лэ была первой, кто расплакался на семинаре. Ее классное сочинение называлось «Письмо Стар», в нем она приносила извинения своему двоюродному брату Стару, который на два года ее младше, за то, что восемь лет назад именно она сломала швейную машинку их бабушки. Так получилось, что Лэ убежала и спряталась и все подумали, что машинку сломал Стар. В сочинении Лэ описала сцену, которая до сих пор стоит у нее перед глазами:

Я помню, как ты выбежал из комнаты, плача и крича: «Нет, это НЕ Я. Почему вы мне не верите?» А я спряталась в углу, смотрела на все это и боялась признаться. Я слышала, как бабушка сокрушалась: «Ох, моя швейная машинка...». Я слышала, как вздыхала тетя: «Какой бессовестный ребенок...» Я слышала, как плакал ты: «Я ничего не понимаю, я ничего не делал...» Меня била дрожь.

Лэ признала, какую травму нанесла и бабушке, и своему двоюродному брату:

Даже спустя много лет после этого случая бабушка периодически вспоминает свою швейную машинку, как будто это старый ушедший навечно друг: «Ох, моя бедная швейная машинка... Если бы ты ее не сломал». Ты раздражался и огрызался: «Это НЕ Я. Говорил вам миллион раз уже. Я ее НЕ ЛОМАЛ». Каждый раз ее слова причиняли тебе боль и мне тоже (Лэ).

На семинаре Лэ призналась, что у нее не хватит смелости рассказать все двоюродному брату, хотя ей стало легче после того, как она написала об этом. Когда она расплакалась, однокурсники сочувствовали ей, рассказывали о своих ситуациях, когда у них возникло чувство вины, и как они побороли его, рассказав правду тем, кому причинили боль. В конце семинара Лэ решила поговорить со своим братом. И она сделала это и написала об этом в своем отзыве:

Я осталась под большим впечатлением от семинаров, я и представить не могла, как будут развиваться дальнейшие события. У моей одногруппницы был похожий опыт, она прислала мне свое сочинение после занятия. Она сказала, что я очень смелая, если решилась вынести эту тему на обсуждение в классе, она так не смогла. Однокурсница предложила вместе работать над этой темой, потому что мы обе должны принести извинения. Борясь с собой, я отправила свое сочинение брату по электронной почте. И поверить не могу, что сделала это. Для меня это было преодоление себя. Не написав об этом, я могла молчать всю жизнь. (Лэ)

Студент Хан, один из лучших студентов, нашел спасение в творческом письме, когда его оставила девушка в самом начале нашего курса. Несколько дней он писал дневник, чтобы найти выход своей боли. В одном из отрывков, названном «Разбитое сердце», он раскрывает причину своей грусти:

Мне было грустно, очень грустно, так глубоко-глубоко внутри... грусть и тоска заполнили мое сердце. Мне казалось, это тоска поглощает меня, как темные дыры поглощают звезды. Нет никого, нет правды, искренности, нет сил, доброты, никто и ничто не способны излечить эту боль. Она ушла, и вместе с ней ушла вся жизнь: радость, силы, моя вера и мечты — все, к чему я стремился, ушло вместе с ней, исчезло в темноте навечно. (Хан)

Этот отрывок я прочитала вслух на общем занятии после семинара, все студенты были поражены силе чувств, выраженных Ханом. А его девушка была тронута настолько, что вернулась к нему.

В большой степени курс творческого письма предполагает психологическую помощь и поддержку, и не только со стороны преподавателя по отношению к студенту, но и между самими студентами тоже, как это отметила студентка Юань:

Грусть, беспомощность или боль могут поглотить нас, как темнота. Но когда читаешь истории, напоминающие твою, когда переворачиваешь страницы чувств и эмоций, которые также есть и в твоём сердце, тогда видишь согревающий тебя свет. Когда знаешь, что в этом мире есть человек, чувствующий то же, что и ты, тебе становится легче. В конце концов, я не одна. Более того, в таких историях находишь для себя советы и поддержку, и это помогает выбраться из сложной ситуации. (Юань)

И хотя многие студенты в своих отзывах признались, что для них очень значимым был обмен мнениями и чувствами, есть и такие студенты, которым более важным было изучение литературных приемов. Но, так или иначе, большинству занятия были очень нужны для самовыражения в той форме, которая не была им доступна до этого.

Голос рассказчика. Многие студенты столкнулись с проблемой лица рассказчика в своих сочинениях. Это дало мне возможность предложить им различные литературные приемы. Например, в сочинении Люй, где повествование идет от третьего лица, автор описывает понимающую мать, которая прощает дочери ее поведение:

Она давно знала, что ее дочь не так привязана к дому, как дети ее подруг, приезжающие к родителям почти каждую неделю... Это не важно, пока она приезжает по мере возможности. И не просила она ее приезжать каждую неделю, но хотя бы на праздник Цин Мин. (Люй)

Автор вводит голос рассказчика:

Какое маленькое и простое желание матери! И она ждет 45 минут, чтобы узнать, придет дочь или нет! И знает, что возможно дочь может разрушить все ее ожидания. (Люй)

Здесь голос повествования меняется с терпеливого материнского на критикующий голос рассказчика / дочери. Она позволяет вклиниться своему голосу, тем самым разрывая структуру повествования.

Другой пример мы видим у Лэ в «Письме к Стар». Лэ тяготило чувство вины, поскольку из-за нее все подумали, что машинку сломал Стар. Но для нее самой тяжелее всего было то, она всегда была примером для Стар, который на нее равнялся:

Ты наверняка относишься ко мне как хорошей сестре. Но я не такая. Ты должен знать, ты должен был узнать это еще семь или восемь лет назад, это то, что приносило тебе боль все это время. Я знаю, что разбитое однажды не склеить никогда. (Лэ)

Ее строчка «разбитое однажды не склеить никогда» объясняет, почему заплакала Лэ. Она была убеждена, что Стар не примет ее извинений и она никогда не сможет заслужить его уважение. Она думала, что Стар не простит ее. После того, как она описала, как именно она сломала швейную машинку, она добавила:

Думаю, что теперь ты меня ненавидишь.

Лэ снова позволила чувству вины взять власть над собой: она представляла, что Стар ненавидит ее уже давно, даже не подозревая о том, что она сделала. Она продолжает повторять:

Старую швейную машинку не починить, так же как нельзя восстановить наши чувства.

В своем сочинении Лэ постоянно повторяла, что отношения между ней и Стар разрушены. И описывая это, когда говорила от имени Стар, она нарушала повествование от первого лица. Когда ей указали на эти неточности, она поняла на своем опыте, как важно следить за голосом рассказчика.

Другая студентка Цянь столкнулась с такой же проблемой в своем сочинении «Живи летом, умирай зимой», которое написала о Цзинцзине, сыне близкой подруги своей матери. Цянь помнит, что все свое детство Цзинцзин, который на семь или восемь лет ее старше, всегда был где-то рядом. Ее сочинение начинается с диалога между ними:

— Что ты читаешь, братик Цзинцзин?

— Это одна из книг, написанных Цзинь Юн.

— А, понятно. Как раз иероглиф «юн» я тогда не знала. Я продолжила спрашивать: «А о чем эта книга?»

— Она о... — он задумался и почесал затылок. — Я не могу сказать тебе этого сейчас. Ты еще слишком маленькая, чтобы что-нибудь понимать в этом. Я расскажу тебе сюжет, когда подрастешь.

— Ты обещаешь? — я заглянула ему в глаза.

— Обещаю.

— Договорились.

Я увидела, как он усмехнулся и снова почесал свой затылок. Мне было смешно. (Цянь)

Через несколько лет в возрасте 21 года у Цзинцзина нашли рак головного мозга. В то время Цянь заканчивала школу, они перестали часто видеться, так как жили теперь в разных районах. Однажды они навестили Цзинцзина всей семьей, но им нечего было сказать друг другу за исключением того, что Цзинцзин поздравил ее с поступлением в престижный университет. Когда Цянь узнала, что Цзинцзин умер, ее охватила грусть, она пыталась представить, как это произошло. И хотя Цянь обращается к Цзинцзину как «моему другу детства, моему брату, моему няньке», ее повествование нельзя назвать эмоционально связанным и логичным. Например, в тексте нет упоминания об обещании, данном Цзинцзином в диалоге в начале. На вопрос о том, почему после посещения Цзинцзина Цянь не поделилась подробностями его жизни, она ответила, что они очень отдалились друг от друга. Тем не менее, Цянь заканчивает повествование очень сильным авторским голосом, сравнивая жизнь с летом, а смерть с зимой:

Иногда можно предугадать приход зимы, иногда нет. Когда она приходит, мы воем, плачем, ругаем ее, но ничего не можем изменить. Цените ваше лето, потому что вы никогда не знаете, сколько оно продлится. И не важно, лето или зима сейчас, братик Цзинцзин, я скачаю по тебе и никогда тебя не забуду. (Цянь)

Этот финал совершенно не связан со всем сочинением, потому что рассказчик вдруг обращается к читателю с советом, а потом перескакивает к обращению к Цзинцзину. Когда вопрос об этом возник на семинаре, Цянь не сдержалась и рас-

сказала, что чувствовала вину, поскольку смотрела на Цзинцзина свысока, так как он не смог поступить в хороший университет. В своем отзыве Цянь написала:

Возможно, потому что родители любят сравнивать отметки своих детей, я начала судить о людях по их отметкам и учебным заведениям. Я удалила часть сочинения, где выражала свое мнение о нем (о Цзинцзине). Мне было так стыдно, что я не хотела говорить об этом перед всеми (на семинаре). (Цянь)

Вот еще один пример, когда автор не смог контролировать голос рассказчика. В случае Цянь смерть Цзинцзина была большим ударом для нее, как она писала:

Я никогда раньше не думала о том, что человек может умереть молодым. Смерть всегда за гранью понимания у нас, у молодых людей. Я ошибалась.

В своем отзыве она снова возвращается к своему сочинению:

Смерть брата Цзинцзина научила меня многому: как относиться к другим людям, как ценить свою молодость и свое время, как уважать и любить свою семью и своих друзей.

В результате переосмысления своей работы Цянь переписала сочинение, где голос рассказчика стал более логичным и соответствующим повествованию.

С проблемой голоса рассказчика столкнулась еще одна студентка, Тянь, когда писала работу о Дянь, студентке Линнаньского университета в Гонконге, с которой она познакомилась благодаря программе по творческому письму, осуществляемой по обмену между университетами. Тянь написала историю «Любовь и грех», где рассказывала об отношениях Дянь с молодым человеком, бросившим свою предыдущую девушку со смертельным диагнозом. Тянь писала от первого лица, главным персонажем была Дянь. Ранее в сочинении Дянь упоминала, что у нее есть парень, а Тянь спрашивала, кто он по гороскопу. Как оказалось, парень Дянь был Раком по гороскопу. Затем Тянь позволила Дянь рассказать историю о том, как она встретила своего молодого человека. И когда Дянь дошла до того момента, когда она узнала о брошенной девушке, Тянь нарушила голос рассказчика, чтобы прокомментировать:

Что?! Странно, что меня это удивляет. Не так ли поступают все рожденные под знаком Рака?

В течение года Дянь и ее молодой человек перестали встречаться, молодой человек вернулся к Дянь после того, как закончил отношения со своей девушкой. Но Тянь снова очень эмоционально отреагировала на это непрошеным советом-предупреждением: «Обманул один раз, обманет и снова».

Подобные комментарии со стороны Тянь агрессивны и ломают структуру повествования от первого лица, а также диссонируют с голосом рассказчика во всем сочинении. Когда ее спросили, Тянь призналась, что у нее есть предрассудки по отношению к мужчинам-Ракам, так как однажды один из них сделал ей больно. И хотя она призналась, что переболела эти отношения, она по-прежнему не понимает, что произошло. Я предложила ей вплести свою историю в историю Дянь, так они станут ярче, а также это даст выход ее отрицательным эмоциям. В результате ошибки, связанные с рассказом от первого лица, были исправлены. Но

тем не менее Тянь продолжала злиться и негодовать, что помешало ей полностью контролировать голос рассказчика. Но она поняла, что у нее есть неразрешенная ситуация, которая мешает ей объективно смотреть на вещи.

Проанализировав взаимосвязи между рассказчиками и авторскими мыслями, студенты пришли к выводу, что логичность и последовательность в повествовании очень важны.

Студентка Янь увидела разницу между рассказчиком от первого лица и от третьего лица, когда писала о том, что не любит свой собственный голос и нервничает при устном общении с людьми:

Я пытаюсь нарисовать мою нервозность, когда люди звонят... Пытаюсь найти ее причины; стараюсь найти логическое объяснение всему; я даже использовала рассказ от третьего лица, чтобы отдалить себя от нервной Мэнди в моих сочинениях. Но ничего не вышло. Поэтому я переписала от первого лица, чтобы мои чувства стали более выразительными. (Янь)

Заключение. Данная статья раскрывает в основном психологический аспект курса по творческому письму. Я преподавала его на втором курсе на отделении английской филологии университета им. Сунь Ятсена, и это было не совсем то, чего я ожидала в начале курса. Занятия предоставили студентам свободу писать о своих жизненных ситуациях, при этом однокурсники могли комментировать и задавать вопросы на семинарах. И вместо того, чтобы сосредоточиться только на литературных навыках, огромное количество времени мы посвятили обсуждению этих ситуаций и примеров из жизненного опыта всех студентов. Студентка Цзюнь так прокомментировала это в своем отзыве о курсе:

Процесс письма — это не только мой разговор с самой собой, но и с другими людьми тоже. Причем людьми, которые важны для меня, а я интересна им, или даже теми людьми, которых я не понимала, пока не прочла их письменные работы. Писать это также и слушать, делиться своим опытом, понимать! И мы даем советы, когда наши однокурсники в замешательстве; мы предлагаем помощь, когда у них трудности; мы сочувствуем и сопереживаем, когда им горько и грустно. В результате мы учимся и растем, учимся на опыте письма, учимся у своей же жизни. (Цзюнь)

Высокую оценку психологического аспекта курса, данную студенткой, можно объяснить тем, что официальные службы психологической помощи университета не настолько развиты, чтобы оказать помощь тем студентам, которые в ней нуждаются. Я также убеждена, что студенты научились и литературным навыкам, особенно взаимосвязи между голосом рассказчика и своими собственными мыслями. Примеры, приведенные в данной статье, демонстрируют, как учащиеся научились понимать свои жизненные ситуации путем осознания голоса рассказчика в своих сочинениях.

Конечно, основное логическое обоснование курса по творческому письму — это улучшение навыков английского языка как иностранного, но для меня очень важным и неожиданным открытием было то, что данный курс помог студентам узнать и самих себя, и своих однокурсников. В результате они не только усовершенствовали навыки письменной речи, но и научились справляться со своими эмоциями и жизненными ситуациями.

ПРИМЕЧАНИЯ

- (1) Перевод выполнен с письменного согласия автора по следующему оригиналу: Fan Dai. Writing, Sharing and Growing: Creative Writing in English at a Mainland Chinese University // TEXT Special issue: Creative writing in the Asia-Pacific Region. Camens and Wilson, 2011. April. <http://www.textjournal.com.au/speciss/issue10/FanDai.pdf>
- (2) Творческое письмо как предмет на китайском языке начали преподавать не так давно. Так, в 2010 г. этот курс был предложен в двух университетах в Шанхае. Но в Китае, как и во многих азиатских странах, до сих пор вопрос о творческом письме как о дисциплине остается спорным.
- (3) Все цитаты в статье приведены с согласия студентов: Чэнь Юйтин, Линь Сяобо, Люй Хуан, Лэ Се, Хан Ту, Линь Цяююань, Чэнь Хуэйцзянь, Сунь Мэнтянь, Чэнь Люянь и Чжан Хаоцзюнь. Студенты также дали свое согласие на то, что их личные истории будут рассказаны в этой статье.
- (4) Пер. с англ. Е.С. Воробьевой.

ЛИТЕРАТУРА / REFERENCES

- [1] Gornick V. The Situation and the Story. Farrar, Straus and Giroux. New York, 2002.
- [2] Gill J. (ed) Modern Confessional Writing: New Critical Essays. Oxon: Routledge, 2006.
- [3] Harper G. Introduction // Graeme Harper (ed) Teaching Creative Writing. Continuum, London, 2006.
- [4] Harper G. and Kroll J. Introduction // Graeme Harper and Jeri Kroll (ed.) Creative Writing Studies: Practice, Research and Pedagogy, Multilingual-matters, Clevedon, 2008, p. xi—xiv.
- [5] Iversen K. Shadow Boxing: Art and Craft in Creative Nonfiction. Person Prentice Hall, Upper Saddle River, 2004.
- [6] Kealey T. The Creative Writing MFA Handbook: A Guide for Prospective Graduate Students. New York and London: Continuum, 2005.
- [7] Leavy P. Method meets art: Arts-based research practice. Guildford Press, New York & London, 2009, pp. 66—74.
- [8] Li Z. and Li S. Reflection on Research on Writing in English in China: a statistic analysis of foreign Languages for a Decade (1993—2002) // Kefei Wang & Zuocheng Zhang (ed) EFL Writing Instruction and Research: A Chinese Perspective — *Proceedings of the 4th International Conference on Teaching & Researching EFL Writing in China*, Foreign Language Teaching and Research Press, Beijing, 2008, pp. 18—25.
- [9] Perl S. and Schwartz M. Writing True: The Art and Craft of Creative Nonfiction. Boston: Houghton Mifflin Company, 2006.
- [10] Shen Q. Research and Implication of Teaching Writing in the University // Kefei Wang & Zuocheng Zhang (ed) EFL Writing Instruction and Research: A Chinese Perspective — *Proceedings of the 4th International Conference on Teaching & Researching EFL Writing in China*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press, 2008, p. 199—203.
- [11] Silverman S. W. Because I Remember Terror, Father, I Remember You. Athens & London : University of Georgia Press, 1999.
- [12] Silverman S. W. Fearless Confession: A Writer's Guide to Memoir. Athens & London : University of Georgia Press, 2009.
- [13] Vanderslice S. Sleeping With Proust vs. Tinkering Under the Bonnet: the Origins and Consequences of the American and British Approaches to Creative Writing in Higher Education // *Creative Writing Studies: Practice, Research and Pedagogy Graeme Harper & Jeri Kroll (eds)*. Clevedon : Multilingual Matters, 2008.
- [14] Vanderslice S. 'Workshopping' in Teaching Creative Writing // *Graeme Harper (ed)*. London : Continuum, 2006, p. 147—57.
- [15] Wandor M. The Author Is Not Dead, Merely Somewhere Else: Creative Writing Reconceived. London : Palgrave Macmillan, 2008.

- [16] Wear D. and Jones T. Bless Me Reader for I Have Sinned: Physicians and Confessional Writing' // *Perspective in Biology and Medicine, Spring*. 53(2), 2010, p. 215—30.
- [17] Xiao F. *English Composition Pedagogy: Principles and Strategies*. Shanghai : Shanghai University Press, 2007.
- [18] Zeng Y. *Research on English Reading and Writing*. Shanghai : Shanghai Jiao Tong University Press, 2009.

WRITING, SHARING AND GROWING: CREATIVE WRITING IN ENGLISH AT A MAINLAND CHINESE UNIVERSITY

Dai Fan

Sun Yat Sen University
No. 135 Xin'gang West Road, Haizhu District, Guangzhou, China, 510275

The teaching of Creative Writing in the Department of English at Sun Yat-sen University in South China has its own particular characteristics. First, to my knowledge, this is one of the very first English Creative Writing courses taught by Mainland Chinese faculty to students for whom English is a second language. Another important factor is that the Creative Writing program at Sun Yat-sen has developed not only as a writing experience, but also as a context for counselling and therapy for students.

Key words: China, creative writing, English as a Foreign Language (EFL), counseling, therapy.

НОВЫЙ ВИД УЧЕБНОГО ТЕКСТА — КИБЕРТЕКСТ

А.А. Акишина¹, А.В. Тряпельников²

¹ ОУП ВО «АТиСО» Академия труда и социальных отношений

ул. Лобачевского, д. 90, Москва, Россия, 119454

² Российский университет дружбы народов

ул. Миклухо-Маклая, 7, Москва, Россия, 117187

В статье описывается новый вид учебного текста, для обозначения которого авторы используют термин «кибертекст». Это принципиально новая текстовая организация, новая образная архитектура, сплав словесного и образно-эмоционального восприятия мира, представляемые в тексте, которые стали возможными благодаря информационному техническому прорыву (Интернет, киберпространство).

Ключевые слова: текст, гипертекст, кибертекст.

XXI век определил новый поворот в изучении языков, этот поворот — антропоцентрический. Язык нации — не просто способ общения, но концентрат культуры, концептосфера. Язык нации сам по себе является сжатым, если хотите, алгебраическим выражением всей национальной культуры» [4]. Язык, культура и этнос неразрывно между собой связаны — это место сопряжения физического, духовного и социального. И поэтому знание истории, культуры и обычаев народа, язык которого изучается, в сравнении с собственной культурой, с нашей точки зрения, обязательно. Наш принцип: язык через культуру, культура через язык. Мы исходим из понимания концептосферы, данного академиком Д.С. Лихачевым в статье «Концептосфера русского языка», в которой идея концептосферы связывается с аналогическими понятиями В.И. Вернадского «ноосфера» и «биосфера»: «Понятие концептосферы особенно важно тем, что оно помогает понять, почему язык является не просто способом общения, но неким концентратом культуры: культуры нации и ее воплощения в разных слоях, вплоть до отдельной личности.

Один из естественных путей освоения языка через культуру состоит в непосредственном пребывании в культурной среде изучаемого языка. Другой путь — моделирование языковой среды, этого языкового ситуативно-семантического поля, через представление обучаемым дидактических возможностей длительного и активного пребывания в нем посредством аутентичных текстов, несущих в себе культурные коды и образы. В методической литературе отмечается, что такой текст, «воплощающий в себе культуру, опредмечивающий ее, может и должен стать основной дидактической единицей в личностно ориентированной, культуросообразной парадигме современного языкового образования человека» [3].

За основную единицу обучения в коммуникативно-ориентированном обучении языку принимается текст. Только связный текст способен «отдать» уникальные знания о правилах поведения языковых средств всех уровней — фонетиче-

ского, грамматического, лексического, включая орфографическую и пунктуационную стороны [5]. Можно добавить здесь, что связанный текст несет в себе не только знания о правилах поведения языковых средств, но и имплицитные технологии естественного языкового образования.

Необходимость нового (обновленного) представления о тексте как основной единице обучения в лингводидактике возникает в связи с технологическим и информационным прорывом в предъявлении учащемуся содержания обучения в современном учебном процессе по РКИ. Новые возможности (информационные), новые пространства (киберпространство), новая среда естественного функционирования языка (Интернет), новые требования к владению иностранным языком («точнее, более высокий уровень требований, подкрепленных новыми результатами научных исследований в смежных науках — текстологии, теории речевой деятельности, социологии и, конечно, филологии, психологии, психолингвистике, педагогике» [5]). Сегодня открыты возможности включения текста в обучение как дидактической единицы, отвечающие новым требованиям, среди которых определяющими, существенными, на наш взгляд, являются следующие:

- текст должен представлять в миниатюре презентуемый целостный объект, сохраняя все основные свойства и, что очень существенно, функции последнего;
- такая дидактическая единица должна быть воспроизводимой, потенциально готовой к осуществлению межкультурного взаимодействия и являться образцом такого взаимодействия, предполагать личностно заостренную информационную насыщенность;
- текст должен обладать достаточным информационным базисом и имплицитным набором естественных языковых технологий для развертывания мотивированной текстовой деятельности в ключе решения лингвистических образовательных задач.

Л.К. Мазунова дает определение текста как дидактической единицы обучения иностранным языкам: «Текст — это методически целесообразный, аутентичный фрагмент определенного культурно-языкового пространства, в рамках которого модулируется культурно-языковое взаимодействие обучаемых посредством управляемой, личностно-заостренной текстовой деятельности и обеспечивается овладение ИЯК» [5]. При этом понимание того, что текст как основная единица обучения в первую очередь источник информации о языке и средство контроля за усвоением информации о языке, не снимается [2].

Технологический прорыв вызвал качественные революционные преобразования во всех сферах жизни общества, в том числе и в сфере преподавания иностранных языков и русского как иностранного. В лингводидактику уже проникли такие понятия, как киберпространство, киберсреда, информационное поле и др.

Определение нами кибертекста как нового вида учебного текста, отвечающего существующим в настоящее время и изложенным выше требованиям, получает сегодня все больше оснований [8]. Основная дидактическая единица (текст) — это, как выше отмечено: а) представление в миниатюре презентуемого целостного объекта с его языковой функциональностью, т.е. — аутентичного

фрагмента определенного культурно-языкового пространства; б) образец межкультурного взаимодействия с личностно заостренной информационной насыщенностью; в) достаточный информационный базис с имплицитным набором естественных языковых технологий для развертывания мотивированной текстовой деятельности.

Возможности работы с такой дидактической единицей в традиционном виде текста (линейном, бумажном) ограничены. Нелинейность, интерактивность, мультимедийность, как минимум, должны быть рабочими характеристиками текста, используемого в качестве дидактической единицы. Использование инфокоммуникационных технологий также обеспечивает более высокий уровень соответствия текста требованиям к его представлению как основной единицы обучения.

Говоря сегодня о тексте как основной дидактической единице обучения в РКИ, мы понимаем его в триединстве, имеющем такое эволюционное представление: текст, гипертекст, кибертекст.

Текст (от лат. *textus* ткань; сплетение, связь, сочетание) — это линейная последовательность символов (в лингвистике — слов и предложений, в музыке — звуков, в живописи — красок, в кинематографии — монтажа и т.д.), имеющая смысловую связанность, завершенность и целостность.

Уже относительно традиционного, линейного текста можно рассматривать возможности его нелинейного, гипертекстуального прочтения (т.е. понимания). М.В. Масалова пишет о гипертекстуальности как о «потенциальной» в традиционном бумажном тексте и «реализованной» в электронном гипертексте возможности нелинейного прочтения текста» [6].

Гипертекст — это текст с нелинейной организацией, с включенными в него ссылками (отсылками) на другие тексты: аллюзии, цитаты, фото-, аудио- и видеоиллюстрации. Гипертекст предполагает и открывает возможности для нелинейного своего прочтения. Понятие гипертекстуальности относительно гипертекста вбирает в себя не только представление о гипертексте как о реализованной возможности для нелинейного прочтения текста, но и обозначает новые качества и свойства текста.

Для гипертекста характерны «нелинейность, интерактивность, мультимедийность. Совокупность проявлений этих категорий ведет к изменению роли автора. Утрачиваются композиция, начало и конец произведения, более условной становится авторская суверенность. Но, в то же время, приобретаются такие возможности, как мгновенные межтекстовые переходы, включение в текст изображений, видео, мультипликации, звука. Все это вызывает в читателе необычные соотношения чувственных восприятий, что, в конечном итоге, изменяет образ мышления и восприятия мира» [7].

Кибертекст, в отличие от гипертекста, включает в себя не только возможности нелинейного представления текста. Он может включать в себя не один, а несколько текстов (с его фрагментами: изображение, видео, мультипликации и звук), но как самостоятельные тексты с новой общей образной соотношенностью (много текстов в одном). Это отличное от гипертекстового, новое качество текста.

В технологической сборке это электронная (кибер) совокупность представления электронных буквенных кодов текста, изображения, видео, мультимедиа, звука. Эта совокупность кодирует в себе сплав словесного и эмоционально-образного восприятия мира, которое становится возможным благодаря новым технологиям, информационному технологическому прорыву (Интернет, киберпространство).

На основе ресурсов Интернета (киберпространство, информационное поле), таким образом может создаваться (небумажная, киберэлектронная) дидактическая единица, текст в своем новом учебном представлении — кибертекстовом.

Кибертексты актуальны в преподавании иностранных языков, потому что:

- кибертекст — это сплав, единство многих разноплановых текстов в одном;
- одновременно задействованы все каналы восприятия: словесный, зрительный, слуховой;
- к логическому восприятию текста подключено эмоционально-образное восприятие;
- расширены рамки самостоятельной работы студента благодаря возможности выхода в Интернет;
- кибертекстом легко пользоваться, поскольку он функционирует в электронной среде и при необходимости может быть трансформирован;
- расширяются возможности раннего информационного включения страноведческого материала, когда у студента еще нет навыка владения русской речью;
- расширены возможности интерактивной учебной работы с использованием Интернета и мобильных коммуникаций [1].

Выход учащегося в полноценное устное и письменное общение на иностранном языке с осознанием всех культурных своеобразий изучаемого языка является главной целью обучения, т.е. коммуникативность остается для нас ведущим принципом в организации обучения с использованием кибертекста.

Итак, кибертекст — это единый, цельный, связанный, завершённый новый вид учебного текста с единым содержанием и образной смысловой целостностью. Традиционные дидактические основы текста: единичность, целостность и статичность в его кибертекстовом представлении базируются сегодня на иной физической природе по сравнению с «физикой» текста книжного, на иных технологиях его представления и информационного обращения к нему для использования при обучении. Появляется новизна в обращении с текстом. Привлечение текста из Интернета в обучение связано теперь с необходимостью умения работать с контентом. Текст, перемещаемый в киберпространство, теряет физические качества единичности, целостности и статичности, превращаясь в контент. И только преподаватель возвращает и придает сформированному на основе извлекаемого контента тексту (как средству обучения) ту необходимую единичную, целостную и статическую форму текста, способного нести в себе образ, который предлагается обучаемому и содержательно будет определять его действия. При этом понимание того, что текст как основная единица обучения, в первую очередь источник информации о языке и средство контроля за усвоением информации о языке, не снимается.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Акишина А.А., Тряпельников А.В., Шипелевич Л. О новом типе учебного текста для изучающих иностранные языки // Человек, сознание, коммуникация, интернет: материалы VI Международной научной конференции «Русский язык в языковом и культурном пространстве Европы и мира»: 22—25 мая 2014. Лёвен, 2014. С. 267—274. URL: <http://www.arts.kuleuven.be/crs/konferentsiya/documents/siektsiia-4.pdf>
- [2] Виноградова Н.В., Гришина Н.И. Тексты и тесты (типовой текст как основная единица обучения и как форма контроля знаний). URL: <http://www.computerrarium.narod.ru/text0008.html>.
- [3] Лагунова Н.А. К вопросу об информационных социокультурных ценностях современного аутентичного текста // Текст-2000: Теория и практика. Междисциплинарные подходы: материалы Всероссийской научной конференции. Часть I. Ижевск, 2001.
- [4] Лихачёв Д.С. Концептосфера русского языка // Известия Академии наук СССР. Серия литературы и языка. М.: Наука, 1993. Т. 52, № 1. С. 3—9.
- [5] Мазунова Л.К. Текст как культурно-языковое пространство и единица обучения иностранному языку // Вестник Башкирского университета. 2001. № 4. С. 70—74.
- [6] Масалова М.В. Гипертекстуальность как имманентная текстовая характеристика. Ульяновск, 2003.
- [7] Соболева О.В. К проблеме определения понятия «гипертекстуальность» // Вестник Челябинского государственного университета. 2014. № 7 (336). С. 72—73.
- [8] Тряпельников А.В. Интеграция информационных и педагогических технологий в обучении РКИ (методологический аспект). М., 2014.

A NEW KIND OF TRAINING TEXT — KIBERTEXT

A.A. Akishina¹, A.V. Trjapel'nikov²

¹ OUP VO Academy of labour and social relations
Lobachevskogo str. 90, Moscow, Russia, 119454

² Peoples' Friendship University of Russia
Miklukho-Maklaya str., 7, Moscow, Russia, 117198

The article describes a new kind of educational text, to indicate that the authors use the term “kibertekst.” It is a new organization of the text, the new shaped architecture, a fusion of both verbal and figurative-emotional perception of the world, presented in the text, which was made possible by information technology breakthrough (Internet, cyberspace).

Key words: text, hypertext, kibertekst.

REFERENCES

- [1] Akishina A.A., Trjapel'nikov A.V., Shipelevich L. *O novom tipe uchebnogo teksta dlja izuchajushhih inostrannye jazyki* [On a new type of educational texts for students of foreign languages] // *Chelovek, soznanie, kommunikacija, internet: Materialy VI Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii «Russkij jazyk v jazykovom i kul'turnom prostranstve Evropy i mira»* [Man, consciousness, communication, Internet: Proc. of the VI International Scientific Conference “Russian language in the linguistic and

- cultural space Europe and the world*”]: May 22—25, 2014, Leuven, 2014, pp. 267—274. Available at: <http://www.arts.kuleuven.be/crs/konferentsiya/documents/sieksiiia-4.pdf> (accessed 7 June 2015)
- [2] Vinogradova N.V., Grishina N.I. *Teksty i testy (tipovoj tekst kak osnovnaja edinica obuchenija i kak forma kontrolja znanij)* [Texts and tests (standard text as a basic unit of teaching and as a form of knowledge control)]. Available at: <http://www.computerrarium.narod.ru/text0008.html> (accessed 7 June 2015)
- [3] Lagunova N.A. *K voprosu ob informacionnyh sociokul’turnyh cennostjakh sovremennogo autentichnogo teksta* [On the issue of socio-cultural values of modern information authentic text] // *Tekst-2000: Teorija i praktika. Mezhdisciplinarnye podhody: Materialy Vserossijskoj nauchnoj konferencii. Chast’ I* — [Text 2000: Theory and Practice. Interdisciplinary approaches: Proc. of the Scientific Conference. Part I], Izhevsk, 2001.
- [4] Lihachev D.S. *Konceptosfera russkogo jazyka* [Konceptosfery] // *Izvestija Akademii nauk SSSR. Serija literatury i jazyka* [Proc. of Russian Academy of Sciences. A series of literature and language]. Moscow, Nauka Publ., 1993. V. 52, no. 1, pp. 3—9.
- [5] Mazunova L.K. *Tekst kak kul’turno-jazykovoje prostranstvo i edinica obuchenija inostrannomu jazyku* [Text as a cultural and linguistic space and unit training foreign language]. *Vestnik Bashkirskogo universiteta* — [Bulletin of Bashkir University], Ufa, 2001, no. 4, pp. 70—74.
- [6] Masalova M.V. *Gipertekstual’nost’ kak immanentnaja tekstovaja harakteristika* [Hypertextuality as an inherent characteristic of the text]. Ulyanovsk, 2003.
- [7] Soboleva O.V. *K probleme opredelenija ponjatija «gipertekstual’nost’»* [On the problem of the definition of “hypertextuality”]. *Vestnik Cheljabinskogo gosudarstvennogo universiteta* — [Bulletin of Chelyabinsk State University], 2014, no. 7 (336), pp. 72—73.
- [8] Trjapel’nikov A.V. *Integracija informacionnyh i pedagogicheskikh tehnologij v obuchenii RKI (metodologičeskij aspekt)* [The integration of information and pedagogical technologies in training studies (methodological aspect)]. Moscow, 2014.

РУССКИЙ И АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫКИ — КОМПОНЕНТЫ ТЮРКСКО-ИНОФОННОГО ПОЛИЛИНГВАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ДОШКОЛЬНОЕ ЯЗЫКОВОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

М. Джусупов

Ташкентский государственный университет мировых языков
ул. Решетова, 4, Ташкент, Узбекистан, 100133

В статье рассматривается система полиязычного образования в Казахстане и Узбекистане на основе содержания государственных документов, касающихся языкового образования и языковой политики; описываются место и роль русского и английского языков в образовательной системе в целом и в дошкольном языковом образовании; отмечаются его особенности психолингвистического, лингвоконтрастного и социолингвистического характера.

Ключевые слова: билингвальное и полилингвальное образование, языковая политика, тюркские языки, русский язык, английский язык, дошкольное образование.

I. Язык — средство общения и средство власти. В процессе общения государственных структур с населением выполняются три основные социальные функции (общение, сообщение, воздействие) с доминированием функции воздействия, т.е. волюнтаривной функции. Это функция властвования, как правило, осуществляется на одном языке (родном, государственном, официальном) [23; 5; 9].

Жизнь современного человека и общества протекает в процессе взаимодействия нескольких этносов и сопровождается контактированием языков и культур как внутри одного государства, так и между соседствующими (а в настоящее время и между несоседствующими) государствами [1—4; 20—22]. Иными словами, современное человеческое общество в любой точке земли в большинстве своем — полиэтнический, полилингвальный социум. Эта полиэтничность, полилингвальность населения для подавляющего большинства стран мира является нормой [7; 8].

Именно поэтому на современном этапе развития государства в системе дошкольного, школьного и вузовского образования на одно из первых мест выходит двуязычное и полиязычное образование — одно из значимых частей всей государственной системы образования. Это прежде всего относится к государствам Содружества Независимых Государств (СНГ). В отличие от многих государств Европы и Америки, где полноценное школьное и вузовское образование можно получить только на государственном языке, двуязычное и полиязычное образование в Республике Казахстан (РК) и Республике Узбекистан (РУ) узаконено законодательством страны (Конституция Республики Казахстан, Конституция Республики Узбекистан), положениями Закона о языках в Республике Казахстан и Закона о государственном языке Республики Узбекистан, а также в госстандартах образования этих стран [14; 15; 11; 12].

В тюркоязычных республиках СНГ, в частности в Казахстане, Узбекистане дошкольное образование осуществляется на государственном языке и еще на

двух-трех языках в зависимости от региона, а школьное образование осуществляется в Казахстане традиционно на пяти языках (казахский (государственный), русский, уйгурский, узбекский, таджикский), в Узбекистане — на семи языках (узбекский (государственный), русский, каракалпакский, казахский, таджикский, кыргызский, туркменский), кроме того, осуществляется обучение иностранному языку как одной из дисциплин школьного и вузовского образования.

Итак, двуязычное и полиязычное образование в тюркоязычных республиках СНГ в Центральной Азии (ЦА) является не только процессом обучения языкам как отдельным дисциплинам системы образования, но и процессом получения полноценного дошкольного, школьного и вузовского образования по всем дисциплинам на этих вышеназванных языках.

II. Двуязычное и полиязычное образование имеет более чем тысячелетнюю историю. Однако потребность в таком образовании стала особо ощутимой и жизненно необходимой во второй половине XX в., особенно в настоящее время. Компьютерные технологии в тысячи раз ускорили как процесс получения любой информации, связанной практически со всеми аспектами деятельности человека в отдельности и человечества в целом, так и процесс ее обработки.

Для получения необходимой информации из электронных, бумажных и других видов информационных средств сегодня явно недостаточно быть монолингвально образованным человеком.

Современные средства информации наполняются и реализуются на многих языках. Среди них несколько языков, которые имеют широкое распространение в мире и, следовательно, выполняют большой объем функций как в сферах экономики, международных отношений, науки и т.д., так и в сфере получения дошкольного, школьного и вузовского образования. Такими языками прежде всего являются официальные языки ООН. В рамках СНГ все эти функции выполняют русский и английский языки. Именно поэтому в СНГ двуязычное и полиязычное образование связано прежде всего с преподаванием этих языков во всех типах школ и высших учебных заведений. Русский и английский языки преподаются независимо от того, на каком государственном языке базируется государственный стандарт образования.

Разница в их изучении заложена в госстандарте образования страны, например, РК и РУ. Так, согласно содержанию госстандартов образования этих государств (а также других тюркоязычных стран в пределах СНГ) русский язык является обязательной общеобразовательной дисциплиной изучения в школе и вузе. Английский язык отнесен в дисциплины по выбору наряду с немецким, французским и другими языками, т.е. он стоит в графе «иностранные языки». В школах и вузах СНГ, как правило, в качестве иностранного преимущественно изучается английский язык. Например, в одной школе (в казахской, узбекской или русской) учащиеся 4—5 классов изучают английский язык, а учащиеся 1—2 классов — немецкий или французский.

Двуязычие и полиязычие в целом следует рассматривать с нескольких сторон в зависимости от того, что имеется в виду при употреблении этих терминов:

1) двуязычие, полиязычие как присутствие, функционирование разных языков и их носителей на одном географическом или административно-ограниченном

пространстве (внутри одного государства) при этом они владеют только одним (родным) языком, живут в соседстве с носителями других языков;

2) двуязычие и полиязычие — владение полиэтническим населением родным языком и языком (или языками) других этносов, проживающих на одной географической или административно-ограниченной территории;

3) владение этим полиэтническим населением родным языком и языками друг друга, а также иностранным языком (или иностранными языками) осуществляется: а) стихийно, т.е. в процессе каждодневного непосредственного контактирования в реальной полиязычной социолингвистической ситуации; б) в процессе системного обучения языкам в старших группах детского сада, в школе, в колледже, в вузе.

Итак, билингвизм и полилингвизм проявляется как:

— характерная черта конкретной территории, в отдельных населенных пунктах которой проживают представители разных народов, но многие из них языками друг друга не владеют. Так было в казахских аулах и в русских деревнях Казахстана, в узбекских кишлаках и в русских поселениях Узбекистана до 1917 г. и почти до конца первой половины XX в. Такое явление нередко наблюдается и в настоящее время;

— характерная черта полиэтнического населения конкретного географического пространства (государства, области, района и т.п.), представители которого владеют языками друг друга, т.е. они билингвы и полилингвы, потому что владеют двумя и более языками: на этих языках могут осуществлять общение, что вбирает в себя и определенные аспекты межкультурной коммуникации.

Такая полиэтническая территория вдвойне билингвальная и полилингвальная, так как на ней функционируют разные языки, как правило, с разной степенью социальной востребованности; население этой территории независимо от этнической принадлежности владеет двумя и более языками и общается на них, осуществляя одновременно и межъязыковую, и межкультурную коммуникацию, например, территория Южно-Казахстанской области в Казахстане и территория Ташкентской области в Узбекистане. Подавляющее большинство тюркоязычного населения в этих областях может общаться не только на родном языке, но и на языках других народов, проживающих на этих территориях (казахи: казахский, русский, узбекский языки, частично — кыргызский, таджикский; узбеки: узбекский, русский, казахский языки, частично — таджикский, кыргызский).

При этом следует отметить, что узбеки, проживающие на территории Южного Казахстана, как правило, хорошо владеют казахским и русским языками (наряду с родным узбекским) и наоборот — казахи, проживающие на территории Ташкентской области, как правило, хорошо владеют узбекским и русским языками (наряду с родным).

Итак, и в первом, и во втором понимании билингвизма и полилингвизма в тюркоязычном мире Центральной Азии в их составе обязательно присутствует русский язык.

В настоящее время в некоторых населенных пунктах Южного Казахстана (Сары-Агачский район, Махта-Аральский район), где по соседству проживает казахское и таджикское население, наблюдается одностороннее билингвальное и по-

лилингвальное явление (независимо от того, владеет это население русским языком или не владеет). Односторонность этого билингвизма и полилингвизма заключается в том, что таджики, как правило, хорошо владеют казахским, так как казахский язык — это государственный язык РК, на котором им следует осуществлять языковую и речевую деятельность в официальных и неофициальных каждодневных взаимоотношениях. При этом они хорошо владеют еще и русским языком. Казахи, проживающие на этих территориях, владеют родным и русским языками, но не владеют таджикским, так как в этом нет социальной востребованности.

Примерно такое же положение наблюдается в некоторых населенных пунктах Узбекистана, в которых представители титульной нации государства (узбеки), как правило, не владеют таджикским языком, а таджики владеют и родным и узбекским языком. В данном случае процесс билингвального общения осуществляется за счет билингвизма или полилингвизма вторых, а не первых, т.е. отсутствует тюркско-иранский билингвизм, но присутствует ирано-тюркский билингвизм.

Данный пример не является обязательным. В этих же странах наблюдаются и обратное явление: представители титульных наций владеют языком другого этноса, а представители вторых не владеют языками титульных наций, т.е. государственными языками, например почти все русское и русскоязычное население Казахстана и Узбекистана.

Как сформировалось второе понимание би- и полилингвизма в РК и РУ, т.е. владение представителями разных этносов родным языком и языками других совместно проживающих этносов? Стихийно, т.е. в естественных социолингвистических условиях непосредственного межъязыкового и межкультурного контактирования или же в условиях системного обучения в дошкольных учреждениях, в школе и в вузе? Конечно же, и за счет первого, и за счет второго.

III. В республиках Центральной Азии исторически сложилась такая ситуация в системе языкового образования, которая характеризуется прежде всего естественным многоязычием, а следовательно, и естественным, и искусственным билингвизмом и полилингвизмом [19; 6; 7]. А это значит, что в этих республиках билингвизм и полилингвизм формируются как в естественных условиях, т.е. в условиях каждодневного общения представителей разных народов на одном из местных языков или же на одном из официальных языков ООН (прежде всего на русском), так и в условиях искусственного би- и полилингвизма, т.е. в процессе получения обучающимися двуязычного или полиязычного образования в детском саду, в школе, в вузе с родным языком обучения. За последние 20 лет глубоко и широко развивается вторая, т.е. учебно-образовательная система формирования билингвизма и полилингвизма, а это значит, что во главу угла ставится содержание двуязычного и полиязычного образования в условиях искусственного би- и полилингвизма, заложенного в системе государственного стандарта образования. Таким образом, система языкового образования в республиках Центральной Азии характеризуется полиаспектностью, а следовательно, и полинаучностью как в плане собственно лингвистическом, так и в планах лингводидактическом и методическом (о проблемах современной лингводидактики и методики см. [24; 9; 10]).

IV. Наличие в системе языкового образования не только двуязычного, но и трех-, и четырехязычного образования в странах Центральной Азии объясняет-

ся особенностью социолингвистической ситуации. Так, в данном регионе (Казахстан, Узбекистан и Каракалпакстан в его составе, Кыргызстан, Туркменистан и персоязычный Таджикистан) тысячелетиями функционируют как близкородственные (тюркские), так и разносистемные языки (арабский, фарси — в разновидности таджикский), а с XX в. по настоящее время — русский, а также английский (особенно в последние 20—25 лет). Русский язык «пришел» на эту территорию около 300 лет назад, а начал функционировать после Октябрьской революции (1917), активно и тотально — со второй половины XX в.

Двуязычное и трехязычное образование в Центральной Азии существовало до формирования системы советского дошкольного, школьного и вузовского образования. Так, в школах при мечетях обучали родному языку (казахский, узбекский, кыргызский, туркменский и др.), арабскому языку (языку Корана). В медресе обучали арабскому, фарси, тюрки (письменный литературный язык для всех тюркских народов). В отдельных медресе Самарканда, Бухары, Ташкента, Туркестана дополнительно обучали латинскому и древнегреческому языкам. Однако до 1917 г. в целом школьное образование, а также двуязычное и полиязычное образование были необязательными, т.е. не все родители должны были отдавать детей учиться в школе при мечетях, к тому же такие школы функционировали не во всех населенных пунктах.

V. В советский период и в настоящее время значимость билингвального и полилингвального образования в этом регионе исключительно высока.

Двуязычное образование советского периода было обусловлено прежде всего необходимостью получения образования и на русском языке (а не только на родном). Поэтому функционировали следующие типы двуязычного образования: казахско-русский, узбекско-русский, кыргызско-русский, туркменско-русский, каракалпакско-русский, таджикско-русский. Получение школьного двуязычного образования, построенного на основе родного и иностранного (казахский — английский, узбекский — английский и т.п.) с углубленным изучением второго (английского) языка было редким явлением. Однако иностранный язык (прежде всего английский) преподавался в школах, техникумах и вузах как предмет по выбору, а не как обязательная дисциплина, в отличие от русского языка, который был и остается обязательной общеобразовательной школьной и вузовской дисциплиной. Тем не менее это способствовало формированию и функционированию системы полиязычного образования, например, казахско-русско-английского, узбекско-русско-английского. При этом основное внимание в плане содержания обучения и объема выделяемых часов уделялось русскому языку, а не английскому.

С приобретением независимости в 1991 г. республиками Центральной Азии система языкового образования в целом, двуязычного и полиязычного образования в частности претерпела некоторые преобразования. Суть этих преобразований заключается в следующем.

1. В двуязычном и полиязычном образовании произошли изменения в доминантности языковых компонентов такого образования. Так, если раньше и в двуязычном, и в трех-, и в четырехязычном образовании главными компонентами были родной и русский языки, то в настоящее время функционируют отдельные школы, академические лицеи, гимназии, колледжи, факультеты и отделения ву-

зов, в которых доминирующими языками являются не только родной и русский языки, но и родной и английский, родной и китайский, родной и французский, родной и немецкий, родной и арабский и т.д. При этом, как правило, третьим языком (чаще всего в функции языка-посредника) выступает русский.

2. Русский язык по-прежнему является основным языком (доминантой) в получении двуязычного или же полиязычного образования, хотя, конечно же, он уже не находится на том высоком уровне в системах языкового образования республик Центральной Азии в сравнении с советским временем (особенно во второй половине XX в.).

3. Английский язык в системе двуязычного и полиязычного образования республик Центральной Азии становится сегодня все более востребованным. Уровень востребованности несравним с уровнем 20-, 25-летней давности. Однако едва ли в ближайшей перспективе он сравнится по востребованности в демографическом отношении с русским, который более значим в двуязычном или полиязычном образовании. Объясняется это следующими причинами:

— прочностью традиций в обучении русскому языку как средству общения и как языку специальности, а также в обучении другим специальностям как гуманитарного, так и технического направления в Центральной Азии;

— наличием естественной русскоязычной речевой среды в тюркском мире Центральной Азии и отсутствием естественной англоязычной речевой среды (а если она есть в этом регионе, то носит исключительно локальный характер);

— высокой востребованностью русского языка и русскоязычного образования почти во всех социальных сферах деятельности индивида;

— активным функционированием тюркско-русского билингвизма, обуславливающим обращение к электронным ресурсам преимущественно на русском языке как тюркоязычных, так и нетюркоязычных пользователей, несмотря на то, что объем научной и другой нужной информации на английском превышает объем на русском языке.

Как уже было отмечено выше, с приобретением независимости в Казахстане и в Узбекистане (1991) интерес к билингвальному и полилингвальному образованию увеличился. Так, в июле 2008 г. вышел приказ Министерства образования и науки РК о мерах по реализации культурного проекта «Триединство языков» (казахский, русский, английский). Основы этого проекта были заложены в Послании Президента РК народу Казахстана от 28 февраля 2007 г. [17].

В 2011 году издан Указ Президента РК Н.А. Назарбаева от 20 июня № 110 «О Государственной программе развития и функционирования языков в Республике Казахстан на 2011—2020 годы». Одними из основных задач этого документа являются: совершенствование и стандартизация методологии обучения государственному (казахскому) языку; повышение востребованности государственного языка; функционирование русского языка в коммуникативно-языковом пространстве; изучение английского и других иностранных языков; и т.д. [18].

Культурный проект «Триединство языков» уже несколько лет активно внедряется в жизнь. На местах по мере возможности создаются условия для изучения казахского, русского, английского языков как в старших группах детских садов, так и в школе, и в вузе. «Казахстан должен восприниматься во всем мире, как

страна, население которой пользуется тремя языками. Это: казахский язык — государственный язык, русский язык — язык межнационального общения и английский язык — язык успешной интеграции в глобальную экономику» [17].

Эти три языка являются обязательными дисциплинами изучения во всех типах образовательных учреждений страны (старшие группы детского сада, школы, колледжи, вузы). При этом следует отметить, что углубленное и расширенное изучение английского не является препятствием для изучения и других иностранных языков.

В Узбекистане 11 декабря 2012 г. вышло Постановление Президента РУ И.А. Каримова «О мерах по дальнейшему совершенствованию системы изучения иностранных языков». Суть этого постановления — усиление, углубление, расширение обучения иностранным языкам (прежде всего английскому) на всех ступенях системы образования страны (старшие группы детских садов, общеобразовательные школы, академические лицеи, колледжи, вузы). Основная цель — «формирование гармонично развитого, высокообразованного, современно мыслящего подрастающего поколения, дальнейшую интеграцию республики в мировое общество» [13].

В настоящее время посредством СМИ началось активное внедрение данной программы в образовательных учреждениях.

В обеих республиках с 1 сентября 2013 г. иностранные языки (прежде всего английский) преподаются в школе с 1 класса по звуко-рисуночной, игровой методикам. В Узбекистане алфавитное и грамматическое обучение иностранному языку начнется со 2 класса общеобразовательной школы.

Ниже мы коротко опишем особенности системы дошкольного двуязычного и полиязычного образования в двух республиках.

VI. В Республике Казахстан функционируют детские сады с казахским, русским языками воспитания и группы с уйгурским и узбекским языками воспитания. Согласно положениям культурного проекта о триединстве языков в старших группах всех типов детских садов внедряется (должны внедряться) трехязычное образование. Так, в старших группах детских садов с казахским языком воспитания трехязычное образование осуществляется в следующей последовательности: казахский — русский — английский. В старших группах детских садов с русским языком воспитания доминантная последовательность языков меняется: русский — казахский — английский или же русский — английский — казахский.

Возникает вопрос: легко ли дается дошкольникам получение трехязычного образования? Конечно же, не легко. Конечно же, тяжело. Есть ли трехязычная естественная речевая среда, которая могла бы облегчить овладение детьми дошкольного возраста этими языками? Такой речевой среды нет. А если обратиться к языковой обстановке в семье, то мы наблюдаем то же самое. Ведь даже в семьях с межнациональными браками, как правило, говорят на одном из языков родителей.

В старших группах детских садов с уйгурским и узбекским языками воспитания дети испытывают сложности не трехязычного, а четырехязычного образования. Ведь, кроме казахского, русского и английского, есть еще родной язык (уйгурский, узбекский), который является основным языком дошкольного образования

уйгурских и узбекских детей, посещающих соответствующие группы детских садов.

Внедрение трех и тем более четырех языков в систему дошкольного образования, безусловно, сложная процедура, не полностью себя оправдывающая. Именно поэтому определенная часть специалистов и родителей не одобряет такое новшество в системе дошкольного образования РК. К тому же следует отметить, что в целом по Казахстану катастрофически не хватает воспитателей, владеющих как минимум тремя, а то и четырьмя языками. Таких воспитателей трудно найти и в таких больших городах, как Алматы или Астана. Если же приглашать педагогов по казахскому, русскому и английскому языкам в отдельности, то возникает другая не менее серьезная сложность: очень низкий процент учителей-языковедов владеют психологией и методикой работы с детьми дошкольного возраста. Их всегда не хватало, не хватает, и в ближайшие годы не будет хватать.

В дошкольном (в старших группах детских садов) образовании и в начальных классах школы внедрение двух и более языков системно следует осуществлять после того, как дети овладеют говорением, чтением и письмом на родном языке, когда в их сознании будут полностью сформированы звуковые, зрительные и графические психообразы языковых единиц родного языка. В детском саду (даже старших группах) у детей еще не сформированы устойчивые комплексные звукографические (звуко-буквенные) психообразы. Прочно сформированы звуковые психообразы родного языка.

Старшие (дошкольные) группы детских садов можно включать в процесс двуязычного и даже трехязычного образования игровым методом в сопоставлении (эквиваленты, переводы) с родным языком. Это должно быть ситуативной (игровой) необходимостью для обучающегося (воспитывающегося). Внедрение культурного проекта «Триединство языков» в дошкольные образовательные учреждения РК идет с большим трудом. В некоторых из них проект не внедряется или же внедряется формально. Вполне возможно, что его внедрение в дошкольные образовательные учреждения станет факультативным.

VII. В Республике Узбекистан и в Каракалпакстане дошкольное образование ведется и монопольно, и двуязычно, и полиязычно (например, в Республике Каракалпакстан в составе Узбекистана). Языками получения образования в детских садах являются узбекский, русский, каракалпакский язык (в Каракалпакстане) и фрагментарно, т.е. на некоторых локальных территориях и в отдельных детских садах, казахский, таджикский языки и английский (в паре с русским или с узбекским языком).

Двуязычное образование в детском саду прежде всего ведется в группах с узбекским и каракалпакским языками воспитания, т.е. это узбекско-русское и каракалпакско-русское двуязычное образование.

В советское время в детских садах двуязычное образование не культивировалось. Поэтому в детских садах, как правило, давали монопольное образование (т.е. только русскоязычное или только узбекскоязычное). С приобретением независимости, после 1991 г., в русскоязычных детских садах и в русских группах инофонных детских садов начали вводить элементарное обучение узбекскому (государственному) языку и английскому. Введение узбекского языка в систему

двухязычного образования некоторых русскоязычных детских садов объясняется еще и тем, что большинство детей старших групп уже владеют узбекским языком (этнические узбеки) благодаря воспитанию в семье. Дети же других национальностей в той или иной степени уже владеют узбекским языком, так как вне детского сада (игра во дворе дома и т.п.) они, как правило, находятся в условиях естественной узбекоязычной речевой среды.

В настоящее время в детских садах вводят обучение и английскому языку. В таком случае двухязычное образование является русско-английским, узбекско-английским. Если же учесть то обстоятельство, что часть детей дома получает и узбекоязычное образование, то, на наш взгляд, следует говорить и о функционировании трехязычного дошкольного образования.

В условиях больших городов в детских садах с узбекским языком воспитания двухязычное образование чаще всего связано с обучением элементарному русскому языку. Такая социальная потребность в обучении русскому на дошкольном этапе возросла в связи с достаточно возросшими социальными функциями русского языка в мегаполисах Узбекистана и в связи с изменяющимся характером социолингвистической ситуации, то есть с уменьшением естественной русскоязычной речевой среды.

В детских садах или в группах с казахским и таджикским языками воспитания (их небольшое число), функционирующих в таких областях, как Ташкентская, Навоийская, Сырдарьинская, в Республике Каракалпакстан (казахский) и Самаркандская, Бухарская, Навоийская и др. (таджикский), как правило, осуществляется двухязычное образование (казахско-русское, а в последние годы и казахско-узбекское; таджикско-русское, таджикско-узбекское и реже — трехязычное — таджикско-русско-английское, или же таджикско-узбекско-русское, или же таджикско-узбекско-английское; казахско-узбекско-английское и т.п.).

В таких детских садах или в группах (казахских, таджикских) образовательный процесс имеет тенденцию к внедрению государственного (узбекского) языка, поэтому двухязычное образование постепенно может преобразоваться в трехязычное и даже в четырехязычное.

Подобные дошкольные образовательные учреждения, как правило, расположены в сельских местностях (особенно казахские), поэтому внедрение в них английского языка как компонента билингвального или полилингвального образования представляет определенную трудность.

В Каракалпакстане основными языками дошкольного образования являются каракалпакский, узбекский и русский языки. Система языкового образования в детских садах, как и в других республиках СНГ, в основном ориентирована на моноязычное воспитание детей. Однако в старших группах имеет место и двухязычное и трехязычное образование. Двухязычное образование в детских садах функционирует в следующих вариантах: каракалпакско-узбекский, каракалпакско-русский, каракалпакско-казахский и — очень редко — каракалпакско-английский.

В последние годы в некоторых детских садах идет процесс формирования трехязычного образования. Это связано прежде всего с тем, что в Каракалпакстане

функционируют два государственных языка: узбекский и каракалпакский. Поэтому после каракалпакского языка вторым компонентом двуязычного или трехязычного образования в детском саду является узбекский. Трехязычное образование в определенной части каракалпакоязычных детских садов осуществляется в следующих вариантах: каракалпакско-узбекско-русский, каракалпакско-узбекско-английский. В русскоязычных детских садах и в русскоязычных группах каракалпакских детских садов функционируют следующие варианты двуязычного и трехязычного образования: русско-каракалпакский, русско-узбекский: русско-каракалпакско-узбекский, русско-каракалпакско-английский.

Итак, система языкового образования в дошкольных детских учреждениях (в детских садах) Казахстана, Узбекистана и Каракалпакстана имеет сходства и различия.

Сходство заключается в том, что детские сады из моноязычного образования постепенно переходят в двуязычное и даже в полиязычное, что диктуется прежде всего образовательной политикой государства и особенностями социолингвистической ситуации на местах.

Лингвокомпоненты двуязычного и полиязычного образования имеют некоторые отличия, которые обуславливаются особенностями языковой ситуации каждого государства, области и т.д. и обязательностью или необязательностью внедрения в систему детских садов двуязычного или полиязычного образования, что регламентируется или не регламентируется соответствующими документами государственных образовательных и просветительских ведомств (министерств и т.п.).

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Алпатов В.М.* 150 языков и политика. 1917—2000. Социолингвистические проблемы СССР и постсоветского пространства. М.: КРАФТ, 2000.
- [2] *Вайнрайх У.* Одноязычие и многоязычие // Новое в лингвистике. Вып. VI. М.: Прогресс, 1972.
- [3] *Вайнрайх У.* Языковые контакты: состояние и перспективы исследования. Киев: Выща школа, 1979.
- [4] *Верещагин Е.М.* Психологическая и методическая характеристика двуязычия (билингвизма). М.: МГУ, 1969.
- [5] *Дешериев Ю.Д.* Закономерности развития и взаимодействия языков в советском обществе. М., 1966.
- [6] *Джусупов М.* Звуковые системы русского и казахского языков. Слог. Интерференция. Обучение произношению. Ташкент: Фан, 1991.
- [7] *Джусупов М.* Полилингвизм и двуязычное образование в республиках Центральной Азии // Электронный сборник тезисов докладов Международной научной конференции «Двуязычное образование: теория и практика». Хельсинки, Финляндия, 26—28 апреля 2011 г.
- [8] *Джусупов М.* Русский и английский языки в системе языкового образования республик Центральной Азии // Проблема межкультурной коммуникации и ее реализация в системе непрерывного образования Республики Узбекистан: сб. материалов Республиканского семинара-совещания. Ташкентский государственный юридический институт, Ташкент, 2011.
- [9] *Джусупов М.* Социолингвистические и лингводидактические проблемы языка как средства общения и предмета из учения // Русистика в СНГ. СПб., 2002.

- [10] *Джусупов М.* Социоллингвистика, лингводидактика, методика (взаимосвязь и взаимообусловленность) // *Русский язык за рубежом*. 2012. № 1.
- [11] Закон Республики Казахстан о языках в Республике Казахстан. Алматы, 2001.
- [12] Закон Республики Узбекистан о государственном языке (в новой редакции) // Газета «Народное слово». Ташкент, 1995.
- [13] *Каримов И.А.* Постановление Президента Республики Узбекистан И.А. Каримова «О мерах по дальнейшему совершенствованию системы изучения иностранных языков» / Газета «Народное слово». 11.12.2012. № 240 (5630).
- [14] Конституция Республики Казахстан. Алматы, 1998.
- [15] Конституция Республики Узбекистан. Ташкент, 1992.
- [16] Культурный проект «Триединство языков» / Приложение к приказу № 441 Министерства образования и науки Республики Казахстан от 22.07.2008.
- [17] *Назарбаев Н.А.* Послание Президента Республики Казахстан народу Казахстана «Новый Казахстан в новом мире». Астана. Akorda. 28.02.2007. URL: <http://www.kazarhemb.org.il/?CategoryID=250&ArticleID=551&Page=1>
- [18] *Назарбаев Н.А.* Указ Президента Республики Казахстан Н.А. Назарбаева «О Государственной программе развития и функционирования языков в Республике Казахстан на 2011—2020 годы». 29.06.2011. URL: <http://ru.government.kz/docsu11000001102011629.htm> [Дата обращения 5.06.2015].
- [19] *Поливанов Е.Д.* Опыт частной методики преподавания русского языка узбекам. Ташкент; Самарканд, 1935.
- [20] *Розенцвейг В.Ю.* Языковые контакты. Ленинград: Наука, 1972.
- [21] *Хасанов Б.Х.* Казахско-русское двуязычие (социально-лингвистический аспект). Алма-Ата, 1987.
- [22] *Хасанов Б.Х.* Национальные языки. Двуязычие и многоязычие: поиски и перспективы. Алма-Ата: Казахстан, 1989.
- [23] *Швейцер А.Д.* Современная социоллингвистика. Теория, проблемы, методы. М., 1977.
- [24] *Шукин А.Н.* Лингводидактический энциклопедический словарь. М., 2006.

RUSSIAN AND ENGLISH LANGUAGES AS COMPONENTS OF TURKIC-FOREIGN POLYLINGUAL EDUCATION: PRESCHOOL LANGUAGE EDUCATION

M. Dzhusupov

Uzbek State World Languages University
Reshetov str., 4, Tashkent, Uzbekistan, 100133

Article deals with a system of polylingual education in Kazakhstan and Uzbekistan upon the content of state documents concerning language education and linguistic politics; it is described the place and the role of Russian and English languages in the educational system of these countries; it is analyzed the condition of polylingual education in preschool educational institutions; it is mentioned it's psycholinguistic, lingvocontrastive and sociolinguistic merits and demerits.

Key words: Bilingual and polylingual education, language politics, Turkic languages, Russian language, English language, preschool education.

REFERENCES

- [1] Alpatov V.M. *150 jazykov i politika. 1917—2000. Sociolingvističeskie problemy SSSR i postsovetского prostranstva*. [150 languages and politics. 1917—2000. Problems of Sociolinguistic of USSR and Commonwealth of Independent States]. Moscow, KRAFT Publ., 2000.
- [2] Vajnrakh U. *Odnodzjazyčie i mnogodzjazyčie. Novoe v lingvistike* [Monosemanticity and polysemanticity. *New in linguistics*]. VI. Moscow: Progress Publ., 1972.
- [3] Vajnrakh U. *Jazykovye kontakty: Sostojanie i perspektivy issledovanija* [Languages' contacts: Status and prospects of research]. Kiev, Vyshhaya shkola Publ., 1979.
- [4] Vereshagin E.M. *Psichologičeskaja i metodičeskaja dvudzjazyčija (bilingvizma)* [Psychological and methodical description of bilingualism]. Moscow, MGU Publ., 1969.
- [5] Desheriev Ju.D. *Zakonomernosti razvitija i vzaimodejstvija jazykov v sovetskom obshhestve* [Regularity of development and engagement of the languages in Soviet society]. Moscow, 1966.
- [6] Dzhusupov M. *Zvukovye sistemy russkogo i kazahskogo jazykov. Slog. Interferencija. Obuchenie proiznosheniju* [Phone systems of Russian and Kazakh languages. Syllable. Interference. Study of articulation]. Tashkent, Fan Publ., 1991.
- [7] Dzhusupov M. *Polilingvizm i dvudzjazyčnoe obrazovanie v respublikah Central'noj Azii. Jelektronnyj sbornik tezisev dokladov Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii «Dvudzjazyčnoe obrazovanie: teorija i praktika»* [Multilingualism and bilingual education in the republics of Central Asia]. Hel'sinki, Finljandija, 26—28 April, 2011.
- [8] Dzhusupov M. *Russkij i anglijskij jazyki v sisteme jazykovogo obrazovanija respublik Central'noj Azii. Sbornik materialov Respublikanskogo seminar-soveshhanija. Tashkentskij gosudarstvennyj juridičeskij institut* "Problema mezhkul'turnoj kommunikacii i ee realizacija v sisteme nepreryvnogo obrazovanija Respubliki Uzbekistan". [Russian and English languages in the system of language education of the republics of Central Asia. *Selected works: Problems of multicultural communication and its realization in language educational system of Uzbekistan*]. Tashkent, 2011.
- [9] Dzhusupov M. *Sociolingvističeskie i lingvodidaktičeskie problemy jazyka kak sredstva obshhenija i predmeta izučenija. Rusistika v SNG* [Sociolinguistic and lingvodidactic problems of language as a means of communication and an object of the research]. Saint Petersburg, 2002.
- [10] Dzhusupov M. *Sociolingvistika, lingvodidaktika, metodika (vzaimosvjaz' i vzaimoobuslovennost')*. *Russkij jazyk za rubezhom*. [Sociolinguistic, lingvodidactic, methodology (engagement and interdependence). *Russian Language abroad*]. 2012, № 1.
- [11] *Zakon Respubliki Kazahstan o jazykah v Respublike Kazahstan* [the Law of the republic of Kazahstan concerning the languages in the Republic of Kazahstan]. Almaty, 2001.
- [12] *Zakon Respubliki Uzbekistan o gosudarstvennom jazyke (v novej redakcii). Gazeta Narodnoe slovo* [State Language Law of the Republic of Uzbekistan]. Tashkent, 1995.
- [13] Karimov I.A. *Postanovlenie Prezidenta Respubliki Uzbekistan I.A. Karimova «O merah po dal'nejshemu sovershenstvovaniju sistemy izučenija inostrannyh jazykov»*. *Gazeta «Narodnoe slovo»*, [an order of the president of the Republic of Uzbekistan I.A. Karimov "About the development system of foreign languages study]. 11/12/2012. № 240 (5630).
- [14] *Konstitucija Respubliki Kazahstan* [The Constitution of the Republic of Kazahstan] Almaty, 1998.
- [15] *Konstitucija Respubliki Uzbekistan*. [The Constitution of the Republic of Uzbekistan] Tashkent, 1992.
- [16] *Kul'turnyj proekt «Triedinstvo jazykov» / prilozhenie k prikazu № 441 Ministerstva obrazovanija i nauki Respubliki Kazahstan ot 22.07.2008*. [The cultural project "Threunited languages"/ appendix to the order № 441 of Ministry of education and science of the Republic of Kazahstan. 22.07.2008].
- [17] *Nazarbaev N.A. Poslanie Prezidenta Respubliki Kazahstan narodu Kazahstana «Novyj Kazahstan v novom mire»*. [The Message of the President of the Republic of Kazahstan to the nation of Kazahstan "New Kazahstan is in the new world"]. Astana. Akorda Publ. 28.02.2007. Available at: <http://www.kazarhemb.org.il/?CategoryID=250&ArticleID=551&Page=1> (Accessed 5 June 2015).

- [18] Nazarbaev N.A. Ukaz Prezidenta Respubliki Kazahstan N.A. Nazarbaeva «O Gosudarstvennoj programme razvitija i funkcionirovanija jazykov v Respublike Kazahstan na 2011—2020 gody». [The order of the president of the Republic of Kazakhstan N.A. Nazarbayev “About State program of development and functioning languages in the Republic of Kazakhstan for 2011—2020 years]. 29.06.2011. Available at: http://ru.government.kz/docsu_11000001102011629.htm (Accessed 5 June 2015).
- [19] Polivanov E.D. Opyt chastnoj metodiki prepodavanija russkogo jazyka uzbekam. [The experience of the private teaching of Russian language to Uzbeks]. Tashkent; Samarkand, 1935.
- [20] Rozencvejg V.Ju. Jazykovye kontakty. [Languages contacts]. Leningrad. Nauka Publ, 1972.
- [21] Hasanov B.H. Kazahsko-russkoe dvujazychie (social’no-lingvisticheskij aspekt). [Kazakh-Russian bilingualism (sociolinguistic aspect)]. Alma-Ata, 1987.
- [22] Hasanov B.H. Nacional’nye jazyki. Dvujazychie i mnogojazychie: poiski i perspektivy. [National languages. Bilingualism and multilingualism: researches and prospects] Alma-Ata, «Kazahstan» Publ., 1989.
- [23] Shvejcer A.D. Sovremennaja sociolingvistika. Teorija, problemy, metody. [Modern sociolinguistics. Theory, problems, methods]. M., 1977.
- [24] Shhukin A.N. Lingvodidakticheskij jenciklopedicheskij slovar’ [Lingvodidactic encyclopedic dictionary]. M., 2006.

РОЛЬ АУТЕНТИЧНЫХ МАТЕРИАЛОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ АНГЛОЯЗЫЧНОМУ ПЕРЕВОДУ

Т.В. Емельянова, А.Б. Костромин

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

В статье затрагивается вопрос обучения профессиональному англоязычному или русскоязычному переводу студентов юридических факультетов неязыковых вузов. Проведен краткий анализ аутентичных материалов, принцип их отбора и их роль при обучении английскому языку для специальных целей. Рассмотрены некоторые употребляемые в процессе профессиональной коммуникации англоязычные терминологические словосочетания. Акцентируется актуальность достижения студентами метапредметных результатов в процессе изучения английского языка в неязыковом вузе. На примере содержания используемых учебных аутентичных материалов показаны возможности повышения качества и эффективности процесса обучения англоязычному переводу в неязыковом вузе и решения лингвометодических и лингводидактических задач.

Ключевые слова: неязыковой вуз, юридический, аутентичные учебные материалы, профессиональная англоязычная терминология, метапредметные результаты, письменный и устный перевод.

Современное обучение профессиональному англо- и русскоязычному переводу студентов юридических факультетов неязыковых вузов базируется на аутентичных материалах, принцип отбора которых основан на их содержании, грамматической, лексической и профессиональной значимости. Учитывая тот факт, что в Российском университете дружбы народов (РУДН) и в частности в юридическом институте РУДН обучаются как российские граждане, так и граждане СНГ и других стран мира, организация обучения английскому языку для специальных целей и профессионально направленному переводу должна коррелировать с языковой политикой. «Языковая политика является важнейшей составляющей развития любого государства, а в РФ лингвистическая политика, направленная на реализацию языковых прав человека, играет особую роль, так как Россия — это многонациональное государство» [8. С. 11].

Ряд ученых и практиков, например, А.А. Атабекова, А.К. Крупченко, О.А. Бурукина, Т.В. Емельянова в своих многолетних исследованиях акцентируют внимание на необходимости более углубленного изучения английского языка в неязыковом вузе в контексте предметно-специализированных (профессиональных) и общекультурных компетенций [1; 3—6]. «В новых российских Федеральных государственных образовательных стандартах высшего профессионального образования... владение навыками профессионального общения на иностранном языке заявлено в качестве общекультурной компетенции. В результате изучения иностранного языка в рамках гуманитарного, социального и экономического цикла образовательной программы, обучающиеся должны уметь переводить иноязычные тексты профессиональной направленности» [1. С. 54]. «Обучение иностранному языку в неязыковом вузе должно быть направлено как на развитие личности студентов в целом (общекультурные компетенции), так и на формирование предметно-специализированных (профессиональных) компетенций...» [3.

С. 65]. «... Процесс обучения профессиональной коммуникации чрезвычайно многомерен, синтезируясь и преломляясь через специфику объекта, создает основу научной дисциплины, возникающей на стыке таких наук, как дидактика, профессиональная педагогика, лингвистика, профессиональная психология и психолингвистика, теория коммуникации, специальный предмет и др.» [6. С. 12]. «Центральное место в обучении профессионально направленному иноязычному общению студентов должно занимать формирование умений:

- выражать предметные знания на иностранном языке;
- устанавливать контакт и широкий спектр речевого/ неречевого взаимодействия коммуникантов...» [4. С. 115].

Роль правильно подобранных учебных материалов при обучении английскому языку для специальных целей и профессиональному англоязычному переводу велика. Это учебные пособия, аудио-, видеоматериалы и аутентичные тексты широкой профессиональной информативности, которые отражают актуальные вопросы современной деятельности юристов России и их зарубежных коллег, изобилуют употребляемыми в процессе профессиональной коммуникации англоязычными терминологическими словосочетаниями, т.е. являются реальными образцами межкультурной и профессиональной коммуникации. От правильно подобранных аутентичных учебных материалов зависит успех процесса обучения английскому языку для специальных целей и, соответственно, достижение студентами междисциплинарных результатов. Так, для работы с бакалаврами и магистрами юридического института Российского университета дружбы народов отбираются аутентичные учебные материалы, например, *Test Your Professional English: Law* [9], *Professional English in Use. Law* [10], *Introduction into International Legal English* [11], различные публицистические, научные, научно-популярные тексты, юридические документы, материалы новостей CNN, BBC, Moscow Times.

Названные источники представляют огромную базу для выполнения различных коммуникативных упражнений и заданий, направленных на развитие монологической и диалогической речи, например, репродукция, включающая пересказ, сокращенно-выборочное изложение, перевод, пересказ-перевод, и даже драматизация и воспроизведение воображаемого диалога. Так, при изучении материалов допроса или фрагмента диалога во время судебного заседания студенты сначала читают (воспроизводят) диалог персонажей и переводят его, комментируя новые терминологические единицы, а затем составляют возможное логическое продолжение этого диалога, используя профессиональные знания, полученные при изучении других дисциплин, с последующей его драматизацией на практическом занятии. Таким образом, они в игровой форме отрабатывают англоязычные профессиональные роли, которые позже, вполне вероятно, им предстоит выполнять в реальной действительности.

При домашней работе с материалами прессы, например, Moscow Times или новостных каналов CNN, BBC студенты имеют возможность прочитать или просмотреть новость достаточное количество раз, для того чтобы выписать неизвестные термины и разобраться с используемыми временными конструкциями. Они также должны продумать свой комментарий и возможные комментарии своих одноклассников. Это позволит им принимать активное участие в обсуждении

данной новости на практическом занятии в аудитории. Особое внимание уделяется различным преступлениям, расследованиям и приговорам (наказаниям), которые освещаются в средствах массовой информации длительное время, поскольку это дает возможность активизировать употребление студентами ранее пройденной лексики и грамматического материала, следовательно, способствует их быстрому и легкому усвоению.

Грамматическое и лексическое богатство аутентичных учебных материалов [9—11], в частности текстов, делает возможным использовать их как образцы профессиональной монологической (диалогической) речи юристов. При этом необходимо всегда обращать внимание студентов на существующие различия в обозначении одних и тех же понятий в Британском, Шотландском и Американском вариантах английского языка, например:

BrE: chamber/ set, ScotE: stable;

BrE: barrister, ScotE: advocate, AmE: trial lawyer/ appellate attorney;

BrE: Articles of Association, AmE: Bylaws;

BrE: Memorandum of Articles of Association, AmE: Articles of Incorporation и т.д.

При изучении тем «Criminal justice and criminal proceedings», «Client correspondence», «Explanations and clarification», «Legalese», «Alternative dispute resolution», «Debt financing: secures lending» и многих других особый интерес у студентов вызывали такие слова и словосочетания:

cross-examination — перекрестный допрос;

the burden of proof — бремя доказывания, обязанность доказывания;

a sequence of correspondence between a solicitor and his client — последовательность переписки между адвокатом и его клиентом;

the aforementioned / the foregoing — вышеупомянутое;

Med-Arb / Arb-Med — медиационный арбитраж;

Mediation — медиация;

Adjudication — адьюдикация, осуждение, вынесение судебного приговора;

a negative pledge — отказ от создания дополнительных обременений, оговорка об отказе залога;

a transfer of the title to the property — передача / уступка права собственности на имущество;

alleged offences — предполагаемое / инкриминируемое преступление, и многие другие термины и терминосистемы.

«Значимость умений письменного профессионально-делового общения особо подчеркивается во ФГОС ВПО нового поколения, в частности, в число важнейших методических задач включено формирование способности и готовности к эффективной письменной профессионально-деловой коммуникации» [7. С. 36]. Заметим, что письменная речь юриста изобилует латинскими терминами, на это мы обращаем внимание студентов и предлагаем англоязычные синонимы, например:

affidavit — witnessed, signed statement;

bona fide — in good faith;

caveat — warning;

de facto — in fact;

de jure — by right;
in camera — hearing a case in private;
in curia — in open court;
ipso facto — by the fact;
sub judice — in the court of trial;
ultra vires — beyond the power и т.д.

Следует отметить, что все вышеназванные аутентичные источники используются нами в работе и для того, чтобы как можно лучше подготовить студентов к написанию выпускных квалификационных работ на английском языке. Так, особое внимание уделяется переводу научных текстов и документов профессиональной тематики. Работа с данными источниками углубляет метапредметные знания студентов и дает им возможность более широко и детально изучить тему, по которой им предстоит написать курсовую или дипломную работу (выпускную квалификационную работу). Составляемый к работе глоссарий также способствует расширению профессиональных англоязычных знаний будущих выпускников.

«Структура и лингвосемиотика профессиональной англоязычной среды коммуникации современного юриста обусловили особое внимание и ориентированность лингвистов и педагогов на изучение вопросов обучения адекватному дискурсообразованию, переводу с русского языка на английский и наоборот, корректному использованию терминологических единиц и т.п.» [5. С. 70]. «... Многомерный мир не может быть освоен людьми с монологическим типом мышления: возрастающее число проблем ввиду их полимодального характера требует междисциплинарного анализа и синтеза. Кроме того, текст, в котором имеет место намеренная, ярко выраженная диалогичность, характеризуется большей информативностью и информационной насыщенностью...» [2. С. 7—8]. Значит, при организации учебного процесса важно использовать аутентичные материалы, адекватно отражающие профессиональную информацию и реальность, междисциплинарный характер которых способствует всестороннему развитию студентов, умению выстраивать профессиональное иноязычное взаимодействие, учитывая специфические особенности ситуации общения и ее участников.

Описанный нами в данной статье опыт работы позволяет студентам достичь метапредметных результатов, развить умения устного и письменного англоязычного перевода с актуальным использованием профессиональной лексики, сформировать навыки эффективной работы со специализированной литературой и так далее. Следовательно, выпускник юридического института подготовлен к англоязычному переводу и медиации, а также к англоязычной коммуникации в контексте динамично меняющихся условий профессиональной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Атабекова А.А.* Юридический перевод в междисциплинарном контексте: монография. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2011. 131 с.
- [2] *Бальхина Т.М., Черкашина Т.Т.* Специальные языковые контактоустанавливающие средства как особые стилистико-текстовые единицы разрушения «монологической образцовости»: лингводидактический аспект // Вестник РУДН. Серия «Вопросы образования: языки и специальность». 2013. № 1. С. 7—11.

- [3] Бурукина О.А. Пути совершенствования профессиональной подготовки в неязыковом вузе // Актуальные проблемы лингвистической подготовки в неязыковом вузе: сб. научных статей и материалов международной научно-практической конференции. Москва, 24 ноября 2011 г. М.: МГИИТ, 2011. С. 63—70.
- [4] Емельянова Т.В. Межкультурный контекст формирования профессионально ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции студентов-юристов // Лингводидактические аспекты обучения профессиональному общению. М.: ИПК МГЛУ «Рема», (Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та; вып. 564. Сер. Педагогические науки), 2009. С. 107—117.
- [5] Емельянова Т.В. К вопросу обучения профессиональному переводу (на материале английского языка) // Подготовка кадров в образовании: проблемы, опыт, перспективы: сб. науч. тр. Вып. 4. 2014/ Международная педагогическая академия / под ред. проф. В.П. Симонина. М.: ИИУ МГОУ, 2014. С. 69—74. (Серия: Образование в XXI веке).
- [6] Крупченко А.К., Кузнецов А.Н. Профессиональная лингводидактика: идеи и принципы // Формирование профессиональной компетентности специалиста средствами иностранного языка: Материалы международной научно-практической конференции «Реализация требований ФГОС в системе непрерывного иноязычного образования», Москва, 2—3 февраля 2012 г. В 2-х кн. Кн. 2 / Отв. за выпуск А.К. Крупченко. М.: АПК и ППРО, 2012. С. 12—15.
- [7] Куриленко В.Б., Макарова М.А. Сертификационное тестирование иностранных студентов-медиков в контексте новых ФГОС // Вестник РУДН. Серия «Вопросы образования: языки и специальность». 2014. № 1. С. 35—40.
- [8] Халеева И.И. Межкультурное измерение // Лингводидактические аспекты обучения профессиональному общению. М.: ИПК МГЛУ «Рема», (Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та; вып. 564. Сер. Педагогические науки), 2009. С. 11—20.
- [9] Brieger Nick. Test Your Professional English: Law. Longman, 2002. P. 112.
- [10] Gillian D. Brown, Sally Rice. Professional English in Use. Law. Cambridge University Press, 2007. P. 128.
- [11] Krois-Linder Amy, Firth Matt and TransLegal®. Introduction into International Legal English. Cambridge University Press, 2009. P. 160.
- [12] Longman Dictionary of Contemporary English. Pearson Education Limited. England, 2003. P. 1950.

AUTHENTIC MATERIALS' ROLE WHEN TEACHING LAW-STUDENTS PROFESSIONAL TRANSLATION

T.V. Emelyanova, A.B. Kostromin

Peoples' Friendship University of Russia
Miklukho-Maklaya str., 6, Moscow, Russia, 117198

The article touches upon the issue of teaching professional English / Russian translation to law students of non-linguistic Universities. The brief analysis of authentic materials, the principle of their selection and their role in teaching English for special purposes is given here. Analysis of some English language terminology and phrases used in the process of professional communication is made. The importance of students' interdisciplinary results and achievements in the process of learning English at non-linguistic Universities is emphasized. Using educational authentic materials content as the example, possibilities of increasing the teaching process' quality and efficiency, and solutions of linguodidactic, linguistic and methodological tasks are demonstrated in this paper.

Key words: non-linguistic University, law, authentic teaching materials, professional English-language terminology, interdisciplinary results, translating and interpreting.

REFERENCES

- [1] Atabekova A.A. *Yuridicheskiy perevod v mezhdistsiplinarnom kontekste: monografiya* [Legal translation in the interdisciplinary context: monograph]. Moscow, YuNITI-DANA, 2011. 131 p.
- [2] Balykhina T.M., Cherkashina T.T. Spetsial'nye yazykovye kontaktoustanavlivayushchie sredstva kak osobyie stilistiko-tekstovye edinitsy razrusheniya «monologicheskoy obraztsovosti»: lingvodidakticheskiy aspekt [Specific linguistic means of establishing contact as particular textual and style units of breaking down monological standard: linguodidactic aspect]. *Vestnik RUDN, seriya Voprosy obrazovaniya: yazyki i spetsial'nost'* [Bulletin of Peoples' Friendship University of Russia, Series Problems of Education: languages and speciality], 2013, no. 1, pp. 7—11.
- [3] Burukina O.A. Puti sovershenstvovaniya professional'noy podgotovki v neyazykovom vuze [Ways to improve professional training in non-linguistic University]. *Aktual'nye problemy lingvisticheskoy podgotovki v neyazykovom vuze: Sbornik nauchnykh statey i materialov mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii* [Actual problems of language training in non-linguistic University: Proc. Int. scientific-practical conference. Moscow, 24 November, 2011]. M., MGIIIT, 2011. pp. 63—70.
- [4] Emel'yanova T.V. Mezhkul'turnyy kontekst formirovaniya professional'no orientirovannoy inoyazychnoy kommunikativnoy kompetentsii studentov-yuristov [Intercultural Context in Formation of Professionally Oriented Foreign Language Communicative Competence of Law Students]. *Lingvodidakticheskie aspekty obucheniya professional'nomu obscheniyu* [Linguodidactic aspects of teaching professional communication]. Moscow, IPK MGLU «Rema», (*Vestn. Mosk. gos. lingvist. un-ta; vyp. 564. Ser. Pedagogicheskie nauki* [Vestnik of Moscow State Linguistic University; Issue 564. Series: Pedagogical Science]), 2009. pp. 107—117.
- [5] Emel'yanova T.V. K voprosu obucheniya professional'nomu perevodu (na materiale angliyskogo yazyka) [Teaching specialized interpreting and translation (the English, Russian languages)]. *Podgotovka kadrov v obrazovanii: problemy, opyt, perspektivy: sb. nauch. tr. Vyp. 4. 2014. Mezhdunarodnaya pedagogicheskaya akademiya; pod red. prof. V.P. Simonova* [Personnel training in Education: problems, experience, opportunities: Proc. of the International Pedagogical Academy. Under the editorship of Professor V.P. Simonov. Issue 4. 2014]. (Seriya: Obrazovanie v XXI veke [Series: Education in the XXI century]). Moscow, IIU MGOU, 2014, pp. 69—74.
- [6] Krupchenko A.K., Kuznetsov A.N. Professional'naya lingvodidaktika: idei i printsipy [Professional linguodidactics: ideas and principals]. *Formirovanie professional'noy kompetentnosti spetsialista sredstvami inostrannogo yazyka: Materialy mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii «Realizatsiya trebovaniy FGOS v sisteme nepreryvnogo inoyazychnogo obrazovaniya»* [A Specialist's professional competence formation by means of a foreign language: Proc. Int. Scientific-practical Conference «FGOS requirements realization in the system of ongoing foreign-language education», Moscow, 2—3 February, 2012. V 2-kh kn. Kn. 2 / Otv. za vypusk A.K. Krupchenko [Under the editorship of A.K. Krupchenko]. Moscow, APKIPRO, 2012, pp. 12—15.
- [7] Kurilenko V.B., Makarova M.A. Sertifikatsionnoe testirovanie inostrannykh studentov-medikov v kontekste novykh FGOS [The certificate testing of foreign medical faculty students in the context of new FGOS]. *Vestnik RUDN, seriya Voprosy obrazovaniya: yazyki i spetsial'nost'* [Bulletin of Peoples' Friendship University of Russia, Series Problems of Education: languages and speciality], 2014, no 1, pp. 35—40.
- [8] Khaleeva I.I. Mezhkul'turnoe izmerenie [Intercultural Dimension]. *Lingvodidakticheskie aspekty obucheniya professional'nomu obscheniyu* [Linguodidactic aspects of teaching professional communication]. Moscow, IPK MGLU «Rema», (*Vestn. Mosk. gos. lingvist. un-ta; vyp. 564. Ser. Pedagogicheskie nauki* [Vestnik of Moscow State Linguistic University. Issue 564. Series: Pedagogical Science]), 2009, pp. 11—20.
- [9] Brieger Nick. *Test Your Professional English: Law*. Longman, 2002. P. 112.
- [10] Gillian D. Brown, Sally Rice. *Professional English in Use. Law*. Cambridge University Press, 2007. P. 128.
- [11] Krois-Linder Amy, Firth Matt and TransLegal®. *Introduction into International Legal English*. Cambridge University Press, 2009. P. 160.
- [12] *Longman Dictionary of Contemporary English*. Pearson Education Limited. England, 2003. P. 1950.

ТРУДНОСТИ УСВОЕНИЯ КИТАЙЦАМИ РУССКИХ ПРЕДЛОЖНО-ПАДЕЖНЫХ ФОРМ С ПРОСТРАНСТВЕННЫМ ЗНАЧЕНИЕМ

Яо Цзяжу

Российский университет дружбы народов
ул. Миклухо-Маклая, 10 А, Москва, Россия, 117198

В данной статье рассматриваются способы выражения пространственных отношений в русском языке, актуальные для работы в иностранной аудитории; отмечаются трудности усвоения средств и способов выражения места действия и направления движения китайскими учащимися; анализируются ошибки в их употреблении.

Ключевые слова: предлоги, предложно-падежные формы, пространственные отношения, трудности усвоения, типичные ошибки.

При изучении русского языка в иностранной, в том числе и китайской аудитории, важное место занимает тема «Пространственные отношения в русском языке». Под пространственными отношениями понимаются различные положения лиц или предметов относительно друг друга. Пространственные отношения в русском сознании имеют тройственный характер, это может быть местоположение и два направления. Эти отношения представляются либо с точки зрения статики, либо с точки зрения динамики, т.е. пространство может являться как местом осуществления действия, так и конечным или исходным пунктом движения или направленного действия [2].

Для выражения пространственных отношений в русском языке выработано богатое разнообразие лексических и грамматических средств, образующих лексико-грамматическое поле пространственности. Синтаксические единицы с пространственным значением могут быть двух типов — номинативные и коммуникативные; первые представляют собой словосочетания (*дом в лесу, книга из библиотеки, жизнь на Земле*), вторые — предложения (*Дом стоит у реки; Музей находится на соседней улице; Геологи вышли из тайги. Земля вращается вокруг Солнца по своей орбите*).

Локум — пространство, предмет, лицо, представляемые как ориентир, относительно которого характеризуется локализуемый объект, это обстоятельство, выраженное падежной формой существительного с предлогом или без предлога, а также наречием [3].

Самый типичный для русского языка способ выражения пространственных отношений — это предложно-падежные формы. Практически для обозначения места действия, местонахождения, местоположения и места как исходного или конечного пункта движения используются все падежи, а именно:

— существительные в родительном падеже с предлогами *из, с, от, у, около, напротив, мимо, вблизи, вдоль, вокруг, посреди, из-за, из-под*, и др., например: *из библиотеки, с почты, от друга, у окна, около дома, напротив поликлиники, вблизи школы, вдоль улицы*;

— существительные в дательном падеже с предлогами: *к, по: к центру, по дороге*;

— существительные в винительном падеже с предлогами: *в, на, через, за, под, сквозь* и др., например: *в магазин, на вокзал, через лес, за границу, под воду*;

— существительные в творительном падеже с предлогами: *над, под, перед, за, между, рядом с* и т.д.: *над облаками, под землей, перед театром, за сценой, между зданиями*;

— существительные в предложном падеже с предлогами: *в, на, при: в космосе, на стадионе, при школе*.

Не все предложно-падежные формы употребительны в одинаковой степени, одни более частотны, другие менее. К самым употребительным (частотным) относятся:

— формы предложного падежа с предлогами *в, на (в классе, на площади)* и формы родительного падежа с предлогами *у, около (у доски, около окна)*, отвечающие на вопрос *где?*

— формы винительного падежа с предлогами *в, на (в аптеку, на почту)* и формы дательного падежа с предлогом *к (к берегу, к станции)*, отвечающие на вопрос *куда?*

— формы родительного падежа с предлогами *из, с, от (из театра, с вокзала, от границы)*, отвечающие на вопрос *откуда?*

Как самые употребительные средства выражения места действия (направления движения) указанные предложно-падежные формы включаются в программы по русскому языку уже для начального этапа, и соответствующий учебный материал занимает большое место в любом учебнике и в любом сборнике упражнений для иностранцев, изучающих русский язык [4; 6]. Именно с этих предложно-падежных форм начинается изучение средств выражения пространства и в учебнике русского языка для китайских студентов [1]. Практика показывает, что даже этот минимум форм представляется китайцам сложным.

Рассмотрим соотношение некоторых самых употребительных способов выражения места действия и направления движения в русском языке и их эквивалентов в китайском языке.

Русским предлогам с пространственным значением *в, на, у, около* в китайском языке соответствует один предлог [在...**zai**...]. Предлог *zai* многозначен: в современном китайском языке он употребляется с любыми обстоятельственными словами, обозначающими место действия, например: *Учиться в школе* 在学校学习 [**zai** хуе хiao хуе xi]; *Жить на Земле* 住在地球上 [zhu **zai** di qiu shang]; *Ждать у аптеки* 在药店等 [**zai** yao dian deng]; *Стоять около окна справа* 站在窗户右边 [zhan **zai** chuang hu you bian].

Русским предлогам со значением направления движения, приближения, прибытия *в, на, к* в китайском языке соответствует также один предлог [到...**dao**...]. Предлог *dao* тоже многозначен, например: *Направиться в аэропорт* 动身到机场 [dong shen **dao** ji chang]; *Приехать на конгресс* 开车到国会 [kai che **dao** guo hui]; *Подплыть к берегу* 游到岸边 [you **dao** an bian]. Предлог [到...**dao**...] используется во всех предложениях, сообщающих о направленном движении, независимо от типа

локума — открытого пространства, закрытого помещения или мероприятия как места направления.

Предлогам со значением удаления, отбытия *из, с, от* в китайском языке соответствует один предлог [从...**cong**...]. Предлог **cong** также многозначен, например: *Выйти из комнаты* 从房间走出来 [**cong** fang jian zou chu lai]; *Прийти с улицы домой* 从外面走回家 [**cong** wai mian zou hui jia]; *Отъехать от города* 从城市出发 [**cong** cheng shi chu fa].

Таким образом, предлоги в русском языке различают такие значения, как место действия внутри и на поверхности. Противопоставление по семантическому признаку «внутреннее пространство» / «внешняя поверхность» выражается предлогами *в* и *на* и охватывает такие пары, как *в доме — на доме, в земле — на земле, в воде — на воде, в столе — на столе, в шкафу — на шкафу, в чемодане — на чемодане, в голове — на голове* и др. Разница в значении по признаку «внутри» / «вне» воспринимается иностранцами без особых затруднений, поскольку она наглядна и легко объяснима. Однако следует иметь в виду, что в большинстве случаев это противопоставление нивелируется: предлоги *в* и *на* традиционно закрепляются за определенными существительными и не всегда понятно, почему *жить в стране*, но *на родине, учиться в институте*, но *на факультете, быть в экспедиции, но на экскурсии*.

Каждый из предлогов сочетается с неисчислимым количеством существительных. Так, формы предложного и винительного падежей с предлогом *в* называют:

— географические районы Земли: *в Арктике, в Европе, в Америке* и т.д.;

— страны и государства: *в республике, в России, в Китае* и др.;

— населенные пункты: *в городе, в деревне, в селе* и др.;

— здания, помещения и их части: *в доме, в гараже, в комнате, в коридоре, в лифте* и др.;

— учреждения, предприятия: *в банке, в магазине, в клубе, в библиотеке* и др.;

— учебные заведения: *в школе, в институте, в академии, в гимназии* и др.

Такие списки практически бесконечны, и иностранному учащемуся, чтобы владеть этим материалом, приходится заучивать, запоминать каждое существительное в значении локума с закрепленным предлогом. «В целях облегчения запоминания методически целесообразно выделить однородные по значению лексико-семантические группы существительных и определить, с какой из них употребляется предлог *в*, с какой — предлог *на*».[5]

В китайском языке эти значения выражаются лексическими средствами, а именно послелогами, т.е. к предлогу с общим значением места добавляются послелог [里...**li**...] с буквальным значением «внутри» и послелог [上...**shang**] с буквальным значением «сверху», «на поверхности».

Как видим, русский язык располагает более развитой и разветвленной системой обозначения пространственных отношений, что проявляется и в плане содержания — в более детальной дифференциации значений, и в плане выражения — в значительно большем количестве используемых языковых средств.

В ходе работы над данным исследованием был проведен тест среди студентов-китайцев филологического факультета РУДН. В тесте были даны предложения с

пропущенными предложно-падежными формами, обозначающими место действия или направление движения. Приведем примеры тестов.

- | | | |
|---------------------------------------|-----------------------------------|--------------|
| А. 1. Мой брат учится ... | Сестра тоже ходит ... | (школа) |
| 2. Брат ушел ... | Отца нет дома, сейчас он тоже ... | (работа) |
| 3. Давай встретимся ... | Хорошо, в шесть часов я приду ... | (остановка) |
| 4. Она любит заниматься ... | Вы тоже идете ...? | (библиотека) |
| 5. Ты идешь ...? | Я никогда не обедаю ... | (столовая) |
| 6. Пора идти ... | Преподаватель уже ... | (аудитория) |
| Б. 1. Его нет, он пошел ... | (магазин) | |
| По дороге он купит газеты ... | (киоск) | |
| 2. Обычно мы покупаем продукты ... | (универсам) | |
| Иногда мы ездим за продуктами ... | (рынок) | |
| 3. В субботу я хожу ... | (бассейн) | |
| Мы играем в футбол ... | (стадион) | |
| 4. Они занимаются гимнастикой ... | (спортзал) | |
| Они идут играть в волейбол ... | (площадка) | |
| 5. Я не готов, поэтому не пойду ... | (экзамен) | |
| Почему ты не был ...? | (семинар) | |
| Она всегда ходит ... | (лекции) | |
| 6. Тебе надо пойти к врачу ... | (поликлиника) | |
| После операции он неделю лежал ... | (больница) | |
| Это лекарство можно купить только ... | (аптека) | |

В целом, требовалось заполнить предложно-падежными формами 26 позиций. Работу писали семь студентов второго курса филологического факультета. Результаты проведенной работы показывают, что из 182 предложно-падежных форм 161 переданы правильно, что составляет 88,5% от общего числа. В работах разных студентов оказалось от одной до восьми ошибок (* знак ошибки).

1) в одной работе допущены ошибки: *в семинаре, *на поликлинику, *на аптеке, *в остановке, * в остановку, *на столовой, *на столовую, *в столоваю, *в столовае, *в рынок;

2) *на больнице, *на спортзале — в двух работах, *в площадку — в четырех работах.

Результаты тестов показывают, что ошибки китайских студентов заключаются в неправильном выборе предлога; в неправильном употреблении падежа.

Как видим, данная тема представляет определенные трудности для китайских учащихся, что объясняется, во-первых, сложностью самого явления — разнообразием форм, значений и функций языковых единиц, выражающих пространственные отношения в русском языке; во-вторых, значительными расхождениями в способах и средствах выражения пространственных отношений в изучаемом (русском) и родном (китайском) языках.

Трудности состоят в том, что китайцам в речи на русском языке, во-первых, необходимо выбирать тот или иной предлог из ряда предлогов. Здесь имеет место так называемая сверхдифференциация: носителю китайского языка приходится различать в речи на русском языке то, что не различается в китайском. Многозначность китайских предлогов осложняет китайским учащимся выбор правильного русского предлога. Во-вторых, необходимо корректно оформлять существи-

тельное (или местоимение), называющее место действия или направление движения, употребив единственно правильную в каждом случае падежную форму, также выбрав ее из ряда форм. Напомним, что в китайском языке нет словоизменения и существительное имеет одну форму.

Чтобы научить китайских студентов правильно употреблять предложно-падежные формы с пространственным значением, следует прежде всего научить соотносить каждую конструкцию с ее исходным значением, т.е. семантикой. Задача преподавателя состоит в том, чтобы облегчить этот процесс, для этого прежде всего необходимо сформулировать четкие правила употребления предлогов и падежей, затем организовать тренировочную работу по закреплению предложно-падежных форм. С этой целью используются такие синтаксические единицы, как словосочетание и предложение. При подаче нового грамматического явления (в данном случае какого-либо способа обозначения места или направления) полезны указания на различия в изучаемом и родном языках, предупреждающие нежелательную интерференцию.

Для закрепления учебного материала по данной теме необходима тщательно продуманная, целенаправленная тренировочная работа. Учащимся предлагается система специальных упражнений — на наблюдение, сравнение разных способов обозначения пространства, выбор правильной формы из ряда близких по значению форм, самостоятельное употребление изученных предложно-падежных сочетаний с пространственным значением в устной и письменной речи.

В практическом курсе русского языка выражение пространственных отношений занимает большое место. Это так называемая сквозная тема: освоение средств и способов обозначения места действия и направления движения продолжается в течение всего периода обучения иностранцев русскому языку. В настоящей статье мы рассмотрели вопросы начального этапа работы над данной темой, на элементарном и базовом уровнях.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Бальхина Т.М., Евстигнеева И.Ф.* и др. Учебник русского языка для говорящих по-китайски. Базовый курс. М., 2000. 352 с.
- [2] *Всеволодова М.В., Владимирский Е.Ю.* Способы выражения пространственных отношений в современном русском языке. М., 2009. 288 с.
- [3] Книга о грамматике. Русский язык как иностранный / под ред. А.В. Величко. М., 2009. 648 с.
- [4] Лингводидактическая программа по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень. Базовый уровень. Первый сертификационный уровень. М., 2010. 181 с.
- [5] Практическая грамматика русского языка для зарубежных преподавателей-русистов / под ред. Н.А. Метс. М., 1985. 408 с.
- [6] Программа-справочник для студентов-иностранцев с комментариями на китайском языке. М., 2005.

DIFFICULTIES OF LEARNING RUSSIAN PREPOSITIONAL CASE FORMS WITH SPATIAL MEANING FOR CHINESE (ON ERRONEOUS MATERIALS)

Yao Jiaru

Peoples' Friendship University of Russia
Miklukho-Maklaya str., 10 A, Moscow, Russia, 117198

This article discusses methods of expressing spatial relations in Russian language, which are topical for working in foreign lecture-room; outlines the difficulties of learning means and methods of expressing position of act and direction of movement for Chinese students; analyzes the errors in their use.

Key words: prepositions, prepositional-case forms, spatial relationships, difficulties of learning, typical mistakes.

REFERENCES

- [1] Balykhina T.M., Evstigneeva I.F. i dr. *Uchebnik russkogo yazika dlya govoryashih po-kitayski. Bazoviy kurs*. [Textbook of Russian language for Chinese speakers. Basic course]. Moscow, 2000. 352 p.
- [2] Vsevolodova M.V., Vladimirovskiy E.U. *Sposobi virazheniya prostranstvennih otnosheniy v sovremennom russkom yazike*. [Methods of expressing spatial relations in modern Russian language]. Moscow, 2009. 288 p.
- [3] *Kniga o grammatike. Russkiy yazik kak inostranniy*. Pod red. A.V. Velichko. [Book about grammar. Russian as a foreign language]. Moscow, 2009. 648 p.
- [4] *Lingvodidakticheskaya programma po russkomu yaziku kak inostrannomu. Elementarniy uroven. Bazoviy uroven. Perviy sertifikatsionniy uroven*. [Lingvodidaktichesky program about Russian as a foreign language. Elementary level. Basic level. First sertifikatsionny level]. Moscow, 2010. 181 p.
- [5] *Prakticheskaya grammatika russkovo yazika dlya zarubezhnih prepodavateley-rusistov. Pod red. N.A. Mets*. [Practical grammar of Russian language for foreign Russian teachers]. Moscow, 1985. 408 p.
- [6] *Programma-spravochnik dlya studentov-inostrancev s kommentariyami na kitayskom yazike*. [The program guide for foreign students with commentary in Chinese]. Moscow, 2005.

РУССКАЯ И РУССКОЯЗЫЧНАЯ ЛИТЕРАТУРА: ВОПРОСЫ ИЗУЧЕНИЯ И ОБУЧЕНИЯ

ЭНЕРГИЯ ПОЭТИЧЕСКОГО СЛОВА: МИФ ИЛИ РЕАЛЬНОСТЬ?

В.А. Маслова

Витебский государственный университет им. П.М. Машерова
Московский проспект, 33. Витебск, Белоруссия, 210038

В статье предпринимается попытка показать, что поэтическое слово обладает особой энергией, особой мистической силой. Поэтическое слово — это как бы спираль, вкручивающая в себя и ритм, и смысл, и особую музыку стиха.

Ключевые слова: поэтическое слово, энергия духа, суггестия, пассионарность.

Традиционно считается, что основными характеристиками поэтического слова является его триединство, которое предполагает взаимообусловленность звука, смысла и слова. Кроме слова, в ткани художественного текста нет ничего, поэтому именно слово делает текст таким, каким его видят читатели, именно в слове — особая тайна и красота поэзии. О специфике слова в художественном тексте писали В.В. Виноградов, Г.О. Винокур, В.П. Григорьев, А.М. Пешковский, Д.Н. Шмелев, Л.В. Зубова, Н.Ф. Алефиренко и другие исследователи.

Ученые подчеркивали, что слово в художественном тексте благодаря особым условиям функционирования семантически преобразуется, включает в себя дополнительные смыслы, коннотации, ассоциации. Игра прямого и переносного значения порождает и эстетический, и экспрессивный эффекты художественного текста, делает этот текст образным и выразительным. Важное отличие поэтического слова состоит также в том, что оно вызывает к жизни целый сонм ассоциаций, как сказал И. Бродский: «поэзия есть, прежде всего, искусство ассоциаций, намеков, языковых и метафорических параллелей» [1. С. 32].

Отсюда следует, что специфической характеристикой художественного текста является его «семантическая осложненность», по терминологии Б.А. Ларина, полисеманτικότητα, метафоричность. Поэтому теоретической основой разработки феномена поэтического слова является дифференциация «ближайшего» и «дальнейшего» значений (А.А. Потебня), «прямого» и «поэтического» (Г.О. Ви-

нокур), «основного» и «бокового», (Б.М. Эйхенбаум), «номинативно-предетного» и «нового» (В.В. Виноградов, В.П. Григорьев, М. Гаспаров).

Эстетические и экспрессивные свойства поэтического слова определяются, с одной стороны, его свойствами как единицы лексической системы, с другой — специфическими законами художественного текста, где с помощью неожиданной лексической, синтаксической, стилистической сочетаемости возникают как тривиальные, так и необычные ассоциации, которые расширяют сферу восприятия текста, повышают его субъективную значимость. Л.В. Щерба и В.В. Виноградов заметили, насколько важна сочетаемость слов в тексте. Наблюдение над необычными соединениями слов, поиски механизмов этих явлений, попытка объяснить их причины позволяют выделить несколько общих закономерностей: во-первых, можно отметить такой механизм, в основе которого лежит явление синестезии: *серая нежность тумана* (М. Кузмин), *красный зов зари* (А. Блок), *трава шептала сонно зеленые слова* (Ф. Сологуб); во-вторых, механизм, основывающийся на феномене неожиданного, который был описан Р.О. Якобсоном: *рыбий жир фонарей* (О. Мандельштам), *платье мое белое заплакано вином* (Б. Ахмадулина); в-третьих, механизм, реализацией которого является антропоцентрический подход к миру: *Упругие, тугие мышцы ветра / натягивают кожу парусов* (В. Высоцкий), *очухавшиеся вышки* (В. Высоцкий), *сытый плакат* (Р. Рождественский), *бешеный пульс* (Б. Ахмадулина), *его пожирает открытый вулкан* (Б. Ахмадулина) и т.д.

В поэтическом тексте часто встречается игра слов: например, объединяются семантически далекие слова, становясь в конкретном тексте как бы родственными (заимствованное слово *махаон* у поэта Л. Мартынова «породнилось» с глаголом *махать*: *Черный, / Крыльями крылато машет. / Со всего размаха он*). Различные «непоэтические» столкновения омонимов, паронимов, символов рожают глубокие неповторимые строки с колоссальным подтекстом: *Но свою неправую правую / я не сменю на правую левую* (В. Высоцкий).

Итак, в слове (а в поэтическом особенно) — сложной и многоаспектной единице — «репрезентированы одновременно реальная действительность, мысль и язык» [б. С. 7]. Однако в этих исследованиях упускается из виду еще одна составляющая слова — его энергетический потенциал.

Если бы язык отражал только реальный или вымышленный мир, то не могли бы работать порождающие функции сознания. А мы знаем об энергии Вселенной, что только взаимодействуя с ней, можно обрести гармонию, что и достигается в поэзии. Поэтическое слово даже в прозе как бы говорит с Природой на ее языке: *Слова то шелестят, как трава, то бормочут, как родники, то пересвистываются, как птицы, то позванивают, как первый лед* (К. Паустовский). Поль Валери, вслед за Малербом, сравнивал прозу с маршем, а поэзию — с танцем: у марша есть цель, у танца ее нет, это совокупность действий, единственный смысл которых — в демонстрации самих себя (кроме ритуального танца), в возможности подключиться к энергии Вселенной.

Думается, что слово, особенно поэтическое, является носителем энергии, более того, оно есть знак высшей энергии. Еще Сергей Булгаков считал, что слово обладает не только смыслом, но и вместилищем энергии, ее проводником. Слово — метод концентрации энергии духа, как считал П.А. Флоренский, в нем за-

ложена необыкновенная суггестивная мощь (В. Черепанова). Особенно поражают взаимодействия слов, рождающие новые необычные смыслы.

Есть поэты, обладающие особым слухом, дающим слуховое видение мира, имеющие «слуховой зрачок» (М. Цветаева): *Слуховых верховий час: когда в уши нам мир — как в очи*. На первый план выдвигает звук, который становится у нее осмысленным, способным выражать духовную сущность: *Звук... больше слова, и шум (пустой) больше звука, — потому что в нем все* [5. С. 383]. В этом тоже ее иррациональное, необъяснимое начало.

Вероятно, особую поэтическую энергию порождает еще синкретизм слова (звука) и музыки. Поэтическое вдохновение как особый тип энергии рассматривали В. Гумбольдт, А. Потебня, а из поэтов — Н. Гумилев, считавший эту энергию светоносной: *И вспыхнет радуга созвучий / Над царством вечной пустоты*.

В «Поэме Воздуха» М. Цветаева энергетически аккумулирует в слове энергию четвертого измерения. Она как бы воссоединяется со звуковой энергией Космоса...

Мы отстаиваем энергийное видение поэтической реальности, потому что над поэтическим словом, говоря словами Поля Рикера, «витают венчик невыразимого». О. Мандельштам писал: «Слово — Психея. Живое слово не обозначает предметы, а свободно выбирает, как бы для жилья, ту или иную предметную значимость, вещь, милое тело. И вокруг вещи слово блуждает свободно, как душа вокруг брошенного, но не забытого тела». Отсюда таинственность поэтического слова.

О силе слова писал прот. С. Булгаков, который считал, что эта сила «не определяется только смыслом или содержанием формулы, которая имела бы, самое большее, значение пожелания, мысли, настроения, но не имела бы власти» [2. С. 233]. Но именно само слово имеет власть, и власть эта «дается благодаря тому, что слово является не только смыслом, но и вмещилищем энергии, орудием, проводником» [2. С. 233]. Естественно, что это, по утверждению Булгакова, нужно «понимать не лингвистически, что было бы просто бессмысленно, но мистически» [2. С. 313].

Как известно, древнейший склад ума был ясновидческим, мифологическим, колдовским, только в греко-латинский период на первое место выходит логическое рассуждение. И в России есть поэты, которые изображают мир вполне реалистично. Это лирика А. Толстого, А. Майкова, Я. Полонского, В. Брюсова, Н. Гумилева. Но есть поэты, способные увидеть непонятный и страшный мир. Эти поэты тяготеют к той или иной форме мистического поиска: А. Блока подпитывала мистика, М. Волошина интересовала теософия, Вяч. Иванова — эзотерические знания, в творчество Ф. Сологуба вошли навьи и т.д. Таким образом, в России всегда были поэты, которые осмеливаются войти в глубь души и увидеть там бездну. Это Ф. Тютчев, А. Фет, А. Блок, М. Цветаева и др.

Стремлением заглянуть в этот мир характеризуется и XIX в. Например, в немецкой литературе Гофман и Гете возрождают мифологические представления своего народа. О гетевском «Лесном царе» М. Цветаева пишет: «Есть вещи страшнее, чем искусство».

Почти всегда ставка на все неясное и непонятное делает человека пленником «бездны», игрушкой всего иррационального. Но бывают исключения из этого. Так, М. Лермонтов, создавший поэму «Демон», сам в его существование не верил: демон был для него сказкой, символом, образом. Но не таков А. Блок, в поэзию которого сначала вторгаются чертенята, «болотные попики», колдуны, потом появляется некто «темноликий», который приходит к поэту в часы сумерек и томит его страхом предчувствий. Потом появляется загадочный Христос в образе «девушки с бородой». Он создает цикл стихотворений «Пузыри земли», поэму «Ночная фиалка» и др., в которых много необъяснимого с точки зрения логики здравого смысла.

Начало XX в. особо располагает к поиску таинственного. Поэты понимают, что область, доступная сознанию, не велика: нашему разуму подвластна лишь маленькая часть мира, которую человек может понять и объяснить.

Но даже если не затрагивать мистической стороны поэзии, то все равно поэтический текст связан со стихийными душевными импульсами. Это текст, в котором отражена идея первичности и божественного смысла чувственного опыта в познании мира, такой текст создается не по законам рассудочной деятельности.

Поэты давно осознали особую роль слова, его магичность и всемогущество, боготворили его, доказательством чему могут служить слова крупнейшего современного филолога и философа С. Аверинцева: «Мы молимся тебе — Слово, изначально сущее у Бога».

Человек получил от Бога возможность творить посредством слова. Всякое слово сакрально, в русском слове также заложено сокровенное знание о Боге: «Вначале было Слово, и Слово было у Бога, и Слово было Бог» (Иоанн, 1: 1-3). Святитель Лука (профессор медицины Войно-Ясенецкий) сказал в проповеди 1945 .: «Ни одно слово, исходящее из уст человеческих, не теряется в пространстве бесследно. Оно всегда оставляет глубокий, неизгладимый след. Слово — это как бы “зарубка”, которая метит не предмет, не явление, а некий смысл, связанный с этим явлением, тем самым оно заряжает энергией предмет, делая его своим, познанным, определяет его место в своем бытии, ибо слово — «максимально напряженное осмысления бытия». По данным М. Маковского, лексемы *слово*, *речь*, *говорить* по происхождению связаны с такими, как *храм*, *рок*, *гореть*, *красный*, *бить*, *резать*, *связывать*, *брать в плен*, *крутить* [3].

Слово живет среди нас и действует на сердца наши, ибо в слове содержится великая духовная энергия — или энергия любви и добра, или, напротив, богопротивная энергия зла. Современные ученые подтверждают, что любое произнесенное слово есть не что иное, как волновая генетическая программа, влияющая не только на нашу жизнь, но и на жизнь наших потомков. Особенно это касается слова молитвы и поэтического слова.

Д.С. Лихачев писал, что слово в поэзии нагружено «широким и разнообразным объемом», имеет «ассоциативную ауру», особый «сверхсмысл»; в поэтическом тексте важен не весь объем значения, а «нечто», извлекаемое из объема и ауры. Это «нечто» возникает в контексте, и тогда над контекстом возникает какое-то слабо уловимое мелькание значений, эмоций, ассоциаций — особый сверхсмысл.

Лишь поэтам и мистикам открывается сокровенный смысл в обычных вещах. Такова Марина Цветаева, у которой мы видим чудом сохраненные остатки древнего суремечного ясновидения, явленные в ее творчестве. Не случайно она писала: «Стихи сбываются. Поэтому не все пишу».

Пророческий дар отмечается у многих русских поэтов. Сивиллами и Кассандрами были великие поэты — А. Ахматова и М. Цветаева. О. Мандельштам так и говорил А. Ахматовой: «Кассандра!» М. Цветаева и саму себя, и ее называла чернокнижницами. Н. Гумилев писал: «Из логова Змиева, из города Киева я взял не жену, а колдунью».

Что усиливает энергию поэтического слова? Думается, прежде всего — это особый ритм. По Л. Гумилеву, существует этническое поле, которое имеет присущий только ему ритм. Этот ритм задает пассионарность, которая есть «биохимическая энергия живого вещества биосферы», она также активно формирует и национальный характер, и характер национальной поэзии. Интенсивность цветаевского ритма — основа энергетики стиха: Здесь нарастание ритма, взмах вверх, подъем — и все теряется в запредельности: *На рояле играл? Сквозит. Дует. Парусом ходит. Ватой пальцы. Лист сонатинный взвит...* (Попытка комнаты). Стихии и страсти рвутся наружу, ясновидящий экстаз.

Возносящаяся мысль в «Поэме Воздуха» переходит в звуковую вибрацию, т.е. тончайшую энергию. Эта поэма — акт ясновидения, выхода Я лирической героини в другие формы бытия, из нашего поля пространства и времени. Многим ее стихам также свойственен мистико-сомнамбулический ход:

Да вот и сейчас, словарю
Придавши бессмертную силу,
Да разве я то говорю,
Что знала, пока не раскрыла
Рта, знала еще на черте
Губ, той — за которой осколки...
И снова, во всей полноте
Знать буду, как только умолкну?

(II, 131) [4].

Ее лирика зачастую — спонтанное течение сознания, восприятия жизни как непрестанно чередующихся образов и впечатлений, образующее некий «поток» на основе человеческих импульсов и инстинктов:

Вот: слышится — а слов не слышу,
Вот: близится — и тьмится вдруг...

(I, 135)

Она поэт провидец, поэт-пророк:

Знаю все, что было, все, что будет,
Знаю всю глухонемую тайну,
Что на темном, на косноязычном
Языке людском зовется — Жизнь.

(I, 94)

По Цветаевой, «состояние творчества есть состояние наваждения», именно поэтому *Поэта — далеко заводит речь*. Поэт для нее сначала воплощался в об-

разе легкого огня и птицы Феникс, а позже — в образе непредугаданной календарем кометы, через взрыв и взлом:

Ибо пут комет —
Поэтов путь. Развеянные звенья
Причинности — вот связь его! Кверх лбом —
Отчаётся! Поэтовы затмения
Не предугаданы календарем.

(II, 184)

Таким образом, поэтическое слово обладает и энергией Космоса, и мистической энергией, которую хотя и невозможно исследовать методами современной науки, но она существует. Поэтическое слово имеет особый способ организации, напоминающую спираль, вкручивающую в себя и ритм, и смысл, и особую музыку стиха, а сама спираль — это ступок концентрации энергии духа

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Бродский И.* О Марине Цветаевой // Новый мир. 1991, №2.
- [2] *Булгаков С.*, прот. *Философия имени* / прот. С. Булгаков. СПб. : Наука, 1998. 448 с.
- [3] *Маковский М.М.* Удивительный мир слов и значений. М., 1989.
- [4] *Цветаева М.* Собрание сочинений: В 7 т. / сост. А. Саакянц и Л. Мнухин. Т. 1. М.: Эллис Лак, 1994—1997. С. 250.
- [5] *Цветаева М.* Об искусстве. М., 1991.
- [6] *Шведова Н.Ю.* Об активных потенциях, заключенных в слове. М., 1984.

THE ENERGY OF POETIC WORDS: MYTH OR REALITY?

Maslova Valentina A.

Vitebsk State University named after P.M. Masherov
Moskovsky prospect, 33, Vitebsk, Belarus, 210038

The article is aimed at showing that the poetic words may have a special energy, a special mystical power. Poetic words are like a spiral, screwed into a rhythm and meaning, and a special music of the verse.

Key words: poetic words, spiritual energy, suggestion, passionarity.

REFERENCES

- [1] *Brodskij I.* *O Marine Cvetaevoj* [About Marina Cvetaeva]. *Novyj mir — [New world]*. 1991, № 2.
- [2] *Bulgakov S.*, prot. *Filosofija imeni* [Philosophy of name] / prot. S. Bulgakov. SPb. : Nauka Publ., 1998. 448 p.
- [3] *Makovskij M.M.* *Udivitel'nyj mir slov i znachenij*. [The wonderful world of words and meanings]. М., 1989.
- [4] *Cvetaeva M.* *Sobranie sochinenij: V 7 t.* / Sost. A. Saakjanc i L. Mnuhin. Т. 1. [Collected works in seven volumes. V. 1]. М.: Jellis Lak, 1994—1997.
- [5] *Cvetaeva M.* *Ob iskusstve*. [About Art]. М., 1991.
- [6] *Shvedova N.Ju.* *Ob aktivnyh potencijah, zakljuchennyh v slove* [Active potencies in the word] // *Слово в грамматике и словаре. Slovo v grammatike i slovare.* — [Word in the grammar and vocabulary]. М., 1984.

О РЕЧЕТВОРЧЕСТВЕ ОЛЖАСА СУЛЕЙМЕНОВА

М.Б. Амалбекова

Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева
ул. Л. Мирзояна, 2, г. Астана, Казахстан, 010010

В статье на примере использования стилистических фигур (инверсии, антитезы, оксюморона), иронии, выразительных средств (сравнительных оборотов, метафоры) языка, игры слов, необычного их сочетания слов, авторских новообразований рассматриваются особенности речетворческой деятельности известного русскоязычного поэта Олжаса Сулейменова. Фактический материал, выбранный из четырех поэтических сборников поэта, способствует созданию базы для лингвистинергетического описания поэтического наследия поэта, равно как и более глубокому пониманию речевого поведения этнически нерусского человека на русском языке, а также возможностям русской языковой системы выражать общечеловеческие ценности и конкретные национальные художественные образы.

Ключевые слова: экстралингвистические факторы, окказионализм, выразительность, игра слов, омонимы, фразеологизмы.

I. Имя русскоязычного поэта Олжаса Омаровича Сулейменова, неразрывно связанное с Казахстаном, стало широко известным 12 апреля 1961 г., когда в космос полетел первый человек. В этот день распространенная с небес (!) розовыми листочками знаменитая его поэма «Земля, поклонись человеку!», написанная на одном дыхании, воспевала гимн Человеку, поднявшемуся над Землей на 88 км (на языке радистов — ЛЮБЛЮ ТЕБЯ!). Это был и гимн Человечеству, ставшему в этот день одной большой семьей.

А в 1975 г. весь мир потрясло еще одно неординарное событие — книга «Азия». И с тех пор имя «Олжас» не покидает сознание интеллектуалов в самых рахных странах мира.

Мое личное осознанное восприятие его стихов началось со сборника «Повторяя в полдень» (1973 г.), из которого навсегда врезались в память метафоры, которые меняли мое сознание и мир вокруг меня:

«Аборигены не знают, что делать. / Вымыли шеи, надели сандалии, / ходят под окна, кричат, выхваляются...»

«Парень / Буркнул (наверное: «Не твое дело»)» / и затынул свою арию. / Каждое утро, / вы не поверите, / он, как вдова, голосил под окнами» [4. С. 27—28]

«Кружись, айналайн, Земля моя! / Как никто, / я сегодня тебя понимаю, / все болезни твои / на себя принимаю, / я кочую, кружусь по дорогам твоим...» [С. 69]

«И разве не моя вина — / не сделал кличем: / Аз тэ обичам, / я люблю / Аз тэ обичам» [С. 73].

Эти стихи запомнились, потому что, конечно, нам самим хотелось почаще слышать признание «Аз тэ обичам», чтобы кто-то кружил вокруг тебя, принимал на себя все наши «болезни» и называл «айналайн», чтобы голосил под окнами, произнося твое имя.

Но со временем пришло более глубокое понимание поэзии О. Сулейменова, и по мере возвращения к его стихам открываются новые и новые моменты, которые, видимо, были раньше не поняты или интерпретированы по-иному. Думается, что еще предстоит много бесконечных открытий в сулейменовском поэтическом мире; вслед за поэтом увидеть «в обыденном вечное».

II. Главной особенностью поэзии Олжаса Сулейменова являются неожиданные, порой невероятные ассоциации автора, в результате чего создается реальный образ, и именно это не оставляет равнодушным, вызывает волнение. Например, в Предисловии к стихотворению «Минута молчания на краю света» говорится, что великий непротивленец Ганди был убит пятью выстрелами:

«Пять кровавых пятен на белой рубашке, пять кровавых кругов. Может быть, они подсказали художникам символ мира, который мы видим на белых олимпийских знаменах».

В этом же предисловии:

«В этот день в Америке свершилось насилие — убили негритянского гандиста Мартина Лютера Кинга. Индия почтила его память минутой молчания. 500 миллионов минут молчания. Равно — тысячелетию. За каждым выстрелом “какой-то сволочи” — века молчания» [6. С. 97].

В стихотворении «Поэтесса из кишлака Кашмир» рассказывается о девушке-индианке, приехавшей в Москву, где снег и слякоть; где нет цветов, как на родине («Какие там цветы в Кашмире, оставленном на берегу»), поэтому она довольствуется изобретенными цветами и мечтает о домике с оранжереей; где придется снимать угол у старухи, курить «Шипку»; где она одна на фоне серого окна; где приходится каждый раз, зажмурившись, кидаться в очередной ледяной поток («Потуже затянув платок, / смущенно приподняв подол, / зажмурившись, вступала, ох, / в тот первый ледяной поток. / Потом в другой. А третий шире — и холоднее») — жизнь, в которой при каждом шаге испытываешь боль («колет гравий»), потому что жизнь — это не ровная дорога («не бетонка») [6. С. 117].

Можно выделить следующие способы создания образности в тексте О. Сулейменова.

1. Использование выразительных средств языка, в частности сравнительных оборотов, которые выполняют различные функции, например используются для характеристики предметов: «Багровым оком встала луна»; «Избы вздыбились на косогоре, / как плоты на речном повороте / при заторе» [6. С. 106]; «Торчат прямые сосны над песками, / как мачты затонувших кораблей» [6. С. 109]; «Струи пара восходят над Волгой весенней / спиралями» [6. С. 94]. Иногда сравнения применяются для характеристики человека: «может сиять, как якутский / алмаз, / быть на уголь похожим» (речь идет об убийцах, которых не распознать ни по цвету кожи, ни по разрезу глаз, но какими бы они ни были («могут плешью блистать в ползала, прямить или кучерявить волосы»), они «все равно — сволочь» [6. С. 100]); «Асану советовать — то же, / что буйволу в ухо поэмы читать. / С ним спорить, что гвозди в скалу забивать» (подчеркивается упрямство героя и, соответственно, бесполезность каких-либо действий) [6. С. 87]). Интересно описание мусульманина — муллы Рахметуллы, который поел свинины и не может ее переварить (целые сутки его переваривал — наказание божье!): «занемог животом наш

мулла, / как роса на листке, / на лице его выступил пот, / как листва в сентябре, / пожелтел наш мулла, / ох, алла! / Как январский сугроб, поднимался его живот» [6. С. 89]. В стихотворении «Мальчишество» сравнения используются для характеристики совести человека в начале его жизненного пути («чиста, как лик младенца») и в зрелом возрасте («Она грубела, / никуда не деться, / чиста она теперь, как руки прачки») [6. С. 119]. Стихотворение «Ночной экспресс» включает подзаголовок «Сравнения» и изобилует совершенно неожиданными ассоциациями: рельс как порез; экспресс пролетает, как судорога, как слеза из глаза туннеля, тараторит, как заика; речки на пути — как шпалы; простыня — словно платок [6. С. 104].

2. Умелое использование стилистических фигур, из которых чаще используется антитеза, способствующая усилению выразительности речи путем резкого противопоставления чего-либо. В стихотворениях О. Сулейменова встречаются языковые антонимы («В свете полдня и в холоде полночи»; «Черный стреляет в белого? Белый стреляет в черного? — Серый стреляет» [6. С. 100]; «Они боятся темноты, / они не переносят света» [6. С. 118]; «смеяться — песнями / и плакать — свистом» [6. С. 99]; «Скажешь «холод» — / и теплом повеет, / молвишь «зной» — / и с гор сойдет прохлада, / даже ложь в твоих устах — / поверье, / и согласием звучит / «не надо...» [6. С. 112].

Контекстуальные антонимы встречаются в следующих контекстах: в стихотворении об убийстве Ганди, где стрелявшего номинируют одним словом — «сволочь» и всех ему подобных объединяют в одну расу — «серую», которая противопоставляется двум реально существующим расам черных и белых: «их цвет отличительный — / серость»; «Белый стреляет в черного? Серый стреляет. / Черный стреляет в белого? / Серый стреляет»; «Узнаю вас по взгляду, / серая раса — / сволочи» [6. С. 100].

Особый колорит тексту стихов придает такая стилистическая фигура, как оксюморон, где соединяются несовместимые, противоречивые понятия: «Чистовик моих чувств / измаранный, / даже исповедь редактирую» (если редактируется, то это уже не исповедь. Исповедь — это устное общение, это искренне, откровенно) [6. С. 121]; «неутверждающее «да», неокончательный, как «нет»; «страсть хладнокровных»; «и вопли рыб»; «в неласковую нежность»; «пылающее колесо / бесшумно взорванной машины»; «в сером кумаче поп-арта» (кумач — хлопчатобумажная ткань красного цвета); «И солнце катится с вершины... пылающее колесо/ бесшумно взорванной машины» [6. С. 113];

3. Необычное сочетание лексем («Неспешная закатность, позови / меня в раздумья те, / где еще не был» [6. С. 122]; «Усталая белуга горизонта / качает удочку березы» [6. С. 109]; «С деревьев красные сползают ливни, / трава в багровой / лиственной крови» [6. С. 111]; «и поредела толпа / после прополки» (описывается ситуация, когда герой решил показать, как надо сражаться и «вырвал у него меч и с криком «Кто так рубится, несчастный!..» бросился, — и поредела толпа...»). Здесь в синтаксическом окружении «поредела» и «после прополки» естественным было бы ожидать существительное «грядка», чем «толпа» [5. С. 338]);

4. Авторское словотворчество (окказионализмы): «бородач лиловоштаннный» [6. С. 115]; «Там собака длинногорло / воет в небо одичало» [6. С. 67]; «тяжкоте-

ло, / грубо, / жарко / мчит над пропастью ковбой» [6. С. 115]; «все социальные темы давно / обэкранены» [4. С. 141]; «коротыш мой славный, / ладошкоалый мой, гусенколапый» [6. С. 103]; «беззвонно выбито стекло» [6. С. 108]; «режу на квадратики вино, / крепкое, увесистое, хрусткое» [6. С. 77].

5. Языковая игра, в которой исследователи усматривают стремление автора достичь определенного эффекта эстетического воздействия (чаще всего комического) путем нарушения нормативного канона восприятия языковых единиц, творческого (нестандартного) использования языковых средств [2]. Языковая игра в стихотворениях О. Сулейменова создается различными способами:

— в результате замены одного звука («Принес из-за горы веселый грач / в ушеле Чу восьмое чудо цвета» — от известного выражения «восьмое чудо света». Речь здесь идет о цветении урюка в горах, а был январь. Кроме того, здесь применяется и повторение слога «чу»: Чу, чудо — [6. С. 102]); «Все испытали, но выжили. / Слезы мочили пергамент, / не высохли — / выжали» [5. С. 324]; «Мяса нынче в рот не берет. / Объясняет: “Кастрит” (ситуация, когда мулла, съев свинину, заболел. Здесь также обыгрываются особенности произношения казахом иноязычного слова [5. С. 89]);

— использованием в словосочетании однокоренных слов: [старик] «умный, словно дым бездымный, / в доме собственном бездомный» [5. С. 67]; «Жить <...> Откровенно, без откровений, / и решительно, без решений?» [6. С. 121]; «Недокапаны капли! Недосверлены свирели» [6. С. 117]; «...страсть вождя, / став вождельнем, / губительно на Скифии / сказала» [5. С. 352]. Интересно представлена языковая игра в стихотворении «Бульбуль», занимающего почти 4 страницы сборника [4. С. 137—140]. На первой странице к названию стихотворения дается сноска («бульбуль — соловей (таджикск.). В тексте стихотворения трижды употребляется лексема «соловей» («Ах, соловей, счастливый полиглот»; «залъется соловьем, / глаза закатит»; «чтоб уподобить соловью»). Соловью противопоставляется поэт: рулады соловья понимает каждый, а поэт не птах, его не всегда понимают, он может онеметь, когда его не понимают. Завершается текст игрой слов: «но если вдруг поймут, то в болото окунут, как куль. Чтоб уподобить соловью — / бульбуль» — последняя лексема может быть интерпретирована двояко: уподобить бульбуль (соловью) и обозначение звука, издаваемого при погружении человека под воду;

— использованием омонимов: в стихотворении о работе друга над переводами рубаи Хаяма — «<...> дела любимые, / а дело в том — / Хаяма переводит / новый том; Переводи / слепых через дорогу, / переводи других — / его не трогай» [4. С. 137]; «Засыпает кишлак таранчи / засыпает и засыпает» (обыгрываются формы 3-го лица глаголов засыпать чем-то и засыпать (уснуть));

— расчленением слова на отдельные созвучные части, например, стихотворение называется «Сообщение тамтама», в котором используется название «самозвучающего ударного инструмента симфонического оркестра (разновидность гонга)» [3. С. 1299] — тамтам. Стихотворение оформлено как диалог Овала, Угла и Круга: Овал и Угол рассказывают о мрачном городе («Там собака длинногорло / воеет в небо одичало, / утомительное горе / заливают черным чаем»), а Круг по-

вестует о городе счастья («Где человек обретает покой; Каждая женщина ближе сестры»). В тексте Овала каждая строфа (их пять) начинается с наречия «там», в третьей строфе три строки из четырех начинаются с «там» («Там жара в разгаре лета, / там сияет ночь, как день, / там раскинулись тенета, / те подумали, что тень»). В речи Угла каждая строка начинается с «там» (6 строк): «— А там?.. / — Там дикий бой, / Там время не течет! / Там / знают всех врагов наперечет! / Там / зажимают раны, словно рты! / Там будет жив другой, если не ты!..» и завершается лексемой «Атам..», обозначающего на казахском «мой отец». Круг в своем рассказе использует наречие «там» только один раз в пятой строке «Там человек тебе нужен, как друг» (всего строк десять), затем на вопрос «Где этот город?» отвечает: «— Там! / Там, / Там...»;

— за счет специфического использования фразеологизма, например, в результате расширения состава и контаминации фразеологизмов — в поэме «Глиняная книга» герой Котэн, который все знал и потому всех учил, увидев, как плохо ухаживал садовник за деревьями, «ругался, крыл садовника первыми, средними и последними словами» [5. С. 338]. В (ироничном) стихотворении «Сентиментальный мулла Рахметулла», поевший свинины и заболевший «животом», стал мыслителем, поумнел, раздобрел, стал острить и после болезни мяса в рот не берет. Заканчивается стихотворение фразой: «Так свинина сыграла свою лебединую песню», которую можно понимать двояко: «теперь мусульмане перестали потреблять свинину» или «одним муллой стало меньше» (второй интерпретации способствуют следующие выражения: «Был он просто мулла, / а к субботе / мыслителем стал», «[свинина] нанесла мусульманству/непоправимый урон») [5. С. 89];

— за счет иронии, когда слова употребляются в смысле обратном буквальному с целью насмешки: «Пой, чтоб ты треснул, ясновидец, пой!...»; «— Уа, мудрец, провидец мой, дуй дальше, <...> пой, чтоб тебя!...» — это контекст из поэмы «Глиняная книга», когда Дух приходит к Ишпакаю, «талантливому ученому, сделавшему великое открытие — расшифровавшему древний эпос» [5. С. 352].

Можно отметить, что многим произведениям О. Сулейменова присуща ирония. В «Словаре» [6] у слова «ирония» выделяется два значения: 1) выражающее насмешку или лукавство иносказание, когда слово или высказывание обретают в контексте речи значение, противоположное буквальному смыслу или отрицающее его, ставящее под сомнение (см. примеры, приведенные выше); 2) вид комического, в котором критическое отношение к объекту осмеяния носит осуждающий характер и выражается в несколько завуалированном виде [1. С. 143—144].

В текстах О. Сулейменова в основном используется ирония во втором значении, которая создается различными способами. В поэме «Глиняная книга» каждое словосочетание, каждая строчка имеют ироническое содержание. Ироническое отношение вызывает сама ситуация, описываемая в поэме, — молодой аспирант Ишпакай из рода иш-огузов в результате извилистых ассоциаций решил выбить (чтобы выбиться в МНС — младшие научные сотрудники среди таш-огузов) и выбил на скале великое открытие («текст» древнего ишкюзского эпоса), потерял его и нашел («случайно») только через 20 лет и «расшифровал» и стал доктором наук («так были посрамлены таш-огузы, вынужденные уступить место СНС первому

иш-огузу — историку»). Он оказался совершенно случайно тезкой вождя скифов-ишкузов. Рассказывая об этом на телевидении, доктор использует некоторые механические жесты (похлопывает себя по бронзовой щеке (повторяет дважды), один механический жест «пока не представляется возможным описать» (повторяет дважды). Для создания лучшего памятника славного предка (половую принадлежность которого не могут определить) готовы «переплавить предметы маткультуры скифского периода — сосуды, браслеты, бронзовые зеркала, мечи-акинаки, котлы». Его оппонентом выступает молодой аспирант (тоже иш-огуз и тоже хочет пробиться в люди) из села Никифоровка Ант-урган Сумдук-улы, который «нашел в кладовой памяти народной разрозненные отрывки забытого эпоса о хане Ишпакае». Здесь интересны имя и фамилия аспиранта — Ант-урган в переводе с казахского означает «нарушивший клятву», а фамилия Сумдук-улы — «сын ужаса, коварства, подвоха». Первую часть эпоса он записал со слов 97-летнего брахицефала (короткоголового), который умер в прошлом году (следовательно, достоверность текста проверить невозможно), а вторую часть — со слов 96-летнего колхозника-долихоцефала (длинноголового) Махамбета Субботина, скончавшегося на днях (тоже проверить невозможно). Из текста эпоса была «убрана фраза «и славу пушки грохотали», как несоответствующая материальному колориту бронзового века». Эпос был напечатан в журнале «Вопросы иш-кузства» и, несомненно, его прочтут «огузологи, скифологи, ассириологи, урологи, иронисты».

Иронию можно выявить и в таких стихах, как «Про Асана Невезучего», «Сентиментальный мулла Рахметулла», «Ах, мед, Асан!», «В нашем ауле был сапожник» и т.д. Ср. приемы, используемые в стихотворении «Серая мисс»: мать называет мышонка соколиком, коты, оказывается, рождаются не только от котов, но и «даже овцы окотились» и собаки щенились не щенками, кутятами, таким образом, «размножается за счет Собаки / Кот. / Докотились!..», «хорошо еще, что утки не котятся. / Хорошо еще, что слон / пока мужчина». Мышонку, чтобы выжить надо развивать «свое МЫШление / и МЫШцы», только тогда коты услышат «Мой Мышонок на котов охотой / вышел!».

III. Как видно из ограниченного числа примеров в настоящей статье, произведения О. Сулейменова содержат глубокий смысл, глубокий подтекст, для понимания которого необходимы соответствующие фоновые знания, читательская зоркость и интуиция, так как они многослойны.

Как это получается у автора? Об это он сам говорит: главное — «видеть в обыденном вечное — это одна из особенностей литературы. Когда пишешь, об этой задаче не думаешь. Если же получается, то невольно» [7. С. 6].

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Выразительные средства русского языка и речевые ошибки и недочеты. Энциклопедический словарь-справочник. М.: Флинта–Наука, 2005. 480 с.
- [2] *Гридина Т.А.* Языковая игра: стереотипы и творчество. Екатеринбург, 1996.
- [3] Советский энциклопедический словарь. М., 1981. 1600 с.
- [4] *Сулейменов О.* Повторяя в полдень. Алма-Ата: Жазушы, 1973. 288 с.
- [5] *Сулейменов О.* Определение берега. Алма-Ата: Жазушы, 1976. 456 с.
- [6] *Сулейменов О.* Трансформация огня. Алма-Ата: Жалын, 1985. 240 с.
- [7] *Сулейменов О.* АЗИЯ. Эссе, публицистика, стихи, поэмы. Алма-Ата: Жалын, 1990. 592 с.

THE PHENOMENON OF POETRY WRITING OF OLJAS SULEIMENOV

Amalbekova Maral B.

L.N. Gumilev Eurasian National University
L. Mirzoyana str., 2, Astana, Kazakhstan, 010010

The article discusses the features of verbal behavior of a famous Russophone Kazakh poet Olzhas Suleimenov. On the example of his usage of stylistic figures (inversion, antithesis, oxymoron), irony, means of expression (similes, metaphors), wordplay (“Nedokapany kapeli! Nedosverleny svireli”), an unusual combination of words, author’s innovations (tyazhкотelo, obekraneny, gusenkolapy) demonstrates creation of a particular style of the author. Factual material is written out from the 4 books of poetry and can serve as a basis for lingual synergetic description of the poetic heritage of the poet.

Key words: extralinguistic factors, occasionality, expressiveness, wordplay, homonyms, idioms.

REFERENCE

- [1] *Vyrazitel'nye sredstva russkogo jazyka i rechevye oshibki i nedochety* [The expressive means of Russian language and speech errors and omissions]. Jenciklopedicheskij slovar'-spravochnik. M.: Flinta—Nauka Publ., 2005. 480 p.
- [2] Gridina T.A. *Jazykovaja igra: stereotipy i tvorcestvo* [Language game: stereotypes and creativity]. Ekaterinburg, 1996.
- [3] *Sovetskij jenciklopedicheskij slovar'* [The Soviet Encyclopedic Dictionary]. M., 1981. 1600 p.
- [4] Sulejmenov O. *Povtorjaja v polden'* (Repeating at noon). Alma-Ata: Zhazushy, 1973. 288 p.
- [5] Sulejmenov O. *Opredelenie berega* (Determination of shore). Alma-Ata: Zhazushy, 1976. 456 p.
- [6] Sulejmenov O. *Transformacija ognja* (Transformation of fire). Alma-Ata: Zhalyln, 1985. 240 p.
- [7] Sulejmenov O. *AZiJa*. Jesse, publicistika, stihi, pojemy (AZiYA. Essays, journalism, poetry, poems). Alma-Ata: Zhalyln, 1990. 592 p.

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ В ЭПОПЕЕ «КРАСНОЕ КОЛЕСО» А.И. СОЛЖЕНИЦЫНА (на материале Узла 1 «Август Четырнадцатого» и Узла 2 «Октябрь Шестнадцатого»)

Д.Р. Ибрагимова

Российский университет дружбы народов
ул. Миклухо-Маклая, 6, Москва, Россия, 113093

В данной статье фразеологические единицы в эпопее А.И. Солженицына «Красное колесо» рассматриваются с точки зрения их идейно-содержательной, композиционной и образной роли в произведении. Употребление пословиц и поговорок в качестве компонента национальной культуры — одна из доминант, на которую опирается автор в выражении своих ценностей и идейно-эстетических позиций. Фразеология используется Солженицыным в качестве речевого приема характеристики персонажей, а также как особый художественно-композиционный метод, позволяющий автору создать эффект народной оценки происходящего. Отражая важнейшие категории для русской культуры, фразеологические единицы в «Красном колесе» служат не только резюмирующим итогом к главе, но и раскрывают авторскую позицию, объединенную с народным видением мира.

Ключевые слова: фразеология, пословицы, поговорки, «Красное колесо», лингвокультурология, картина мира.

В числе языковых особенностей, создающих индивидуальность стиля эпопеи «Красное колесо», выделяются пословицы и поговорки, играющие важную смысловую, композиционную и образную роль. Говоря о народных взглядах, Солженицын использует фразеологизмы в структуре текста особым образом, чтобы передать достоверно народную оценку жизни, выразительно и точно охарактеризовать жизненные ситуации с точки зрения русского народа и русской картины мира. Пословицы и поговорки выполняют в эпопее роль концентрированных «концептуальных метафоров» [4].

«Рад госпоже, что меду на ноже», «По мне хоть пес, хоть бы яйца нес», «Ехал бы дале, да кони те стали» [8] — эти и многие другие пословицы обращают на себя внимание читателя и исследователя: они необычны, малоизвестны и убедительно показывают отношение Солженицына к народу. Пословицы в эпопее — это «свод народной опытной премудрости и суемудрия, это стоны и вздохи, плач и рыдания, радость и веселие, горе и утешение в лицах; это цвет народного ума, самобытной стати; это житейская народная правда, своего рода судебник, никем не судимый» [2]. Это ясное определение позиции автора, которую он выбрал для выражения своих мыслей и пристрастий.

Широко распространено привычное для русской литературы использование фразеологизмов и в речи автора, в устах героев, несобственно-прямой речи. Чаще всего фразеологические единицы встречаются в речи тех персонажей, кто особенно близок и приятен автору. «Ломай солому пока трещит, а девку пока верещит», — думает Саня Лаженицын (прототип отца писателя), встретив Варю на перроне, но все-таки решает ехать добровольцем на войну. Неслучайно больше

всего примеров пословиц и поговорок в речи крестьян: «Солдат в отпуску — рубаха из порток»; «Затворяй ворота, пока улица пуста», — предупреждает Евпатий Бруякин о прекращении торговых дел, предчувствуя нелегкое послевоенное время; «Старое хвали, да со двора гони», — говаривал крестьянин Плужников, любивший городские нововведения в быту и обустройстве избы, «К лавке лицом, по заду дубцом, вот тебе и под венцом», — наставляет своего разгульного четырнадцатилетнего сына Бруякин; «Гостей ко времени проводить — как с поля убраться», «В которой посудине деготь бывал — уже и огнем не выжжешь», «Что о том говорить, чего не жарить, не варить», «Орудия нам присылают — на тебе, убоже, что самому негоже»; «Отчего солдат гладок? — поел да и набок» [8] — эти и многие другие фразеологизмы пропитаны народной мудростью.

Будучи компонентом национальной культуры, пословицы в «Красном колесе» отражают образ мыслей и характер народа, народной памяти. «Стремление опереться на пословицу как на народную мудрость, самородок народного языка» [6] — характерная черта стиля Солженицына.

Автор прибегает к такому художественно-композиционному приему неслучайно. Эпопея построена по принципу Узлов, т.е. самые весомые, значимые события описываются на предельно сжатых временных отрезках, что позволяет автору концентрированно художественно воспроизвести историческую реальность с 1914 по 1922 гг. (о чем ясно свидетельствует подзаголовок к произведению «повествование в отмеренных сроках»). Соответствуя Узловой структуре, пословицы, являясь своеобразными «сгустками смысла» [4. С. 56], в полной мере реализуют композиционный замысел эпопеи. Выделенные заглавными буквами, графически отделенные от текста звездочками с обеих сторон, они завершают значимые для автора мысли и, вбирая в себя всю содержательную сторону отдельной главы, становятся в резюмированной форме акцентологическим семантическим центром повествования. Таких специфических приемов А.И. Солженицын использует несколько: фразеологизмы, Узлы, вмонтированные тексты и экраны (они все связаны друг с другом, раскрывают друг друга и усиливают друг друга). Они создают совершенно особую атмосферу текста.

Обладая повышенной семантической нагрузкой, пословицы, употребленные Солженицыным в качестве емкого комментария к происходящему в той или иной главе, отражают национально-культурное содержание. Внутренняя форма фразеологизма, таким образом, показана через предшествующий ему контекст, а сама пословица несет на себе функцию отражения языковой «картины мира» русского народа. Например, категория воли-неволи прослеживается в пословице «И не рад хрен терке, да по ней боками пляшет», а фразеологизм «Царь и народ — все в землю пойдет» [7], утверждая категорию жизни-смерти, говорит о том, что все равны перед лицом смерти, и царь, и простой крестьянин.

Метко и коротко характеризуя событие, явление или личность, обладая ладом и мерой (характерные черты любой складной речи), пословицы, относятся также к приемам выражения авторской идеи. На этот прием обратил внимание писатель и литературовед Л. Ржевский, отмечая, что пословицы — это «своего рода “эпиграфы наоборот”»: они замыкают главу, как бы подытоживая авторскую оценку рассказанного» [6].

Являясь плодом народного опыта, проверенного временем, выраженного народным языком часто с вкраплениями фразеологических единиц в контекст «Красного колеса», пословицы и поговорки создают ощущение постоянного присутствия народа и открывают новую форму истины. Именно установка на правду, на достоверность передачи описываемого характеризует писателя, говорящего от лица простых крестьян. Солженицын видит в народе, в крестьянстве живой потенциал для духовного возрождения культуры России, именно в них — подлинный русский язык, «подлинный физический тип, русская музыка, русские нравы — все идет от Руси крестьянской!» [5].

Еще в 1861—1862 гг. в предисловии к сборнику «Пословицы русского народа» В.И. Даль подчеркивал именно народность пословиц, их непосредственную, живую связь с крестьянским бытом: «Готовых пословиц высшее общество не принимает, потому что это картины чуждого ему быта, да и не его язык; а своих не слагает, может быть из вежливости и светского приличия: пословица колет не в бровь, а прямо в глаз. И кто же станет поминать в хорошем обществе борону, соху, ступу, лапти, а тем паче рубаху и подоплеку? А если заменить все выражения эти речениями нашего быта, то как-то не выходит пословицы, а сочиняется пошлость, в которой намек весь выходит наружу» [2]. (Ср. У Солженицына описание быта в «крестьянских» главах: «И тоскуя, тоскуя, тоскуя по своему избранному, сколько раз за топкой, за дойкой, за птицами, за жнивом, за санным согребом, за мочкой, за ческой, за пряжею, за тканьем она и так и сяк, на все лады строила его возвращенье...» [8. С. 475].)

В пословицах и находят свое отражение народный дух и народная мудрость в качестве ключевых категорий для Солженицына. Его национальное лицо раскрывается в том, как он относится к фразеологии: в пословицах сохранена диалектная лексика, а их синтаксическая конструкция соответствует «эллиптическому» построению предложения — принципу, выдвинутому самим автором в числе отличительных черт его писательского стиля. Симпатии Александра Исаевича тяготеют к более емким, образным, иногда просторечным фразеологизмам, подчеркивая тем самым его уважение, глубокую привязанность к русскому народу.

В «Красном колесе» создается эффект присутствия народа, с которым автор имплицитно и одновременно открыто объединяет свою точку зрения. Солженицын объясняет, что обрамляющие повествование пословицы — это как бы оценка простого крестьянина-мудреца, который «сидит, слушает молча и время от времени в конце главы не сдерживает своего суждения, своей собственной оценки вещей» [3]. Последняя глава «Августа Четырнадцатого», описывающая окончание миссии Воротынцева, когда Ставка не признает его обличительного доклада, завершается пословицей: «Не нами неправда сталась, не нами и кончится» [7. С. 481].

Своеобразный итог реформисткой деятельности П.А. Столыпина, прервавшийся покушением, которое привело к гибели премьер-министра, подводит пословица в конце главы: «Через кого мир свет увидел — того и обидел» [7. С. 274]. Следует пояснить, что Солженицын питал искреннее уважение к Петру Столы-

пину и его политической деятельности. Это был реформатор крайне необходимый стране для ее возрождения и процветания, в котором «собралась вся неожиданная сила государства» и который «неизгладимо меняет Россию, <...> оздоравливает средневековый самодержавный хребет, чтоб ему стоять и стоять...» [7. С. 104].

«И молебны петы, да пользы нету» [7. С. 255] — вторая пословица о смерти так нелепо ушедшего из жизни министра Петра Столыпина говорит о том, что уже не воскресить надежду Российской империи. Дважды употребленные в одном контексте пословицы, выступающие в качестве семантических центров, концентрирующих в себе смысл целой главы, передают скорбь автора, сожалеющего о скоропостижном уходе талантливого реформатора, до конца преданного своей стране. Выбирая фразеологические единицы, Солженицын всегда старается подчеркнуть наиболее яркие черты народного характера: кротость, терпение, религиозность.

Выводы. Анализ использования фразеологических единиц в «Красном колесе» убедительно показывает, что фразеология в эпосе отражает национальный характер, картину мира народа (крестьян, городского ремесленника, мещанина), к которым автор испытывает уважение, доверие, симпатию. Пословицы и поговорки концентрируют народное видение, языковое сознание народа, раскрывая большой круг лингвокультурологических особенностей. Фразеология в «Красном колесе» представляет собой пример «функционирующей системы культурных ценностей, отражаемых в языке» [1]. Это такие фундаментальные для русской культуры категории, как понятия чести, любви, добра, справедливости и многие другие: «И дальняя сосна своему бору веет», «Как любовь да совет, так и нуждочки нет» [8. С. 329, 481]. Фразеология Солженицына особенна: это не широко используемые выражения, а с предельной точностью подобранные малоизвестные идейно-образные выражения, глубоко раскрывающие смысл предыдущей главы и в значительной степени раскрывающие взгляды и позиции автора в эпосе.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Воробьев В.В. Лингвокультурология. М.: РУДН 2006.
- [2] Даль В.И. Пословицы русского народа. URL: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Culture/dal/
- [3] Дюран К. Некоторые заметки об использовании пословиц в литературе, в особенности русской литературе, в частности — в «Красном колесе» Александра Солженицына // Жизнь и творчество Александра Солженицына: на пути к «Красному колесу» Материалы Международной научной конференции Москва, 7-9 декабря 2011 г. М.: Русский путь, 2013. С. 415.
- [4] Маёрова К.В. Заметки о языке и стиле эпоса А.И. Солженицына «Красное колесо» // Литературное обозрение. 1999. № 1. С. 57.
- [5] Нива Ж. Солженицын. М.: Художественная литература, 1992.
- [6] Ржевский Л.Д. Творец и подвиг: очерки по творчеству Александра Солженицына. Frankfurt / Main, 1972.
- [7] Солженицын А.И. Собрание сочинений в 30 т. Красное колесо. Узел 1. Август Четырнадцатого. М.: Время, 2007.
- [8] Солженицын А.И. Собрание сочинений в 30 т. Красное колесо. Узел 2 Октябрь Шестнадцатого. М.: Время, 2007.

THE PECULIARITY IN THE USE OF PROVERBS IN «THE RED WHEEL», AN EPIC NOVEL BY A.I. SOLZHENITSYN (Knot i «August 1914» and Knot ii «October 1916»)

Ibragimova Dzhana R.

Peoples' Friendship University of Russia
Miklukho-Maklaya str., 7, Moscow, Russia, 117198

The article deals with phraseological units in the epic novel of A.I. Solzhenitsyn «The Red Wheel». They are analysed according to their role in the contents, composition and image structure of the text. Proverbs and sayings acting as components of the national culture are one of the dominants in the expression of author's values and his esthetical and ideological position. Phraseology is used as a figure of speech characterizing a person, and also as a special mean of artistic and compositional text organization enabling to create the effect of folk's regard on the events. Reflecting the most important values for the Russian culture, the phraseological units in «The Red Wheel» are used not only as a kind of summary to the chapter but also reveal the author's position, united with peoples' outlook.

Key words: idioms, proverbs, sayings, «The Red Wheel», cultural linguistics, world-image.

REFERENCES

- [1] Vorobev V.V. *Lingvokulturologiya* [Cultural Linguistics]. Moscow: RUDN Publ., 2006, p. 4.
- [2] Dal V.I. *Poslovitsy russkogo naroda // Biblioteka Gumer*. [Russian People's Proverbs] Available at: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Culture/dal/index.php (accessed 7 May 2015)
- [3] Tsyt. po K.Duran. *Nekotorye zametki ob ispolzovanii posloviits v literature, v osobennosti russkoy literature, v chastnosti — v «Krasnom kolese» Aleksandra Solzhenitsyna // Zhizn i tvorchestvo Aleksandra Solzhenitsyna: na puti k «Krasnomu kolesu» Materialy Mezhdunarodnoy nauchnoy konferentsii* [Some notes about the use of proverbs in literature, especially in Russian literature, particularly in Aleksandr Solzhenitsyn's epic novel «The Red Wheel» // Life and works of Aleksandr Solzhenitsyn: on the way to «The Red Wheel». The materials of the international scientific conference] Moscow, 7-9 December 2011. Moscow: Russkiy put Publ., 2013, p. 415.
- [4] Maerova K.V. *Zametki o yazyke i stile epopei A.I. Solzhenitsyna «Krasnoe koleso» // Literaturnoe obozrenie*, [Some notes about the language and the style of the epic novel of A.I. Solzhenitsyn «The Red Wheel»]. Moscow, 1999, no. 1, pp. 55—57.
- [5] Niva Zh. *Solzhenitsyn* [Solzhenitsyn]. Moscow: Khudozhestvennaya literatura Publ, p. 87.
- [6] Rzhhevskiy L.D. *Tvorets i podvig : ocherki po tvorchestvu Aleksandra Solzhenitsyna* [The creator and the deed: essays on Aleksandr Solzhenitsyn's works]. Frankfurt/Main 1972, p. 46.
- [7] Solzhenitsyn A.S. *Sobranie sochineniy v 30-ti tomakh. Krasnoe koleso. Uzel 1. Avgust Chetyrnadcatogo*. [The Red Wheel. Knot 1. August 1914]. Moscow, Vremya Publ., 2007, pp. 332, 402.
- [8] Solzhenitsyn A.S. *Sobranie sochineniy v 30-ti tomakh. Krasnoe koleso. Uzel 2. Oktyabr Shestmadtsatogo*. [The Red Wheel. Knot 2. October 1916]. Moscow, Vremya Publ., 2007, p. 457, p. 119, p. 423.

ХРОНИКА

ГАЧЕВСКИЕ ЧТЕНИЯ В КАБАРДИНО-БАЛКАРИИ

З.А. Кучукова, Б.И. Тетуев

Кабардино-Балкарский государственный университет им. Х.М. Бербекова
ул. Чернышевского, 175, Нальчик, Россия, 360004

Статья, написанная в жанре хроники, посвящена обзору научной конференции «Национальные образы мира в художественной культуре» в г. Нальчике 24—26 октября 2014 г. Цель статьи — познакомить читателей журнала с событием, на котором в рамках нового междисциплинарного гуманитарного направления (философия, филология, культурология, педагогика в самом широком смысле) активно обсуждалась научная и творческая деятельность Г.Д. Гачева.

Ключевые слова: национальные образы мира, гачевский метод, Кавказ, Северный Кавказ, Космо-Психо-Логос, «возлюбленная непохожесть».

24—26 октября 2014 г. в Кабардино-Балкарском государственном университете состоялась Международная научная конференция «Национальные образы мира в художественной культуре», посвященная 85-летию со дня рождения философа, культуролога, литературоведа Георгия Дмитриевича Гачева (1929—2008). Именной грантовый знак «14-04-14027», присвоенный данному проекту Российским государственным Научным фондом, подчеркнул его значимость и актуальность для развития современной отечественной филологии. В очной и заочной форме в работе конференции приняли участие 129 ученых из 10 стран. В числе участников — литературоведы, лингвисты, этнологи, фольклористы, педагоги, психологи, культурологи, искусствоведы, художники, экономисты, математики и др.

Георгий Гачев — российский ученый с мировым именем. Его труды «Ментальности народов мира», «Национальные образы мира», «Миры Европы», «Ускоренное развитие литературы», «Естествознание глазами гуманитария», «Образы Индии», «Вещают вещи», «Америка в сравнении с Россией и славянством» и др. широко известны среди отечественных и иностранных гуманитариев. Тонкий аналитик, в совершенстве владеющий основами как точных, так и гуманитарных наук, он вывел формулу «троемирия» (Космос-Психея-Логос), позволяющую системно и многоаспектно изучать и идентифицировать любой этнокультурный мир «в корнях и ветвях». Предложенный им закон соотношенности между экосистемой, ментальностью и «национальным темпераментом» служит гносеологическим инструментом для постижения и самопостижения особенностей любого этноколлектива.

При этом важен этический посыл его теории, покоящийся на твердой гуманистической и интернациональной основе. Метафорически сравнивая конгломерацию народов мира с «огромным симфоническим оркестром человечества», ученый пишет: «Взгляните на инструменты оркестра. Они все — музыка, все исполняют ее. Но один — флейта, другой — скрипка, труба, фагот, арфа. Каждый обладает своим тембром и добавляет свою краску в симфонию Вселенной» [1. С. 14]. Определяя градус отношения к «соседям по планете», Г. Гачев отвергает прохладное слово «толерантность», предлагая каждому придерживаться установки на «возлюбленную непохожесть», глубокую заинтересованность по отношению к иным культурам. Данная поликультурная концепция мыслителя обретает особую актуальность в эру наступившей глобализации, когда небывалая интенсификация межличностных и международных контактов требует кода «взаимной дополнителности» и «любви к инакомыслящему за диво совершенной непохожести» [1. С. 230]. Знание и учет многослойной толщи бытия и этнокультурной почвы собеседника — путь к мирному сосуществованию, улучшению межэтнических и межконфессиональных отношений, что особенно важно и актуально для многонационального российского общества.

Многих участников интересовало, почему именно на Кавказе проводится гачевская конференция? Между тем в этом была своя «географическая» логика. Кавказу с его прочными архетипическими основаниями в культуре, как никакому другому региону, близки идеи Г.Д. Гачева о самоценности каждого национального космоса с его «нерастворяющимся во времени ядром». Нельзя сбрасывать со счетов и многовековой мирозидательный опыт кавказских горцев — мастеров «народной дипломатии» в многосложной среде, которую исстари называют «горой языков и культур». По нашим наблюдениям, на Северном Кавказе практически ни одна культурологическая (в широком смысле) диссертация не пишется без методологической опоры на труды Г.Д. Гачева. Следует учесть и то, что в стенах КБГУ на кафедре зарубежной литературы много лет проводится спецкурс «Национальные образы мира в мировой литературе», целиком построенный на методологии Г.Д. Гачева. Все приведенные факты говорят о том, что «Кавказ» и «Гачев» — ассоциативно взаимосвязанные понятия и проведение гачевских чтений в северокавказском вузе имело свои достаточно серьезные внутренние предпосылки.

Хочется особо отметить и такой позитивный момент: благодаря гачевской конференции в сознании многих участников пошатнулись сложившиеся под влиянием СМИ негативные стереотипы о Кавказе. Некоторые гости признавались в том, что их отговаривали от поездки в опасный регион «Caucasus Incognitus». С этой точки зрения, интересно признание одного из молодых московских литературоведов: «Я открыла в интернете карту Нальчика, увидела улицы Пушкина, Лермонтова, Чернышевского, Толстого, Гоголя, Чехова и поняла, что это родной для меня город» [3. С. 6].

Оргкомитет гачевской конференции с самого начала решил сделать акцент на этнокультурной стороне мероприятия, чтобы гости почувствовали во всей полноте кавказский «Космо-Психо-Логос». Для этого пришлось сломать некоторые

стереотипы. Учитывая, что «вещь это весть», решено было во время регистрации вместо традиционных пластиковых файлов вручать гостям стилизованные папки, выполненные из местного материала. Эксклюзивные войлочные и вязаные «файлы», выполненные кабардино-балкарскими мастерицами, призваны были по-гачевски подчеркнуть связь духовной и материальной культуры с «природиной» этноколлектива.

Цивилизационной историей выработан ряд символических знаков для выражения многообразия этнических культур в мире (цветок, букет, дерево, радуга, сад, ковер, лоскутное одеяло, павлин с его богатым оперением и т.д.). В выборе эмблемы для гачевской конференции оптимальное решение нашел народный художник Кабардино-Балкарии Руслан Цримов: Эльбрус, излучающий научную энергетику в виде многоцветных вытянутых линий. В поликодовом тексте живописца читалось многое: вертикаль гор, кавказский космос, дом и мир, единство Востока и Запада, традиция и инновация.

Пленарное заседание открыла Председатель Парламента КБР Татьяна Егорова, которая конкретно, со знанием дела подчеркнула значимость идей Гачева для такого поликультурного региона, как Северный Кавказ. Не менее ярко выступил представитель Управления федеральной миграционной службы по КБР Арсен Калмыков, заметивший, что «КБГУ, в свое время награжденный орденом Дружбы народов, и УФМС выполняют одно и то же нужное дело — способствуют сохранению этнических культур на российской земле». Проректор КБГУ, историк по специальности, Артур Кажаров, не понаслышке знакомый с трудами и научными идеями Георгия Гачева, подчеркнул их трансисторическое значение для развития «экзистенциальной культурологии» и пожелал успехов участникам конференции.

Исторически значимые слова от имени студенчества произнесла на открытии конференции Фатима Таумурзаева, рассказавшая о деятельности молодежной секции гачевской этнокультурной школы в КБГУ. Участники долго аплодировали талантливой исследовательнице, поскольку отлично понимали, что любая научная отрасль живет только в том случае, если она подхвачена генерацией молодых энтузиастов.

В ходе подготовки к конференции с «легкой руки» проф. РУДН Улданай Бахтикиреевой возникла идея провести культурную акцию «Ученые — вузовской библиотеке». Акцию великодушно поддержали почти все иногородние участники конференции, собственноручно передавшие в дар библиотеке КБГУ свои монографии. Рекордсменами этой благородной акции стали ставропольские ученые — К.Э. Штайн и Д.И. Петренко, передавшие библиотеке очень весомые (в прямом и переносном смысле!) фолианты своего научного издательского центра «Textus». Благодаря конференции библиотечные полки пополнились научными книгами В.В. Варавы, А.И. Смирновой, К.Э. Штайн, У.М. Бахтикиреевой, Н.А. Хренова, Б.А. Ланина, Д.И. Петренко, С.А. Тулеубаевой, В.К. Чумаченко, А.И. Темирболатовой и многих других. Среди дарителей особо следует отметить Анастасию Георгиевну Гачеву, которая на протяжении нескольких лет безвозмездно снабжает студентов филологического факультета КБГУ необходимым

учебным материалом к спецкурсам «Национальные образы мира в мировой культуре» и «Русская литература в контексте мировой культуры».

По итогам конференции издан одноименный сборник [2], вобравший в себя больше сотни научных докладов и статей, составляющих четыре логически взаимосвязанных раздела. В первый раздел «Голос и Логос Георгия Гачева» вошли статьи У.М. Бахтикиреевой, В.В. Варавы, А.Г. Гачевой, З.А. Кучуковой, Б.А. Ланина, В.А. Масловой, К.К. Султанова, Б.И. Тетуева, Н.А. Хренова, осветившие разные грани жизни и творчества мыслителя.

Дочь ученого Анастасия Георгиевна в статье «Творчество в жизни и культуре» на основе собственных воспоминаний, архивных документов, материалов, хранящихся у болгарских родственников, воссоздала полновесный «земной и духовный квест» отца [4. С. 19—32]. Интересное наблюдение сделала У.М. Бахтикиреева, отметившая в своей статье «Феномен Георгия Дмитриевича Гачева», что истинное достижение философа состоит в том, что он сумел императивной технократии (high tech) противопоставить высокую гуманитарную технологию (high hume) [2. С. 13], что особенно важно с учетом нравственной запущенности современного «научно-технического революционера».

Владимир Варавя, которого справедливо называют «восходящей звездой российской философии», в своей статье тщательно исследует философский метод Гачева и присваивает ему типологическое имя «апофатический метод», выделяя среди его составляющих *docta ignoratia*, отрицание детерминизма и этическое кредо. По мнению исследователя, методология Гачева парадоксальным образом, с одной стороны, доказывает «аксиологическую равноценность всех национальных миров», а с другой — отрицает «национализм и глобализм одновременно» [2. С. 18].

Одна из самых глубоких и обстоятельных статей в сборнике принадлежит перу доктора философских наук Н.А. Хренова, который дружил с «русским вольнодумцем». Он прямо называет Георгия Гачева основоположником культурологии как науки, развернувшим ее по лекалам этнокультурной антропологии. Другой интересный вектор в исследовании Н.А. Хренова связан с изучением «архетипической фигуры» самого Гачева, который представляет собой «образцовый тип гуманитария-стойка, предпочитающего свободу успешной карьере, стоический образ жизни материальному успеху и благополучию» [2. С. 68]. Надо сказать, этот вопрос звучит на редкость актуально в контексте современных дискуссий вокруг РАН о свободе научного мышления как человеческой и социальной нормы.

«Георгий Гачев не писал учебников и не создавал образовательных систем или, тем более, образовательных учреждений. Он не писал специальных работ на педагогическую тему. Тем больше опасность растерять его педагогическое наследие. А оно — велико, рассыпанное по книгам и статьям» [2. С. 41]. Автор приведенных строк Б.А. Ланин на основе гачевской книги «Как я преподавал в Америке» по крупицам собрал, систематизировал и представил своего рода гачевский «учебно-методический комплекс», мастерство «преподающего писателя», в котором ключевое место занимают самопознание, самообразование, игровая основа («маскарадность»), компаративистика, междисциплинарность.

Казбек Султанов, на протяжении многих лет плодотворно работающий в отделе литератур народов РФ и СНГ в ИМЛИ, с профессиональной объективностью оценивая деятельность Георгия Дмитриевича, подчеркивает, что Гачеву удалось советской «доктрине идеологического единообразия противопоставить принцип многовариантности развития национальных культур» [2. С. 51], а также «разгерметизировав» само понятие «национальное», наполнить его органикой повседневного бытия. К.К. Султанов из тех, кто засвидетельствовал, как «в конце шестидесятых годов в аспирантском общежитии вокруг Георгия Дмитриевича, собирався разноязыкий семинар-тренинг по национальным мирам и поводом для мозгового штурма становились любая ментальная подробность, любой этнокультурный навык, автостереотип, ритуал, обычай. Национальная кухня, горы, степь, конкретное блюдо, космос камня, искусство тамады — под гачевским пером все обнаруживало философскую глубину» [2. С. 51].

Созданные Г.Д. Гачевым национальные образы России, Англии, США, Франции, Италии, Германии, Греции, Индии, Болгарии, Грузии, Киргизии отличаются глубиной постижения их архетипического ядра. Но что еще важнее, он разработал многоступенчатую, логически обоснованную методологию, позволяющую каждому «этнофору» исследовать собственную «сетку мировоззренческих координат». В этом смысле нальчикский сборник представляет собой целый «географический атлас», «сокращенную вселенную» благодаря ученикам Георгия Дмитриевича, которые творчески усвоили и продлили его идеи на локальном материале. Среди этих «младогачевцев» — чеченка Л.М. Довлеткиреева, украинец В.Е. Науменко, еврей Ю.И. Мурзаханов, карачаевка З.Б. Караева, осетинка Е.Б. Бесолова, казах У.К. Абдыханов, черкес Х.Т. Тимижев, балкарка З.М. Габоева, калмычка Т.Г. Басангова, абхазец В.А. Бигуаа, грузинка Б.А. Шавхелишвили, азербайджанец М.К. Иманов и др. Интересны и важны кросскультурные исследования, когда через «другое» просвечивается «свое» — в этой стилистике написаны работы М.Б. Амалбековой, Е.Н. Кремер, А.З. Богатырева, Н.В. Дмитрюк, М.М. Тимон-Рудковской, З.Х. Джанхотовой, М. Соегова, Е.А. Тюгашева. Ценный в научном отношении опыт изучения феномена интерференции национальных образов мира в современном информационном обществе представлен в статье Р.М. Кумышевой.

Инициаторы конференции с удовлетворением отмечают отрадную тенденцию, наметившуюся в экзистенциальной культурологии: искать не только национально особенное, но общее, универсальное, восходящее к протокультуре. В этом ряду находятся работы Л.П. Егоровой «От этноцентризма к планетарному антропоцентризму», К.Э. Штайн и Д.И. Петренко «Язык Лермонтова на пути к универсальности: типизация в портретировании горцев», А.Т. Махиевой: «Киргизия и Балкария: общность этнокультурных традиций», А.В. Котляровой «Кавказ: культурные стереотипы», А.Р. Кучуковой «Калила и Димна как прототекст транснациональных сказок».

Многим авторам гачевский постулат «возлюбленной непохожести», экстраполированный на область гендера, позволил сделать любопытные научные наблюдения и выводы. Среди тех, кто сумел талантливо привить теорию гендера к

«древу этнологии», — М.А. Текуева («Учение Гачева об этнической ментальности и мифологические основания гендерного порядка адыгов»), Л.Ф. Хараева («Ургия и гония в мире кавказской женщины»), О.В. Гаврилина («Космо-психо-логос русского мира конца XX века глазами женщины»), Е.А. Куянцева («Русская женская Психея в современной прозе»), А.С. Князева, А.И. Геляева («К проблеме гендерной маркированности метафоры»), К.У. Бекжанова («Проблемы гендера в условиях индустриально-инновационного развития Казахстана»). Эти работы позволяют утвердиться во мнении, что соотношение мужского и женского начал в каждой культуре имеет свою специфику, и место «женского» в ней определяют характер культуры и тип сознания этноса.

Мы не ошибемся, если скажем, что одну из самых интересных «классных комнат» в этнокультурной школе Гачева занимает профессор Витебского университета В.А. Маслова — автор многочисленных трудов, в том числе учебников по лингвокультурологии. Вряд ли в современном отечественном языкознании найдется другой специалист, который настолько тщательно и обстоятельно, отталкиваясь от идей Гачева, разработал закон соотношенности между *словом природы и природой слова*. Ее статья «Статус и назначение природы в триединстве Г. Гачева “Космо-Психо-Логос”» является своего рода «мастер-классом» для лингвистов и литературоведов, желающих «баграми природных концептов» улавливать смысл бытия, читать знаки природы как открытую книгу [6. С. 44—50].

«Художественный текст как источник этноментальных знаний» — под таким углом зрения написаны статьи У.К. Абдыханова, Н.М. Раковской, С.А. Фокиной, О.М. Мякининой, А.Е. Черновой, Н.В. Дмитрюк, Т.Е. Трощинской-Степушиной, А.Б. Цырендоржиной, Л.А. Мулляр и др. Умение работать с объектами, «чьим языком является не слово», продемонстрировали многие авторы, избравшие в качестве культурологического текста национальную кухню (С.А. Тулеубаева, Ф.Н. Гукетлова), фауну (А.И. Смирнова), одежду (А.К. Аппоев), танец (С.А. Озрокова), башню (Ж.М. Аппаева), скульптуру (М.Г. Плиева), звук (Р.Н. Цримов). Бесспорно, такие работы учат «видеть невидимое, слышать неслышимое», прозревать метафизический смысл материальных слагаемых Вселенной.

По тематике представленных статей видно, что у молодых исследователей большой интерес вызывает личность самого Гачева, специфика его «жизнемыслей». Как призналась одна из участниц конференции, после прочтения гачевской монографии «Зимой с Декартом» ей захотелось написать книгу «Осень с Гачевым». Как о серьезном гачеведе заявила о себе на конференции молодая московская исследовательница О.Е. Давыдова, в системной форме представившая этнокультурную типологию «миров» Гачева, в сравнительно-сопоставительной форме выстроив их онтологически значимые компоненты. Ценность подобной панорамной картины состоит не только в страноведческом просвещении читателя, но в наглядности лакун, ждущих своего исследователя.

Ряд авторов с высоты XXI столетия ретроспективным взглядом, по-новому оценивает гачевскую концепцию ускоренного развития младописьменных литератур, поддерживая и развивая мысли ученого, дополняя его откровения примерами из собственных национальных литератур (Ж.Т. Еремкова, В.А. Полагейкина, А.Х. Мусукаева, Д.Ч. Чик). Нестандартный тип научного мышления Г.Д. Га-

чева, реализующийся в его специфическом «тезаурусе», рассмотрен в статьях М.О. Шаваевой «Жанрово-стилевые инновации Г.Д. Гачева», М.М. Текуева «Особенности использования жаргонной лексики в произведениях Г.Д. Гачева», З.Р. Доховой «Языковая личность Гачева». Интересный кинематографический образ мыслителя представлен в статье М.В. Битоковой, тонко проанализировавшей документальный телефильм «Семейная комедия» (автор сценария — А. Вигилянская, режиссер — Е. Ласкари). «Глубиной бурения» отличается статья Б.А. Берберова, исследовавшего через «Колымские письма» (София, 2003) трагическую историю жизни болгарского коммуниста Дмитрия Ивановича Гачева, отца философа, который во многом предопределил мировоззрение и творческую оригинальность своего гениального сына.

Книги Г.Д. Гачева по-хорошему провокативны, будят мысль, приглашают к сотворчеству. Об этом можно судить по статье Р. Газаряна, само название которой «Математика. Удивления продолжаются» интертекстуально перекликается с междисциплинарной работой Г.Д. Гачева «Математика глазами гуманитария. Дневник удивлений математике» (М., 2009). Отдавая должное диалектическим прозрениям своего наставника, молодой учитель из Нальчика по-гачевски «копает туннель с двух сторон», исследуя гуманитарное содержание математических законов.

Примечательной особенностью нальчикской конференции является участие в ней студентов КБГУ, доклады которых в аннотированной форме нашли отражение в заключительном разделе сборника «Студенческая секция». Вот тематический диапазон студенческих научных работ: «Этнокультурная школа Г.Д. Гачева в КБГУ» (Марьям Каркаева), «Французская ментальность как предмет исследования в трудах Г.Д. Гачева» (Асият Борокова), «Женский образ на страницах кабардино-балкарской прессы» (Карина Гендугова), «Национально-культурный код России в произведениях Достоевского» (Фатима Мамсирова), «Танец как текст этнокультурного значения» (Саният Озрокова), «Национальные образы эпических героев» (Дана Паштова), «Этнические преломления рекламного дискурса» (Фатима Таумурзаева), «Отражение Космо-Психо-Логоса Японии в новелле Р. Акутагавы «Паутинка» (Джамитя Теппеева), «Фильм Томаса Бальмеса «Babies»: четыре этнокультурных типа воспитания» (Залина Тхазаплижева). По словам А.Г. Гачевой, присутствовавшей на студенческой секции, «ребята продемонстрировали не только знание трудов Георгия Гачева, понимание их проблематики, но и умение работать по методу Гачева, и не эпигонски, а творчески и самостоятельно» [3. С. 5].

Историческую перспективу научному форуму задало не только студенчество, но и официально принятое решение Оргкомитета сделать «Гачевские чтения» периодическими и местом проведения очередной конференции избрать Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева (Казахстан, г. Астана). Пользуясь случаем, организаторы нальчикской конференции выражают благодарность в адрес Министерства образования и науки Республики Казахстан, министру Аслану Саринжипову и вице-министру Есенгазы Имангалиеву и завкафедрой ЮНЕСКО ЕНУ им. Л.Н. Гумилева Гадильбеку Шалахметову за тепло приветственных слов в адрес кабардино-балкарских коллег, за поддержку научной инициативы, за вклад в укрепление дружбы между народами.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Гачев Г.Д.* Ментальности народов мира. М.: Эксмо, 2003.
- [2] Национальные образы мира в художественной культуре: материалы Международной научной конференции, посвященной 85-летию со дня рождения литературоведа, философа, культуролога Г.Д. Гачева (1929—2008) Нальчик: КБГУ, 24–26 октября 2014. Нальчик: Изд-во М. и В. Котляровых, 2015. 732 с.
- [3] Это была духоподъемная конференция! // Университетская жизнь. Нальчик: КБГУ, 17 ноября 2014 г.

SCIENTIFIC EVENT FOR THE ANNIVERSARY OF GEORGIY GACHEV IN KABARDINO-BALKARIA

Kuchukova Zuhra A. Tetuev Boris I.

Kabardino-Balkarian State University named after Kh.M. Berbekov
Chernyshevskogo str., 175, Nalchik, Russia, 360004

The article, written in the genre of Chronicles, devoted to the review of the scientific conference “National images of the world in artistic culture” in Nalchik (October 24—26, 2014). The article target is to acquaint readers with the unique scientific and creative activity of Georgiy D. Gachev.

Key words: national images of the world, Gatchevskiy method, the Caucasus, North Caucasus, Cosmo-Psycho-Logos.

REFERENCES

- [1] Gachev G.D. *Mentalnosti narodov mira* [The peoples of the world mentality]. M., 2003.
- [2] Natsionalnye obrazy mira v khudozhestvennoy kulture. [National images of the world in artistic culture]. Materialy Mezhdunarodnoy nauchnoy konferentsii, posvyashchennoy 85-letiyu so dnya rozhdeniya literaturoveda, filosofa, kulturologa G.D. Gacheva (1929—2008) Nalchik: KBGU, 24—26 oktyabrya 2014. — Nalchik: Izd-vo M. i V. Kotlyarovykh, 2015. [*Proc. Int. Conf. “National images of the world in artistic culture” devoted to the 85 anniversary from the birthday of literary critic, philosopher, culturologist G. D. Gachev (1929—2008)*]. Nalchik: Kabardino-Balkarian state University, October 24—26, 2014]. Nalchik, 2015.
- [3] *Eto byla dukhopodemnaya konferentsiya!* [It was spiritually uplifting conference!]. Gaz. «Universitetskaya zhizn». Nalchik: KBGU, 17 noyabrya 2014. [*The newspaper “University life*]. Nalchik: KBGU, 17 Nov., 2014.

ДНИ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ И РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В БЛИЖНЕМ ЗАРУБЕЖЬЕ

А.Г. Коваленко

Российский университет дружбы народов
ул. Миклухо-Маклая, 10 А, Москва, Россия, 117198

В марте—апреле 2015 г. в республиках ближнего зарубежья проходили Дни русского языка и российского образования. Они прошли в Армении, Абхазии, Таджикистане и Кыргызстане. Мероприятия были организованы в рамках Федеральной целевой программы «Русский язык». В ходе встреч с учителями школ были прочитаны лекции, проведены мастер-классы, конкурсы, представлены выставки современных методических материалов и пособий. Участникам семинаров были вручены сертификаты о повышении квалификации.

I. «Глоток свежего воздуха». Дни русского языка в Республике Армения. В Армении в эти дни прохладно и дождливо. Весна на время задержалась, но ее признаки очевидны: начали распускаться абрикосы и сливы, на улице торгуют тонко благоухающими горными подснежниками. Страна готовится отметить память о геноциде армян в 1915 г. В конце апреля ждут в гости Президента РФ. В.В. Путин.

С 16 по 20 марта в Ереване прошли Дни русского языка и российского образования в Армении. Местом проведения стал филологический факультет Армянского государственного педагогического университета им. Хачатура Абовяна при содействии Российского центра науки и культуры в Армении.

На открытии с приветственным словом выступил заместитель министра высшего образования Армении Манук Ашотович Манукян, который в своем выступлении отметил особый статус русского языка в этой стране. В школах и высших учебных заведениях все больше обучающихся выбирают для изучения русский в качестве первого иностранного языка. В этом году из четырех иностранных языков его выбрали 65% обучающихся. Дело в том, что русский язык в сознании армян хоть и не является родным, но это и не вполне иностранный язык, так как уже много десятков лет служит важным средством коммуникации как внутри страны, так и во внешних связях с Россией. В настоящее время в России живет 2 млн 700 тыс. армян, тогда как население самой Армении составляет 3 млн 800 тыс. человек.

Заместитель министра указал также на особый «идеологический аспект» присутствия русского языка в Армении. В этом году отмечается 100 лет армянского геноцида, на эту тему много написано русскими писателями — от Брюсова до Евтушенко. Важно использовать это обстоятельство, подчеркнул докладчик, сделать упор на художественную литературу в учебном процессе.

Участников семинара приветствовала старейший методист Армении, основатель методической школы РКИ профессор Есаджян Белла Марковна, академик АПСН, кавалер ордена Дружбы народов. Она говорила о месте и значении рус-

ского языка и литературы в Армении. Русский язык — это язык мира и сотрудничества, «немилитаризированный» язык. Первый учебник для армян был создан еще в 1788 г. Традиция изучения языка никогда не прерывалась вплоть до настоящего момента. За последние годы было создано несколько учебных комплексов, опирающихся на коммуникативно-сопоставительный метод.

С лекцией-презентацией «Учебные тексты: отбор, адаптация, виды работы» выступила профессор РУДН Новикова Н.С. Первостепенное значение имеет отбор текстов, ориентированность на этап, текст должен быть социально нейтрален, обладать сюжетом и быть привлекательным, современным по тематике. И современность понимается здесь широко: современным может быть и текст Чехова или Толстого.

Важное значение придается адаптации текста. Он должен быть упрощен, удалены архаичные слова, неологизмы, при этом важно, чтобы он был насыщен актуальным грамматическим материалом, лексикой, речевыми стандартами. Немаловажное значение имеет приспособление к национальной специфике аудитории.

Учебный текст не «заработает», если не снабдить его грамматическими, лексическими и словообразовательными упражнениями. К нему должны быть приложены учебные задания — вопросы по тексту, задания на пересказ, чтение по ролям, изложение. В качестве примера приведено одно из упражнений. Из текста оставлен «скелет» из глаголов, учеников просят вставить существительные. Потом стирают «скелет» и просят пересказать.

Профессор РУДН А.Д. Гарцов провел лекцию-презентацию «Информационно-образовательная среда при обучению русскому языку как неродному (аудиторные и внеаудиторные формы работы)». В лекции шла речь о месте и роли лингводидактики. Лектор, в частности, отметил, что средства обучения языку всегда носят характер системности, при этом большое внимание уделяется принципу модульности. Последний способствует не только повышению качества обучения, но и скорости освоения материала. Примерами пособий, опирающихся на модульный принцип, являются учебные комплексы, созданные на факультете повышения квалификации РУДН: Русский алфавит в картинках, Русский словарь в картинках.

Докладчик отметил также, что в Армении есть серьезный опыт обучения языку при помощи электронных учебных пособий, кафедра русского языка АГПУ им. Х. Абовяна под руководством нынешнего заведующего кафедрой Тиграна Бабаяна проделала большую работу в этом направлении. Однако мультимедийные средства должны создаваться с опорой на принцип наследуемости и совместимости. Существенной проблемой является практика создания частных платформ, которые не поддерживаются браузерами, и, кроме того, это неэффективно в финансовом отношении.

В мастер-классах проф. А.Г. Коваленко речь шла о принципах преподавания русской литературы, о новейших тенденциях современной прозы, о «новом историзме» в условиях взаимодействия реалистических и постмодернистских тенденций в литературном процессе последних двух десятилетий.

Мастер-класс «Виды языковой диагностики и ее специфика для билингвов» провела профессор МПГУ Е.А. Хамраева. Она начала его с характеристики со-

временных детей. Речь шла о том, что изменяющийся и бурно развивающийся мир оказывает влияние на психологию человека. Современные дети «кинэстетики», «многозадачники». Это накладывает свои особенности на методику обучения языку и различным дисциплинам.

Но для того, чтобы поставить учебную или методическую задачу, необходима диагностика. Автор представила слушателям свою книгу «Готов ли Ваш ребенок к обучению на русском языке?». В ней дана «система измерителей» — возраст, способности, психологические качества ребенка. Их нельзя автоматически переносить со взрослого на ребенка. Система речевых измерителей включает уровень развития речевого слуха, развитие речевого внимания, объем словарного запаса, степень развития познавательных процессов, развитие связной речи, развитость макро- и микромоторики, сформированность графо-моторики.

Компетентностная педагогика, отметила проф. Хамраева, ставит в повестку дня важность проверки «школьной зрелости», которая включает в себя различные виды памяти, уровни подготовки, доминирование того или иного вида памяти, учет «фактора кинэстетики». Создание «рейтинговой шкалы» позволяет создать индивидуальную траекторию учебной деятельности ребенка.

Формирование «языкового портфеля школьника» является важным видом диагностики. Он включает в себя описание всех языков, с которыми ребенок когда-либо сталкивался в своей учебе, позволяет выработать систему креативного развития ребенка, предполагающую обучение сразу двум языкам. В этом залог интеллектуального успеха.

Далее профессор Е.А. Хамраева представила систему работы на текстом, различные технологии обработки учебных текстов в рамках компетентно-деятельностного подхода.

Отличительной особенностью современной педагогики является формирование универсальных учебных умений на основе «метапредметного подхода», умения «переходить» из одной области знания в другую. Он обеспечивает умение свернуть и развернуть информацию, сформулировать главное и второстепенное, выстроить понятийный аппарат, найти аналогии.

В последний день работы участникам семинара были вручены сертификаты и дипломы, проведен конкурс «Лучший учитель». Лауреат конкурса учительница русского языка из города Аштарак Нарине Юрьевна Наринян рассказала о значении семинара в ее жизни, об опыте работы. В школе, где она трудится, дети изучают русский язык не только на уроках, Нарине Юрьевна проводит вечера русской культуры, которые пользуются огромной популярностью. Во время изучения творчества А.С. Грибоедова педагог организовала «русский бал» с костюмами XIX в., вальсом и драматургическими сценами. Такого рода культурные вечера помогают понять значение взаимодействия русской и армянской культур на протяжении двух с лишним столетий.

Как отметила Президент Армянской ассоциации учителей русского языка и литературы Л.Г. Баласанян, Дни русского языка и образования стали «глотком свежего воздуха», которого подчас так не хватает преподавательской общественности Армении. Важно иметь возможность регулярно общаться, обмениваться

опытом, создавать новые учебные материалы. Была отмечена роль Российского университета дружбы народов в этом важном деле.

Взаимодействие двух языков — русского и армянского — в учебном процессе имеет несомненную методическую и познавательную ценность. Профессор Б.М. Есаджян предложила технологию двуязычного образования, назвав его принципом «дублирования», когда все предметы внеязыковых учебных циклов интегрируются в два языка. За счет дублирования содержания на родном языке «русский язык обеспечивает содержательную сторону обучения, развития речемыслительной деятельности детей, границы которой позднее расширяются, а содержание частично дублируется за счет включения в речевую деятельность второго, энического языка»*. В этой цитате из работы ученого звучит очевидная перекличка с высказыванием Хачатура Абовяна, который сказал так: «Ни один язык, ни восточный, ни западный, не является для армян столь благотворным, как русский». Идея замечательного армянского просветителя заложила на годы и столетия вперед тенденции нашего общего существования.

С Арменией у нас много общего в прошлом в культурном, историческом и религиозном отношении. Активно развиваются наши экономические и культурные связи в настоящем, и все это является залогом успеха и процветания наших народов в будущем.

II. Абхазские русисты получают поддержку: Дни русского языка и российского образования в г. Сухуме. Абхазия встретила нас цветением мимозы и магнолий. Проехали на автобусе Гагры, Гудауты, остановились в Новом Афоне, потом увидели с высоты Сухум, раскинувшийся на берегу бухты. Проехали мост через реку Гумисту, вокруг которого шли ожесточенные бои в 1992—1993 гг. По реке проходила линия фронта. Война оставила здесь незаживающие раны. На скале около моста выбиты имена погибших героев, у подножья всегда лежат живые цветы. Трагические события тех лет унесли жизни 15 тысяч абхазцев.

Вот и Сухум, знаменитая набережная, гостиница «Сан-Ремо», где останавливался Есенин, было написано стихотворение «Шагане ты моя, Шагане...». У колоннады открытое кафе, «брехаловка», воспетая Фазилем Искандером, местная демократическая тусовка, клуб, «народный парламент», который посещал даже президент Сергей Багапш. Самого Фазиля любят и почитают, как местного Гомера. Скульптура Чика из повести «Сандро из Чегема» украшает набережную.

Примечательно, что дни русского языка и культуры проходили в помещении Сухумской 2-й русской средней школы им. А.С. Пушкина, одной старейших в Абхазии, ей уже 130 лет, и она сыграла важную роль в деле воспитания и просвещения многих поколений, внесла свой вклад в распространение русского языка. Директор школы Ирина Повирскер рассказывает об истории школы. Здесь гордятся именами знаменитых артистов, спортсменов, военачальников, политиков.

Находясь в Абхазии, мы воочию убедились в том, что русскому языку здесь отводится особая роль. По-русски здесь говорят все. Русская речь на улицах го-

* Есджанян Б.М. Билингвизм вчера, сегодня, завтра // Русский язык в Армении. 2014, № 2. С. 6.

рода звучит чаще, чем абхазская. И в связи с этим нужно особо подчеркнуть следующее обстоятельство — хотя мы и находимся в другом государстве, говорить о том, что русский здесь «иностранный», значит просто обидеть людей. Людей, не только говорящих, но, как рассказывают сухумцы, и думающих по-русски. Он здесь «второй родной язык», а для некоторых абхазцев — и первый. Наглядный пример: учительница из средней школы г. Очамчиры Нонна Викторовна Анчабадзе рассказала нам, что фамилия у нее похожа на грузинскую, она сама считается абхазкой, но владеет только русским языком. И преподает русский язык и литературу, без которых ей трудно себя представить.

Сказанное говорит о том, статус русского языка предъявляет к методической работе особые требования.

В Днях русского языка и культуры приняло участие около 50 абхазских учителей из всех городов. «Благословил» мероприятие новоназначенный министр образования, науки, спорта и молодежной политики Адгур Паатович Какоба, филолог по университетскому образованию, исследователь абхазского фольклора, герой войны 1992—1993 гг.

В повестке дня актуальные вопросы методики преподавания русского языка в школе. В условиях равноправного двуязычия русскому языку все же отдается предпочтение. Один факт: из 16 средних школ г. Сухума 12 являются русскими школами, в остальных четырех на абхазском учат только в начальной школе. Потом основное обучение продолжается на русском языке, при этом ведутся уроки первого родного. Родной язык здесь любят, ведь это язык дедов и прадедов, язык славной истории свободолюбивого народа, его сохранению уделяют особое внимание. Родной язык питает литературу, поэты и писатели Абхазии известны за ее пределами — Дмитрий Гулия, Баграт Шинкуба, Заур Зантария. Абхазский язык — опора большой абхазской диаспоры, рассеянной по всему миру.

Семинар открылся лекцией доктора педагогических наук директора института педагогики Калужского государственного университета Штрекер Нины Юрьевны. Она рассказала об инновационных подходах в преподавании русского языка. Оно заключается в доминировании личностного и метапредметного подхода. Опора на самообразование требует того, чтобы ученик ставил перед собой задачи и достигал результатов. Язык играет определяющую роль в развитии интеллекта, и особую роль играет формирование навыков различных видов анализа слова.

Особое внимание было сосредоточено на новых образовательных стандартах, опирающихся на «компетентностный подход». В лекции Н.Ю. Штрекер особо подчеркивалось единство тех видов компетенций — лингвистического, коммуникативного и культуроведческого. Они вводят три соответствующие содержательные линии: 1) «Речь и речевое общение»; 2) «Знание о языке»; 3) «Язык и культура».

В лекции затрагивались вопросы методов формирования грамотной личности — «технология проблемного диалога», «единство методов оценивания». «Проектная технология» должна соответствовать реальным жизненным задачам, учить реальному общению в различных бытовых и общественных ситуациях. В этой методике важная роль принадлежит «технологии продуктивного чтения», «приемам создания проблемной ситуации», когда в процессе чтения и последующего

обсуждения текста вырабатывается и формулируется «концепт», главная мысль произведения.

Что касается «методики оценивания», то существуют правила, соблюдение которых позволяет перейти от деятельности в учебной среде к деятельности в жизненной задаче. Это правила вытекают из ответа на комплекс вопросов, предъявляемых к коммуникативной задаче: Что? Кто? Сколько? Где? Когда? Как?

Кандидат педагогических наук доцент Кочергина Ирина Анатольевна посвятила свою лекцию искусству выразительного чтения, его месту и роль в системе работы учителя русского языка. Методика обучения предполагает создание образа персонажа, авторскую оценку, эмоциональность. Важно найти способы формирования у учащихся навыки выразительного чтения текстов различных жанров — от басни до стихотворения.

Сотрудница ФПК РКИ Ибрагимова представила комплекты электронных пособий по русскому языку: «Русский язык в сфере бизнеса», «Диалоги на языке дружбы», «Словарь терминов и понятий текстологии», «Методика преподавания русского языка как неродного», «Вводно-фонетический курс», «повышение компетентности управленческих решений в конфликтных ситуациях».

Профессор А.Г. Коваленко представил свой мастер-класс по анализу поэтического произведения в старших классах средней школы. Стихотворения М. Исаковского «Враги сожгли родную хату», Л. Мартынова «Вода», Б. Слуцкого «Лошади в океане», Е. Евтушенко «Людей неинтересных в мире нет», А. Вознесенского «Тишина», Н. Заболоцкого «Некрасивая девочка» являются образцами текстов, на которых школьника можно и нужно учить литературному анализу. Поэзия второй половины XX в. должна войти в содержание учебных программ. То же касается и современной прозы, которая мало представлена в учебных курсах и на уроках в школе. Между тем именно современная литература дает представление об актуальных социальных, нравственных и языковых процессах и тенденциях.

Состоявшийся круглый стол позволил обменяться различными мнениями о своем опыте работы в школе. Один из учителей рассказал об опыте работы над повестью Н.В. Гоголя «Тарас Бульба», когда живое участие приняли дети в «суде над героем» («Виноват Андрий или нет? Можно ли оправдать изменника? Можно ради любви к женщине изменить Родине?»). Такие приемы способствуют развитию интереса к литературе, стимулируют чтение и способствуют формированию активной гражданской позиции.

В заключение семинара был проведен конкурс «Лучший учитель», проходивший в три этапа. Кроме выявления «самого грамотного учителя», участникам были предложены задания на решение проблемной педагогической ситуации. Победитель конкурса учительница 1-й школы г. Сухуми Марина Мушниева Маргания была награждена почетной грамотой и приглашена для участия в заключительном международном туре в Москве в сентябре 2015 г. Пять финалистов получили почетную грамоту из рук министра образования Абхазии.

Русский язык в Абхазии — неотъемлемая часть культуры страны. Однако роль его этим не ограничивается. Язык здесь «больше, чем язык». Именно он стал той важной связующей нитью, которая позволяет стране выстоять в трудные време-

на международной изоляции, сохранить и упрочить связь с Россией. Язык — залог будущего процветания страны, не только культурного, но экономического и политического.

**DAYS OF RUSSIAN LANGUAGE AND LITERATURE AND RUSSIAN
EDUCATION IN THE POSTSOVIET COUNTRIES**

A.G. Kovalenko

МЕЖДУНАРОДНАЯ НАУЧНАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ «ЖИЗНЬ ЯЗЫКА В КУЛЬТУРЕ И СОЦИУМЕ-5»

Т.А. Кротова¹, Д.В. Маховиков²

¹ Российский университет дружбы народов
ул. Миклухо-Маклая, 7, Москва, Россия, 117187

² Институт языкознания РАН
Большой Кисловский пер., д. 1. стр. 1, Москва, Россия, 125009

29—30 мая 2015 г. на факультете гуманитарных и социальных наук Российского университета дружбы народов состоялась ежегодная Международная научная конференция «Жизнь языка в культуре и социуме-5». Организаторами конференции выступили Отдел психолингвистики Института языкознания РАН и кафедра русского языка и межкультурной коммуникации факультета гуманитарных и социальных наук Российского университета дружбы народов.

Проведение пятой, уже ставшей традиционной, конференции совпало в этом году с празднованием 80-летнего юбилея авторитетного российского ученого, доктора филологических наук, профессора, руководителя Отдела психолингвистики Института языкознания РАН Евгения Фёдоровича Тарасова. Много теплых слов благодарности и добрых пожеланий прозвучало в адрес юбиляра на Пленарном заседании и во время работы секций.

В работе конференции приняли участие 170 участников из разных городов России (Абакан, Белгород, Благовещенск, Борисоглебск, Брянск, Владикавказ, Владимир, Волгоград, Воронеж, Иваново, Ижевск, Иркутск, Казань, Калининград, Калуга, Курск, Майкоп, Москва, Новосибирск, Омск, Пермь, Пятигорск, Ростов-на-Дону, Рязань, Саратов, Смоленск, Сочи, Сыктывкар, Тверь, Улан-Удэ, Ульяновск, Уфа, Челябинск, Якутск, Ярославль), стран ближнего и дальнего зарубежья (Беларусь (Витебск, Минск), Грузия (Батуми, Тбилиси), Казахстан (Алматы, Чимкент), Украина (Донецк, Одесса, Харьков), Узбекистан (Навои, Ташкент), КНР (Харбин), Литва (Вильнюс), Польша (Вроцлав, Лодзь), США (Сиэтл, Чини). Всего в стенах Российского университета дружбы народов собралось 74 региональных и 25 зарубежных участников. С докладами выступили ведущие ученые-психолингвисты и молодые ученые: докторанты, аспиранты, соискатели, магистры.

В ходе Пленарного заседания были заслушаны семь научных докладов:

доктор филологических наук, профессор *Н.В. Уфимцева* «Дихотомия “значение / значимость” в исследовании языкового сознания» (Институт языкознания РАН);

доктор филологических наук, профессор *И.А. Стернин* «Антропоцентрические методы и описание семантики слова» (Воронежский государственный университет);

доктор филологических наук, профессор *В.В. Красных* «Язык как объект современных интегративных исследований: его роль и функции» (Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова);

доктор филологических наук *М.Л. Ковшова* «Концептуализация радости во фразеологии (на материале русского и вьетнамского языков)» (Институт языкознания РАН);

доктор филологических наук, профессор *А.А. Залевская* «Учителя» и «учители»: о роли метаязыкового сознания» (Тверской государственный университет);

доктор филологических наук, профессор *А.В. Кирилина* «Метод лингвистического мониторинга интерактивной интернет-коммуникации» (Московский институт лингвистики);

доктор филологических наук, профессор *Е.Ю. Мягкова* «Моделирование внутреннего метаязыка как возможный подход к решению проблем функциональной неграмотности» (Тверской институт экологии и права);

доктор филологических наук, профессор *И.В. Шапошникова* «Русская региональная ассоциативная база данных (Сибирь и Дальний Восток) 2015: текущее состояние и перспективы» (Институт филологии Сибирского отделения РАН, Новосибирский национальный исследовательский государственный университет).

Выступления сопровождались презентациями и вызвали глубокий интерес у участников конференции.

В первый и второй день конференции работали шесть секций: «Языковое сознание как методология исследования», «Моделирование психических механизмов речевой деятельности», «Этнопсихолингвистика и проблемы межкультурного общения», «Содержание общечеловеческих ценностей / антиценностей: межкультурный подход», «Речевое воздействие как инструмент формирования сознания», «Специфика общения в Интернете». Обсуждение секционных докладов протекало активно и горячо, работа секций длилась до позднего вечера.

В рамках конференции были проведены также два круглых стола: «Речевые процессы: теория и практика» и «Русско-инонациональный билингвизм». Темы круглых столов были сформулированы не случайно, они явились отражением наиболее актуальных направлений развития психолингвистического знания, интересующих всех собравшихся.

Участниками и гостями конференции был отмечен высокий научный уровень докладов, а также отличная организация конференции в целом. «Жизнь языка в культуре и социуме-5» явилась продолжением конференций прошлых лет. Растущее число российских и зарубежных участников конференции, их неугасающий интерес к актуальным проблемам русистики, психолингвистики, теории коммуникации, конфликтологии, теории и практики межкультурной коммуникации свидетельствуют об актуальности, теоретической и практической значимости конференции. По итогам конференции была подчеркнута важность объединения научных усилий академических научных учреждений и университетской науки, важность сотрудничества ученых разных стран мира с целью решения проблем межкультурной коммуникации, выявления механизмов речевого воздействия, анализа интернет-общения, определения особенностей би- и полилингвизма, а также применения результатов исследований в практическую деятельность.

**INTERNATIONAL SCIENTIFIC CONFERENCE «LANGUAGE
EXISTENCE IN CULTURE AND SOCIETY-5»
MOSCOW, 29—30 MAY, 2015**

T.A. Krotova, D.V. Makhovikov

НАШИ АВТОРЫ

Акишина Алла Александровна — кандидат филологических наук, профессор, Академия труда и социальных отношений

E-mail: akishina26@gmail.com

Амалбекова Марал Бимендиевна — доктор филологических наук, профессор кафедры общего языкознания и теории перевода филологического факультета Евразийского национального университета им. Л.Н. Гумилева

E-mail: maraluspen@mail.ru

Дай Фань — PhD (в области лингвистики), магистр в области социально-экономической географии, магистр искусств в области творческого письма, профессор, заведующая кафедрой английского языка университета им. Сунь Ятсена

E-mail: fdai9001@hotmail.com

Джусупов Маханбет — доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры русского языка Ташкентского государственного университета мировых языков

E-mail: mah.dzhusupov@mail.ru

Емельянова Татьяна Викторовна — кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков юридического института РУДН

E-mail: emtv@mail.ru

Ибрагимова Джана Рафаэловна — аспирант кафедры русского языка и межкультурной коммуникации факультета гуманитарных и социальных РУДН

E-mail: dzhana.ibragimova@gmail.com

Коваленко Александр Георгиевич — доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой русской и зарубежной литературы филологического факультета РУДН

E-mail: ak-taurus@mail.ru

Корнеева Алла Юрьевна — старший преподаватель кафедры русского языка № 2 факультета русского языка и общеобразовательных дисциплин РУДН

E-mail: akorneeva08@mail.ru

Костромин Алексей Борисович — кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков юридического института РУДН

E-mail: costromin@yandex.ru

Кротова Татьяна Алексеевна — кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры русского языка и межкультурной коммуникации факультета гуманитарных и социальных наук РУДН

E-mail: tkrotova@gmail.com

Кучукова Зухра Ахметовна — доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры русской и зарубежной литературы института филологии Кабардино-Балкарского государственного университета им. Х.М. Бербекова

E-mail: kuchuk60@list.ru

Маслова Валентина Авраамовна — доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры общего и русского языкознания филологического факультета Витебского государственного университета им. П.М. Машерова

E-mail: mvavit@tut.by

Маховиков Денис Викторович — кандидат филологических наук, научный сотрудник сектора общей психолингвистики Отдела психолингвистики Института языкознания РАН

E-mail: zhizn-jazyka@yandex.ru

Молданова Жазира Илесовна — магистр педагогических наук, преподаватель кафедры языкознания, филологического факультета Южно-Казахстанского государственного педагогического института

E-mail: jazira.ilesovna@mail.ru

Тетуев Борис Инзрелович — доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой русской и зарубежной литературы института филологии Кабардино-Балкарского государственного университета им. Х.М. Бербекова

E-mail: boris_tetuev@mail.ru

Тряпельников Анатолий Викторович — кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры русского языка и межкультурной коммуникации факультета гуманитарных и социальных наук РУДН

E-mail: tryapelnikov@yandex.ru

Щенникова Нина Викторовна — старший преподаватель кафедры русского языка и межкультурной коммуникации факультета гуманитарных и социальных наук РУДН

E-mail: ninashenn@gmail.com

Яо Цзяжу — аспирант кафедры русского языка и методики его преподавания филологического факультета РУДН

E-mail: yjr19890113@163.com