

## УЧРЕДИТЕЛИ



**МИНИСТЕРСТВО  
ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ  
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**



**МЕЖДУНАРОДНАЯ  
АССОЦИАЦИЯ  
ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ  
РУССКОГО ЯЗЫКА  
И ЛИТЕРАТУРЫ**



**ГОСУДАРСТВЕННЫЙ  
ИНСТИТУТ  
РУССКОГО ЯЗЫКА  
ИМ. А.С. ПУШКИНА**



**ФОНД РУССКИЙ МИР**



### Дорогие друзья!

Наступившая осень принесла много приятных событий и праздников. Это и начало учебного года – День знаний 1 сентября, и Международный день грамотности 8 сентября, День учителя 5 октября, и очередной XIII конгресс МАПРЯЛ, проходивший на этот раз в Гранаде (Испания) с 13 по 20 сентября.

Многие наши коллеги-преподаватели начинают новый учебный год, планируя внести в педагогический процесс что-то новое, современное, оптимальное, усовершенствованное, способное изменить процесс обучения к лучшему и привлечь к изучению русского языка еще больше учащихся. Мы (а это новое руководство журнала, обновленная редакционная коллегия, международный редакционный совет и редакция) тоже хотели бы несколько модернизировать журнал, обновить его содержание и оформление, сохраняя при этом многолетние традиции нашего издания.

В четвертом номере широко представлен лингвокультурный диапазон обучения РКИ. В рамках Года литературы авторы статей обращаются к творчеству И. Бродского, Т. Толстой, И. Бунина и А. Чехова. Следует отметить ценность практических рекомендаций в статьях Д.И. Иванова, Л.Ч. Далкылыч, Э. Каримириаби, У.В. Новиковой, ориентированных на разную национальную аудиторию. Особый интерес вызывает освещение проблем преподавания фонетики иностранным учащимся (статьи Н.А. Федяниной, А. Цени, С.Г. Персияновой и М.Г. Лукановой).

В последнее время активно развивается социолингвистика. А.Б. Лихачева в своей статье обобщает данные социолингвистических проектов.

Несколько статей посвящено состоянию русского языка в разных странах (Иране, Ираке, Китае, Литве, Турции, Вьетнаме). Полагаем, что для зарубежных и российских русистов это послужит стимулом к написанию подобных статей о своей стране.

Надеемся на неизменный интерес к журналу наших читателей и желаем всем успехов, творческих находок в преподавании и изучении русского языка в России и за ее пределами. С уважением,

*И.А. Орехова,  
главный редактор журнала  
«Русский язык за рубежом»*

<b>Попечительский совет</b>	Л.А. Вербицкая, президент МАПРЯЛ; В.Ш. Каганов, заместитель министра образования и науки РФ; В.В. Кочин, исполнительный директор фонда «Русский мир»; М.Н. Русецкая, ректор Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина
<b>Международный редакционный совет</b>	Х. Вальтер (Германия), Д.З. Гоциридзе (Грузия), Р. Гусман Тирадо (Испания), Д.Ю. Дэвидсон (США), И. Клапка (Чехия), А. Красовски (Румыния), С.А. Кузнецов (Россия), Л.А. Кудрявцева (Украина), Лю Лиминь (Китай), Т.П. Млечко (Молдавия), А. Мустайоки (Финляндия), С. Оде (Нидерланды), Л. Рязанова-Кларк (Великобритания), Э.Д. Сулейменова (Казахстан), Чжэн Тиу (Китай), Л. Шипелевич (Польша), Т. Шмидт (Швейцария)
<b>Редакционная коллегия</b>	Э.Г. Азимов, Э.М. Афанасьева, Т.М. Балыхина, Н.Д. Бурвикова, Л.Л. Вохмина, Е.Ф. Киров, Л.П. Клобукова, Т.В. Кортава, В.Г. Костомаров, В.В. Красных, М.С. Милованова, В.В. Молчановский, Т.И. Попова, В.В. Родионов, Т.К. Савченко, В.В. Химик, В.И. Шляхов
<b>Главный редактор</b>	И.А. Орехова
<b>Зам. главного редактора</b>	М.А. Осадчий
<b>Ответственный секретарь</b>	Т.К. Будовская
<b>Выпускающий редактор</b>	А.А. Соломонова
<b>Редакторы</b>	А.А. Соломонова, А.Н. Матрусова, Е.А. Орежев
<b>Корректор</b>	А.Н. Арефьева
<b>Верстальщик</b>	И.С. Исакова
<b>Обложка</b>	И.С. Исакова
<b>Адрес редакции</b>	117485, Россия, Москва, ул. Академика Волгина, 6, комн. 440, 442, 444 Тел. / факс: +7 (495) 336-66-47 E-mail: ryzr@pushkin.edu.ru, editor@pushkin.edu.ru, rla@pushkin.institute
<b>Адрес сайта</b>	www.russianedu.ru
<b>Подписка</b>	«Роспечать» – 18382; «Урал-пресс», www.ural-press.ru
<b>Подписка за рубежом и в СНГ</b>	ООО «Информнаука», тел.: +7 (495) 787-38-73, www.informnauka.com «МК-Периодика», тел.: +7 (495) 672-70-42, export+@periodicals.ru
<b>Отпечатано в типографии</b>	«CAPITAL PRESS»

Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору за соблюдением законодательства в сфере массовых коммуникаций и охране культурного наследия (свидетельство ПИ № ФС 77-25333 от 3.08.2006)

Тираж 1000 экз.  
Подписано в печать 09.10.2015.

Формат 84×108 1/16  
Объем 8 п.л.

1-я с. обложки: Сергей Есенин. © Igor Sidorov (<http://art.igorsidorov.com/sergey-esenin.html>)

2-я с. обложки: Всероссийский студенческий форум (Россия, Ростов-на-Дону, 3–5 сентября 2015 г.). © Фото Д. Николаева (с. 127)

3-я с. обложки: XIII конгресс МАПРЯЛ (Испания, Гранада, 13–20 сентября 2015 г.). © Секретариат МАПРЯЛ (с. 128)

4-я с. обложки: Литературные гостиные Института Пушкина (Россия, Москва, 1 октября 2015 г.). © Фото Д. Николаева (с. 126)

Журнал входит в рекомендованный ВАК РФ перечень ведущих рецензируемых изданий, в которых могут быть опубликованы результаты научных исследований соискателей ученой степени доктора и кандидата наук.

При перепечатке материалов ссылка на журнал обязательна.

За точность цитат и библиографических данных ответственность несут авторы.

С 2014 г. рассылка авторских экземпляров не производится. В редакции можно получить 1 бесплатный авторский экземпляр журнала. Опубликованные статьи высылаем авторам по запросу в формате pdf.

**УЧЕБНЫЙ РАЗДЕЛ**

Год литературы

**Д.И. Иванов (Россия)**

Русская поэзия XX века в иностранной аудитории.

И.А. Бродский «Часть речи» ..... 4

**МЕТОДИКА**

Фонетика на уроках РКИ

**Н.А. Федянина (Россия)**

Фонетика и обучение языку .....17

**Александра Ценя (Румыния)**

Фонетические трудности русского языка для румынских учащихся .....24

Аспектное обучение РКИ

**М.Г. Луканова, С.Г. Персиянова (Россия)**

Работа над формой слова: взаимосвязь фонетического

и грамматического аспектов .....30

Лингвокультурология

**В.А. Федосов (Россия)**

Лингвокультурология и ее изучение .....35

**ЛИНГВИСТИКА**

Социолингвистика

**А.Б. Лихачева (Литва)**

Образ родного языка

в высказываниях русскоязычных жителей Литвы .....40

Учебная лексикография

**А.И. Ольховская (Россия)**

Принципы лексикографирования лексической

многозначности в учебном объяснительном словаре

для иностранцев .....46

Сопоставительная паремиология

**Ваджихе Резвани, Алиреза Валипур (Иран)**

Анализ гендерного аспекта в русских и персидских

паремиях .....53

Межкультурная коммуникация

**Ма На (Китай)**

Кяхтинский русско-китайский пиджин .....61

Семантический синтаксис

**А.Ф. Калинин (Россия)**Фразеологизированные предложения типа *Ах она**плутовка* в русском языке .....68**ЛИТЕРАТУРА И КУЛЬТУРА**

Межкультурная коммуникация

**Элалех Каримириаби (Иран)**

Восточная лирика И.А. Бунина: истоки, произведения,

образы .....73

Современная русская литература

**Лейла Чигдем Далкылыч (Турция)**

Способы создания образа главного героя в рассказе

Т. Толстой «Петерс» .....79

**ИЗ ОПЫТА ПРЕПОДАВАНИЯ****Абтин Голкар, Хади Бахарлу, Яхья Шариати (Иран)**

Эффективность педагогического театра в обучении

русскому речевому этикету в иранской аудитории .....85

**У.В. Новикова (Россия)**

Рассказ А.П. Чехова «Смерть чиновника»

на уроке РКИ .....92

**НАМ ПИШУТ****Саджал Дей (Индия)**

Рождение дисциплины: к проблеме изучения русского

языка в Индии .....98

**О.П. Быкова (Россия), Дао Нгуен Тгуя (Вьетнам),****В.Г. Сиромаха (Россия)**

Русский язык для всех или национально ориентированные

учебники: поиск компромисса (на примере работы

во вьетнамских университетах) .....103

**Чиад Имад Сальман Чиад (Ирак)**

История преподавания русского языка в Ираке .....109

**АКТУАЛЬНОЕ СЛОВО ДНЯ****И.Т. Вепрева, Н.А. Купина (Россия)**

Импортозамещение .....114

**ЮБИЛЕЙ**

.....118

**ХРОНИКА**

.....124



**Д. И. Иванов**

ivan610@yandex.ru

канд. филол. наук, доцент

Ивановского государственного университета

Иваново, Россия

## Русская поэзия XX века в иностранной аудитории

### И. А. Бродский «Часть речи»

*Поэтический текст XX в., психология языка, лингвокультурология, методика преподавания РКИ, формирование языковых компетенций.*

Статья посвящена изучению творчества великого русского писателя и поэта XX в. И. А. Бродского на материале поэтических текстов из сборника «Часть речи» (1975–1976). Материал подготовлен специально для китайских студентов с учётом коммуникативно-психологических особенностей восприятия, повышения уровня адекватного понимания и интерпретации поэтических текстов. В разработку включены стихотворения, адаптированная биография поэта, литературоведческий комментарий, словарь сложных лексических единиц и комплекс текстовых и грамматических заданий, направленных не только на адекватное понимание материала и расширение коммуникативного и языкового кругозора, но и на формирование и развитие навыков и компетенций восприятия, «чувствования» психологической, ментальной специфики русского языка.

Данная методическая разработка предназначена для китайских студентов, обучающихся на гуманитарных факультетах по специальностям «русская филология» и «культурология». Кроме того, эти материалы могут быть использованы в курсах по истории русской литературы XX в. в магистратуре.

Поэтический текст выбран нами не случайно. Практика работы с китайскими студентами показывает, что поэтический текст осваивается труднее, чем прозаический, так как в его структуре, как правило, используется большее количество метафорических и риторических оборотов. Все это значительно усложняет для иностранцев процесс понимания и интерпретации поэтических текстов, особенно созданных в XX в. Это связано со спецификой индивидуально-авторского стиля и поэтического языка этого периода.

Однако можно предположить, что именно работа с поэтическими текстами в большей степени помогает сформировать в сознании иностранных студентов комплекс компетенций, направленных на постижение психологических компонентов значения слова, фразы, предложения и текста в целом. На наш взгляд, этот факт имеет определяющее значение, так как овладеть языком – значит научиться чувствовать его психологические доминанты.

Ещё раз подчеркнём, что данный материал направлен не только на расширение культурного и общеобразовательного кругозора китайских студентов (знакомство с творческой биографией И. А. Бродского), но прежде всего – на формирование и развитие навыков и компетенций восприятия, «чувствования» психологической, ментальной специфики русского языка.

## И.А. БРОДСКИЙ «ЧАСТЬ РЕЧИ»

## ИОСИФ АЛЕКСАНДРОВИЧ БРОДСКИЙ

约瑟夫 亚历山大德罗维奇 布罗茨基

(1940–1996)

## Комментарий для преподавателя.

Текст можно читать на занятии или дать его в качестве домашнего задания. Слова, выделенные жирным шрифтом, представлены в словаре в конце урока в том порядке, в котором они появляются в тексте. Если текст читается на занятии, рекомендуется сначала предложить учащимся перевести выделенные слова самостоятельно, а потом проверить по словарю.



И. Бродский



Иосиф Бродский на крыше Петропавловской крепости. Фото Инге Морат

## БИОГРАФИЯ

## 个人简介

Иосиф Александрович Бродский – русский и американский поэт, переводчик, **драматург** – родился 24 мая 1940 г. в городе Ленинграде (сейчас – Санкт-Петербург).

В 1944 г. Иосиф **выучил наизусть** первое **стихотворение**. Это было стихотворение А.С. Пушкина.

В 1955 г., закончив семь классов, И.А. Бродский **бросил** школу и поступил учеником **фрезеровщика** на завод «Арсенал».

В 16 лет будущий поэт захотел стать врачом, месяц работал в **морге** при **областной больнице**. В то же время он очень много читал – поэзию, **философскую, религиозную** литературу, начал изучать английский и польский языки.

14 февраля 1960 г. было первое **крупное публичное выступление** И.А. Бродского на «**турнире поэтов**» в ленинградском **Дворце культуры**.

В 1963 г. в газете «Вечерний Ленинград» появилась статья «**Окололитературный трудень**», подписанная Лернером, Медведевым и Иониным. В статье Бродского клеймили за «**паразитический образ жизни**». Статья стала **сигналом** к **преследованиям** и **аресту** И.А. Бродского.

8 января 1964 г. «Вечерний Ленинград» опубликовал подборку писем читателей с требованиями наказать «тунейдца Бродского».

13 февраля 1964 г. И.А. Бродского арестовали. 14 февраля у него случился в камере первый сердечный приступ.

13 марта 1964 г. на втором заседании суда И.А. Бродский был приговорён к пяти годам принудительного труда в отдалённой местности. Он был сослан в Коношский район Архангельской области и поселился в деревне Норенская. В интервью И.А. Бродский назвал это время самым счастливым в своей жизни.

12 мая 1972 г. Бродского вызвали в ОВИР ленинградской милиции и поставили перед выбором: эмиграция или «горячие денёчки», то есть тюрьмы и психбольницы.

4 июня И.А. Бродский вылетел из Ленинграда в Вену. Через месяц после отъезда поэт начал работать в должности профессора в Мичиганском университете: преподавал историю русской литературы и историю русской поэзии XX в. В 1981 г. И.А. Бродский переехал в Нью-Йорк.

В 1986 г. написанный по-английски сборник эссе И.А. Бродского *Less than one* («Меньше единицы») был признан лучшей литературно-критической книгой года в США.

В 1987 г. И.А. Бродский стал лауреатом Нобелевской премии по литературе.

С началом перестройки в СССР стали публиковаться стихи И.А. Бродского и статьи о поэте. В 1995 г. И.А. Бродскому было присвоено звание почётного гражданина Санкт-Петербурга.

И.А. Бродский умер во сне от инфаркта в ночь на 28 января 1996 г. в Нью-Йорке. Поэт похоронен в Венеции, на кладбище острова Сан-Микеле [2, 4].

## СТИХОТВОРЕНИЯ

诗

### Комментарий для преподавателя.

Стихотворения можно читать на занятии или дать их в качестве домашнего задания. Слова, выделенные жирным шрифтом, представлены в словаре в конце урока в том порядке, в котором они появляются в текстах. Если стихотворение читается на занятии, рекомендуется сначала предложить учащимся перевести выделенные слова самостоятельно, а потом проверить по словарю.

I

Это – ряд наблюдений. В углу – тепло.  
Взгляд оставляет на вещи след.  
Вода представляет собой стекло.  
Человек страшней, чем его скелет.

Зимний вечер с вином в нигде.  
Веранда под натиском ивняка.  
Тело покоится на локте,  
Как морена вне ледника.

Через тысячу лет из-за штор моллюск  
извлекут с проступившим сквозь бахрому  
оттиском «доброй ночи» уст,  
не имевших сказать кому. [1: 125]



## II

Что касается звёзд, то они всегда.  
 То есть, если одна, то за ней другая.  
 Только так оттуда и можно смотреть сюда  
 вечером, после восьми, мигая.  
 Небо выглядит лучше без них. Хотя  
**освоение космоса** лучше, если  
 с ними. Но именно не сходя  
 с места, на голой веранде, в кресле.  
 Как сказал, **половину лица в тени**  
**пряча, пилот одного снаряда,**  
 жизни, видимо, нету нигде, и ни  
 на одной из них не **задержишь взгляда.**  
 [1: 270]



## III

Я не то что схожу с ума, но устал за лето.  
 За рубашкой в комод полезешь, и день  
 потерян.

Поскорей бы, что ли, пришла зима и за-  
 несла всё это –

города, **человеков**, но для начала зелень.

Стану спать не **раздевшись** или читать  
 с **любого**

**места чужую книгу, покамест остатки**  
 года,

как собака, **сбежавшая от слепого,**  
**переходят в положенном месте асфальт.**

**Свобода –**

это когда забываешь отчество у **тирана,**  
 а **слюна** во рту слаще **халвы Шираза,**  
 и, хотя твой мозг **перекручен, как рог**

**барана,**

ничего не **каплет** из голубого глаза. [1: 238]



## ЛИТЕРАТУРОВЕДЧЕСКИЙ КОММЕНТАРИЙ

文学点评

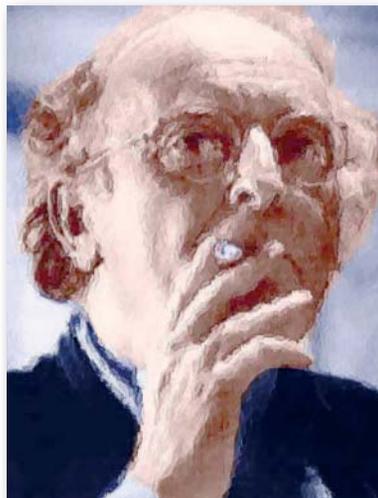
Великий русский писатель Иосиф Александрович Бродский прожил трудную, но очень интересную жизнь. Литературные произведения Бродского можно сравнить с симфоническим оркестром, так как звучание его поэзии поражает силой, глубиной и непостижимой точностью поэтического языка.

Бродский обладал острым чувством формы стиха и стремился к художественной точности и целесообразности каждого эпизода, каждого образа. Поэт хотел совместить высокий стиль языка с низким стилем. Бродский часто использовал в своих стихах длинные и сложные синтаксические конструкции, выходящие за границы строк и строф [3].

Бродский наиболее полно выразил в своём творчестве новое поэтическое мышление, которое заключалось в признании самодостаточной ценности поэзии.

Ранние стихи Бродского предельно эмоциональны, но в 1960-е гг. они меняются. Теперь Бродский отказывается от романтических красок и изображает мир таким, какой он есть (холодным и суровым). Постепенно ощущение отчуждённости мира от человека усиливается, и Бродский начинает осознавать тотальную бессмысленность существования человека в мире. Человек зажат между бытием и небытием и обречён бесконечно искать самого себя. Это приводит к актуализации мотивов тотальной, разрушающей пустоты и одиночества.

Одинокий человек в поэтической системе Бродского отчуждён даже от самого себя, он потерял собственную душу, а его следы стёрты мутной водой истории Нового Средневековья.



## ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

习题

### Блок грамматических и тестовых заданий

语法测验习题

**I. Поставьте слова в скобках в нужную форму, если надо, добавьте предлоги и задайте к ним вопросы.**

请把括号中的单词变格，组成正确的句子

1. Вчера я \_\_\_\_\_ (выучить) несколько \_\_\_\_\_ (стихотворение) \_\_\_\_\_ (Бродский).
2. И.А. Бродский выступал \_\_\_\_\_ (Дворец культуры).
3. Поэзия \_\_\_\_\_ (Бродский) актуальна и сегодня.
4. И.А. Бродский стал \_\_\_\_\_ (лауреатом) \_\_\_\_\_ (Нобелевская премия).
5. Он долго жил \_\_\_\_\_ (Ленинград), а потом \_\_\_\_\_ (уехать) \_\_\_\_\_ (Америка).
6. Иван стоял рядом \_\_\_\_\_ (веранда) и читал \_\_\_\_\_ (поэма).
7. У \_\_\_\_\_ (вы) нет \_\_\_\_\_ (он) \_\_\_\_\_ (книга).
8. \_\_\_\_\_ (Бродский) пришлось стать \_\_\_\_\_ (эмигрант).
9. Поэт стоял около \_\_\_\_\_ (кресло) и читал рассказ \_\_\_\_\_ (Бунин).
10. В чистом \_\_\_\_\_ (утреннее) \_\_\_\_\_ (небо) \_\_\_\_\_ (светить) звёзды.
11. Этот писатель стал \_\_\_\_\_ (хороший) \_\_\_\_\_ (драматург).
12. Каждый должен бороться \_\_\_\_\_ (свобода) \_\_\_\_\_ (творчество).
13. Он не хотел сидеть \_\_\_\_\_ (тюрьма) и лежать \_\_\_\_\_ (больница).

**II. Образуйте от глаголов несовершенного вида (НСВ) форму совершенного вида (СВ).**

请把下列未完成时动词转换为完成时

**Пример:**

例: *задерживать* (НСВ) – *задержать* (СВ).

Называть, вызывать, переезжать, подписывать, извлекать, присваивать, приговаривать, признавать, наказывать, хоронить, оставлять, осваивать, бросать, выбирать, перекручивать.

**III. Найдите в тексте имена прилагательные, образуйте от них краткую форму.**

请在课文中找出形容词，并变格

**Пример:**

例: голый (какой?) – гол (каков?).

**IV. К данным прилагательным и существительным придумайте антонимы. При необходимости используйте словарь.**

请正确写出下列单词的反义词

形容词: слепой, чужой, принудительный, отдалённый, любой, голый.

名词: тюрьма, тепло, свобода, арест, трутень.

**V. Образуйте от глаголов формы действительного (активного) и страдательного (пассивного) причастия.**

请把下列动词变为形容词

**Пример:**

例: выбирать – выбирающий – выбираемый – выбравший – выбранный.

Оставлять, выбирать, наказывать, присваивать, называть, извлекать.

**VI. В выделенных предложениях найдите подлежащее и сказуемое.**

请在下列例句中画出主语和谓语

1. Через месяц поэт начал работать в должности профессора в университете.
2. И.А. Бродский стал лауреатом Нобелевской премии по литературе.
3. С началом перестройки стали публиковаться стихи Бродского.
4. Он был сослан в Коношский район Архангельской области.

**VII. Прочитайте числительные и запишите их словами.**

请正确读出下列数字

1960, 1955, 1944, 1972, 1995.

**VIII. Найдите в тексте на с. 5–6 ответы на следующие вопросы.**

选择正确的答案回答问题

**1. Когда и где родился И.А. Бродский?**

- а) 27 мая 1941 г. в Москве;
- б) 24 мая 1940 г. в Ленинграде;
- в) 28 апреля 1942 г. в Ярославле.

**2. Как называется завод, на котором И.А. Бродский работал фрезеровщиком?**

- а) «Кировец»;
- б) «Астория»;
- в) «Арсенал».

**3. Когда И.А. Бродский участвовал в «Турнире поэтов»?**

- а) 12 февраля 1960 г.;
- б) 14 февраля 1960 г.;
- в) 15 января 1961 г.

4. Какие языки изучал И.А. Бродский?

- а) Французский язык;
- б) Польский язык;
- в) Английский язык.

5. Как называется газета, в которой вышла статья «Окололитературный трутень»?

- а) «Московский комсомолец»;
- б) «Вечерний Ленинград»;
- в) «Хронометр».

6. Когда И.А. Бродского арестовали?

- а) 29 декабря 1949 г.;
- б) 28 января 1946 г.;
- в) 13 февраля 1964 г.

7. На сколько лет осудили И.А. Бродского?

- а) На пять лет;
- б) На шесть лет;
- в) На семь лет.

8. В каком году И.А. Бродский переехал в Нью-Йорк?

- а) В 1984 г.;
- б) В 1981 г.;
- в) В 1987 г.

9. В каком году И.А. Бродский получил Нобелевскую премию?

- а) В 1986 г.;
- б) В 1987 г.;
- в) В 1985 г.

10. Что случилось с И.А. Бродским в камере 14 февраля 1964 г.?

- а) Заболел зуб;
- б) Сердечный приступ;
- в) Заболела голова.

11. В каком году книга И.А. Бродского *Less than one* стала книгой года?

- а) В 1988 г.;
- б) В 1987 г.;
- в) В 1986 г.

12. Какое звание было присвоено И.А. Бродскому в 1995 году?

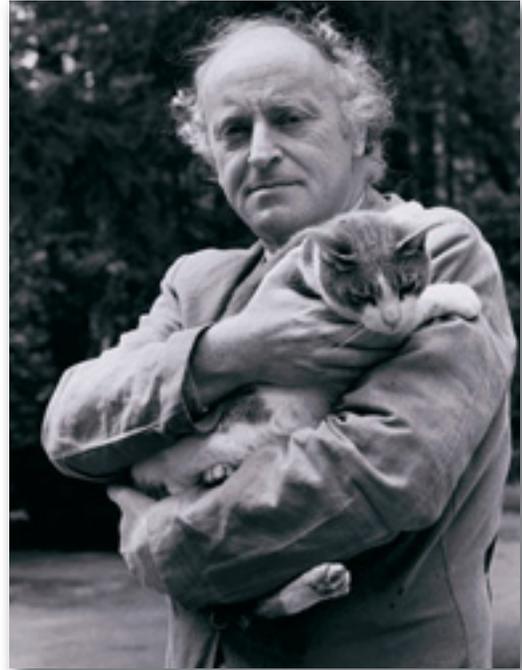
- а) Звание академика Московского государственного университета;
- б) Звание доцента Ивановского государственного университета;
- в) Звание почётного гражданина Санкт-Петербурга.

13. От чего умер И.А. Бродский?

- а) От инфаркта;
- б) От старости;
- в) От головной боли.

14. Когда и где умер И.А. Бродский?

- а) 23 декабря 1995 г. в Москве;
- б) 28 января 1996 г. в Нью-Йорке;
- в) 27 февраля 1998 г. в Киеве.



**IX. Расскажите о своём любимом писателе по плану.**

请说出你喜欢的作家并回答下列问题

1. Назовите имя, фамилию и отчество вашего любимого писателя.
2. В какой стране он родился?
3. В каком городе (в какой деревне) он родился?
4. Где он жил?
5. Что вы знаете о его семье?
6. Как называются книги (произведения), которые он написал?
7. Назовите главные темы его произведений (книг).
8. Какая книга этого автора вам нравится больше всего?
9. О чём эта книга (произведение)?
10. Какая проблема является центральной (основной, главной) в этой книге?
11. Какая книга принесла ему известность?
12. Переводили ли его книги (произведения) на другие языки мира?
13. В каких жанрах он работал (роман, повесть, поэма, рассказ, комедия, драма, трагедия, поэзия)?
14. Получал ли этот автор государственные или литературные премии (если да, то какие)?
15. Любят ли творчество этого писателя в вашей стране и почему?
16. Знают ли произведения этого писателя в России (перечислите их)?
17. Любил ли этот писатель путешествовать? В каких странах он был?
18. Где и когда умер этот писатель?
19. Изучают ли творчество этого писателя в вашей стране?
20. Изучают ли творчество этого писателя в России?

**Блок творческих заданий**

## 创造性习题

**I. Дайте свое понимание метафорических выражений И. Бродского и подберите к ним несколько аналогов на родном языке.**

请说出你对下列布罗茨基比喻表达句的理解并用你的母语说出来

1. Вода представляет собой стекло.
2. Человек страшней, чем его скелет.
3. Свобода – это когда забываешь отчество у тирана.
4. Что касается звёзд, то они всегда.
5. Мозг перекручен.

**II. Продолжите поэтическую фразу.**

请完成下列诗意的句子

1. Счастье – это...
2. На небе столько звёзд...
3. В океане вины...
4. Я хотел бы узнать...
5. Сон и смерть так похожи...
6. Я слышу голос...
7. Я не вернусь...
8. Поверить в тайну...

**III. Продолжите ассоциативный ряд.**

请继续下列连词

1. Поэт – пишет, создаёт...
2. Солнце – светит, оживляет, дарит тепло...
3. Бог – прощает, исцеляет...
4. Сердце – бьётся, стучит, болит...
5. Человек – живёт, страдает, верит...
6. Музыка – помогает жить, помогает почувствовать мир...
7. Птица – летает, поёт...
8. Художник – рисует, создаёт...
9. Ребенок – смеётся, улыбается...

**IV. Создайте свой собственный поэтический текст (4–8 строк), используя следующие образы.**

请创作诗句（4至8行），并包含下列单词

Солнце, рай, дом, счастье, свобода, вечность, радость, печаль, жизнь, музыка, поэзия, родина, море, океан, человек, Бог.

**V. Предложите цветовые характеристики следующих образов и состояний человека (каждый образ/состояние – 1–3 цвета).**

请用颜色词形容下列单词（每个单词1至3种颜色词）

Солнце, рай, дом, счастье, свобода, вечность, радость, печаль, жизнь, музыка, поэзия, родина, море, океан, человек, бог, ненависть, любовь, дружба, гордость, гнев.

**VI. Предложите несколько вариантов визуализации поэтических фраз И. Бродского.**

请试着画出下列布罗茨基的短句

1. Половина лица в тени.
2. Веранда под натиском ивняка.
3. Пришла зима и занесла всё это – города, человеков.
4. Собака, сбежавшая от слепого.
5. Ничего не каплет из голубого глаза.

**Задания для самостоятельной работы**

自习题

**Переведите любой из предложенных поэтических текстов И. Бродского на родной язык.**

请从三段节选中选出一段翻译出来

## Словарь

单词

## Биография

俄语	汉语
Драматург	剧作家
Выучить наизусть	熟记, 背诵
Стихотворение	诗
Бросить	丢弃, 扔掉, 放弃
Фрезеровщик	铣工 (加工铁, 切铁, 削铁一类)
Морг	停尸间, 太平间
Областная больница	地区医院, 州医院
Философский	哲学的
Религиозный	宗教的
Крупный	大的, 巨大的
Публичное выступление	公共演出, 演说
«Турнир поэтов»	诗人比赛
Дворец культуры	文化宫
Статья	文章
Окололитературный	近文学的
Трутень	雄蜂
Подписать	签字, 签署
Клеймить	痛斥, 抨击
Образ жизни	生命形式, 生活形态
Сигнал	信号, 预兆, 标志
Преследование	追捕, 追逐
Арест	逮捕, 查封
Подборка	专栏文章, 特辑
Письмо	文字, 信
Читатель	读者
Требование	需要, 需求
Наказать	惩罚, 吩咐
Арестовать	追捕, 逮捕
Камера	囚室, 小房间
Сердечный приступ	心脏病
Заседание суда	法院的审判会议
Приговорить	判处, 判决
Принудительный	强制的
Отдалённый	远的
Местность	地方, 地带
Сослать	流放, 放逐

俄语	汉语
Интервью	采访, 会谈
Назвать	叫做, 称呼为
Вызвать	召唤, 号召
ОВИР	外国人签证登记处
Милиция	警察
Поставить перед выбором	选择前的
Эмиграция	移民
Тюрьма	监狱
Психбольница	精神病人
Должность	职务, 职位
Переехать	搬迁
Сборник	文集, 诗集
Признать	随笔, 小品文
Книга года	年度最佳图书
Лауреат	获奖者
Нобелевская премия	诺贝尔奖
Перестройка	改组, 重建
Публиковать	发表, 公布
Присвоить	赋予, 授予
Звание	称呼, 名号
Почётный гражданин	荣誉公民
Инфаркт	梗死, 梗塞
Похоронить	埋葬, 忘却
Кладбище	坟地
Остров	岛

## Стихотворение I

俄语	汉语
Наблюдение	观察, 监督
Тепло	温暖, 亲切
Взгляд	目光, 眼神
Оставлять	留下, 保持
Вещь	东西, 事物
След	轨迹, 痕迹, 脚步
Стекло	玻璃, 眼睛
Скелет	骨头
Нигде	任何地方 (也没)
Веранда	阳台, 凉台
Натиск	冲击, 强攻
Ивняк	柳条
Покоиться	安静, 宁静状态 (坐落于)

俄语	汉语
Локоть	肘部
Морена	冰层
Ледник	冰窖, 冰川, 冷藏库
Шторы	窗帘
Моллюск	软体动物
Извлечь	取得, 取出
Проступить	渗出, 隐约显露出
Сквозь	透过, 穿过
Бахрома	穗子, 缨子
Оттиск	痕迹, 样板, 模板
Уста	双唇

## Стихотворение II

俄语	汉语
Звезда	星星
Мигать	眨眼, 闪烁
Освоение	精通, 熟悉, 卡发, 试制
Космос	宇宙
Сходить	脱离, 离开
Кресло	软椅, 席位
Половина лица	半张脸
Тень	阴影, 影子
Прятать	藏起来
Пилот	驾驶员
Снаряд	设备, 导弹
Задержать взгляд	注视, 凝视

## Стихотворение III

俄语	汉语
Сходить с ума	发疯
Рубашка	衬衣
Комод	抽屉
Полезть	开始找, 拿, 爬, 钻
Потерять	丢失, 遗忘
Занести	顺便带, 掩盖, 掩埋
Люди (человеки)	人们
Раздеться	脱衣服

俄语	汉语
Любой	随便的, 任何的
Место	地方
Чужой	别人的, 异己的
Пока (покамест)	暂时的
Остаток	剩余
Сбежать	逃跑
Слепой	瞎的, 盲的
Переходить	穿过
Положенное место	应该的, 规定的地方
Асфальт	柏油马路
Свобода	自由
Тиран	暴君
Слюна	口水
Халва	酥糖
Шираз	设拉子 (地名)
Мозг	头脑, 首脑
Перекручивать	旋转过度
Рог	角
Баран	羊
Капает (каплет)	滴落, 滴下

## Литература

1. Бродский И. Часть речи. Избранные стихотворения. М., 2010.
2. Волгина А. Иосиф Бродский // Вопросы литературы. 2005. № 3.
3. Мейлах М. Поэт сам узнает по темпераменту своего предшественника // Независимый филологический журнал. М., 2006. № 79.
4. Штерн Л. Поэт без пьедестала: Воспоминания об Иосифе Бродском. М., 2010.

D.I. Ivanov

### RUSSIAN POETRY OF 20<sup>TH</sup> CENTURY FOR FOREIGN STUDENTS: J.A. BRODSKY'S POETRIES

*Poetic text of the 20<sup>th</sup> century, psychology of language, cultural linguistics, methods of teaching Russian as a second language, forming of linguistic competences.*

This tutorial is devoted to the study of works of J.A. Brodsky, a great Russian writer and poet of the 20<sup>th</sup> century, based on the texts from his collection of poetry *A part of Speech*. This material is created specially for Chinese students with consideration of communicative and psychological peculiarities of perception, raising the level of adequate comprehension and interpretation of poetic texts. Apart from poetic texts, the tutorial includes an adapted author's biography, a literary commentary, a vocabulary of difficult lexical units and a complex of text and grammar tasks aimed not only at adequate comprehension of material and enlargement of communicative and lingual outlook but also at formation and development of skills and competencies in perception, "feeling" the psychological, mental peculiarities of the Russian language.

**Н.А. Федянина**

fedyanin.v.n@gmail.com

д-р филол. наук, профессор  
Государственного института  
русского языка им. А.С. Пушкина  
Москва, Россия



## Фонетика и обучение языку

*Произношение, фонетическая тренировка, автоматизм артикуляций, контрастивный анализ.*

В статье рассматриваются проблемы обучения фонетике, лингвистические и методико-психологические основы, место фонетики в учебном процессе, принципы и цели обучения произношению. Автор рассматривает проблему автоматизма родного языка и предлагает основные принципы обучения фонетике: сознательное усвоение произношения, учет родного языка учащихся, фонологический подход к обучению фонетике.

**Р**азговор о фонетике мне хотелось бы начать словами выдающегося английского фонетиста Генри Свита, который писал в 1902 г.: «My own subject, Phonetics, is one which is useless by itself, while at the same time it is the foundation of all study of language, whether theoretical or practical» (Мой предмет, фонетика, сам по себе бесполезен, но в то же время он является фундаментом для всего изучения языка, теоретического или практического. — перевод наш. Н.Ф.) [12: 95]. Эти слова Г. Свита показывают место фонетики в обучении языку. Что касается практики преподавания русского языка иностранным студентам, то ситуация здесь представляется весьма неблагоприятной, фонетикой часто полностью пренебрегают, считая специальные занятия ею тратой времени. Неправильное же произношение затрудняет говорение и понимание смысла сообщения. Неусвоение фонетики изучаемого языка, искажение звуковой стороны речи ведут к снижению эффективности овладения языком вообще. Прямым следствием отсутствия специальных занятий фонетикой в учебном курсе является затруднен-

ность, замедленность, неестественность речи учащихся. Более того, часто после всего курса студенты плохо понимают или не понимают совсем своих русских собеседников, а последние, в свою очередь, не понимают иностранцев. А ведь целью обучения является именно способность коммуникации на чужом языке. Кроме того, неуверенность говорящего в том, правильно ли он произносит, нередко создает психологический фактор, мешающий ему заговорить на неродном языке. Можно выделить два проблемных аспекта: лингвистические основы обучения и методико-психологические. Эффективность обоих указанных аспектов в равной мере зависит от их разработанности. Имитативный метод обучения произношению неэффективен, поскольку имитационные способности взрослого человека, как правило, очень ограничены. Восприятие речи на иностранном языке находится в прямой зависимости от знания системы изучаемого языка.

Владение звуковой стороной речи на родном языке — как говорением, так и восприятием — является процессом полностью ав-

томатическим, неосознанным. В процессе речи все внимание сосредоточено на смысле сообщения, при этом мы не осознаем, как мы произносим и слышим звуки. Если бы мы это делали, получился бы эффект сороконожки: у сороконожки однажды спросили, с какой ноги она начинает ходить, та задумалась – и не смогла двинуться с места. Сознательное усвоение произношения, учет родного языка учащихся, фонологический подход к обучению произношению – один из главных принципов, в основе которого необходимость сознательного усвоения артикуляций изучаемого языка сравнительно с артикуляциями родного языка учащихся.

Имитативный метод, исключая сознательный этап постановки артикуляций, неэффективен прежде всего потому, что студенты, не умея правильно произносить звуки изучаемого языка, просто не слышат их достаточно хорошо. Как писал С.И. Бернштейн, «безусловно правильно мы слышим только те звуки речи, которые умеем произнести» [1: 15].

Дело в том, что слуховой и артикуляционный аппараты человека представляют единую систему. Согласно рефлексорной теории восприятия речи, выдвинутой физиологами И.М. Сеченовым и И.П. Павловым и подтвержденной современными исследованиями восприятия и внутренней речи, слуховое восприятие невозможно без участия речеводящего аппарата. Слуховое восприятие речи, а также зрительное при чтении сопровождается в какой-то мере внутренним проговариванием [6: 351; 4: 292, 300–307; 3: 370]

Кроме того, человек воспринимает, слышит чужую речь не прямо, а опосредованно, как говорят, через «фонологическое сито» своего языка, которое искажает слуховые впечатления. Не зная различий в произношении иноязычных звуков и звуков родного языка, не умея оценить их важность, учащиеся не замечают этих различий, отождествляют их и не в состоянии самостоятельно научиться их произносить. Когда мы слышим ошибки в произношении собеседника, мы поневоле, сами того не желая, начинаем осознавать звуковую сторону

сообщения, которая при нормальных условиях воспринимается бессознательно, автоматически. С.И. Бернштейн объясняет это так: «Неодобрительное отношение к иностранному акценту отчасти объясняется как неосознанная форма протеста слушателей против принуждения к непродуктивной затрате умственной энергии» [1: 24]. Непривычная интеллектуализация обычно автоматического, неосознаваемого процесса артикуляции и восприятия звуков, переключение сознания со смысла сообщения на его звуковую форму затрудняют как понимание высказывания, так и выражение мысли в процессе речи. Результатом правильного обучения произношению на иностранном языке является автоматическое владение как производством, так и восприятием речи.

Необходимыми элементами обучения произношению являются фонетический анализ и фонетическая тренировка. В практике преподавания РКИ наиболее типичной является ситуация, когда фонетика выделяется в качестве отдельного аспекта наряду с другими занятиями, как правило, не скоординированными друг с другом. При этом обучение фонетике на начальном этапе ограничивается (и это в лучшем случае) небольшим вводно-фонетическим курсом, на нена начальном – сопроводительным корректировочным курсом. Эта ситуация отражается и в учебниках как русского языка, так и других иностранных языков. В учебниках начального этапа, даже имеющих вводно-фонетический курс, содержащий и анализ, и фонетическую тренировку, фонетика, как правило, полностью отсутствует в последующих уроках.

При такой организации учебного процесса невозможно добиться хорошего и автоматического произношения. Психологи называют разное число повторений (до пятисот), необходимых для выработки автоматического навыка. Совершенно очевидно, что вводно-фонетический курс не обеспечивает необходимого и достаточного для этого объема тренировки. Кроме того, вводный курс фонетики содержит лишь элементарный материал: наиболее

трудные звуки, качественную редукцию гласных, основные интонационные конструкции. Всего этого явно недостаточно для нормального владения языком. Во вводных курсах фонетическая тренировка часто ведется или на изолированных звуках, слогах, или на случайной, порой немыслимой на начальном этапе лексике, вроде какого-нибудь *люк*. Студент не знает еще ничего, ни *здравствуйте*, ни *до свиданья* сказать не может, зато знает *лук* – *люк*, *мыл* – *мил*, или *мать* – *мять* – *мат*, *лама* – *рама*, *арка* – *ярко*. Все примеры взяты из учебников, это лексика, не нужная студенту на данном этапе обучения. Экспериментальные исследования речи показывают, что изолированные звуки, вырезанные из реального речевого высказывания и предъявленные затем слушающим, иногда вообще не воспринимаются как звуки человеческого языка [5: 48].

Что касается грамматики, то здесь дело обстоит не лучше, так как студенты учатся произношению слов и предложений, совершенно для них не понятных с точки зрения грамматики, которая не объясняется и не тренируется. Грамматика и фонетика, как и все языковые уровни, представляют неразрывное единство. Как отмечает Н. Хомский, внеграмматичность высказывания обуславливает нерелевантность его фонологического облика, «фонетическое отождествление высказывания основано в какой-то мере на частичном его понимании» [10: 282].

Обучение произношению на бессмысленном для студента грамматическом материале снижает эффективность усвоения фонетики. То есть грамматически непонятное высказывание для говорящего ничего не значит и с точки зрения звуковой. Он ее просто пропускает мимо ушей, а потому звуковая сторона высказывания не воспринимается и не усваивается в нужной степени. Совершенно очевидно, что правильное восприятие и усвоение звуковой стороны высказывания основаны на его понимании. Во вводных же курсах грамматический материал дается без всяких объяснений, интонационные конструкции и членение предложений трениру-

ются на всех типах синтаксических структур русского языка.

Таким образом, обучение произношению только в объеме вводно-фонетического курса не обеспечивает усвоения элементарного фонетического минимума, не создает нужной степени речевого автоматизма, а, следовательно, и нормальной, быстрой, спонтанной реакции на речевую ситуацию. Как правило, занятия фонетикой на этом практически прекращаются, а те умения, которые приобрели учащиеся, быстро утрачиваются. В результате речь студентов затруднена, говорят они на ломаном, часто малопонятном языке, плохо понимают устную речь. И дело здесь не в эстетике, не в том, что хорошее произношение приятнее плохого, а в том, что плохое владение звуковой материей языка снижает эффективность усвоения всех аспектов языка: лексики, грамматики; затрудняет все виды речевой деятельности, в том числе и чтение, тормозит продвижение вперед.

Наиболее эффективной моделью обучения иностранному языку представляется модель, основа которой структурно-языковая, а не речевая. Она строится на следующих основных принципах [9: 178–190].

### 1. Комплексный принцип.

Комплексное представление и тренировка языковых единиц, которые представляют неразрывное единство звуковой, грамматической формы и значения. Фонетический материал следует представлять не в качестве изолированного аспекта, а в комплексе с грамматическим и лексическим минимумом данного этапа. При этом работа над фонетикой не является самоцелью, а подчинена работе над лексикой и грамматикой, общей цели обучения языку. Знать язык значит не только уметь строить правильные предложения на данном языке, но и быстро, спонтанно реагировать на речевую ситуацию. А это возможно только при наличии автоматизма как грамматического, так и фонетического.

Комплексный принцип, в отличие от аспектного, требует принципиально другой организации учебного процесса: комплексной презентации, анализа и тренировки всего языкового материала данного этапа обуче-

ния. В рамках каждого вида обучения (презентация, подготовительные упражнения, развитие речи, чтение) прежде всего вводится как основа того или иного типа высказывания синтаксическая структура, в рамках которой анализируется и тренируется фонетический и морфологический материал.

Нельзя обойтись без собственно фонетических упражнений. Фонетическая тренировка ведется не на любом языковом материале, а на лексико-грамматическом минимуме данного этапа обучения. Но этими чисто фонетическими упражнениями работа над фонетикой не ограничивается. Необходимо ввести тип фонетико-грамматических упражнений, цель которых комплексная – усвоение фонетики грамматической формы. Фонетическая задача в них и во всех последующих типах заданий, во всех видах речевой деятельности подчинена тренировке грамматики, лексики, развитию речи, чтению и одновременно закреплению и автоматизации тех первичных произносительных умений, которые достигнуты в результате собственно фонетической тренировки. Лексико-грамматическая, речевая тренировка, обучение чтению предваряются обязательной фонетической тренировкой и в свою очередь служат материалом для автоматизации тех первичных умений, которые получены на стадии собственно фонетических и грамматических упражнений.

Комплексный принцип обучения иностранному языку отражает реальное положение фонетики в структуре языка, ее роль во всех видах речевой деятельности, как в говорении, так и в восприятии, а на практике дает возможность увеличить объем занятий фонетикой.

Следует отметить важность устной презентации и первичного усвоения, опережающих письменное представление языкового материала. Это дает возможность лучше использовать имитационные возможности учащихся, а также исключить влияние письма на произношение. В силу автоматизма артикуляций учащиеся озвучивают иноязычные буквы по законам фонетики родного языка. Необходимо быстро перехо-

дить от устной к письменной форме слов и высказываний, так как эксперименты показывают, что наиболее эффективное усвоение обеспечивает аудиовизуальное восприятие.

## 2. Сопоставительный принцип.

Принцип учета родного языка учащихся достаточно обоснован и широко применяется в практике обучения иностранным языкам. Необходима сознательная, целенаправленная презентация (или корректировка) строго отобранных для данного уровня обучения языковых структур в сочетании с их последующей интенсивной речевой тренировкой, обеспечивающей выработку речевых навыков. В данном случае используются как сознательные, так и бессознательные каналы усвоения. Последние дополняют, а не исключают первые.

Принцип учета родного языка учащихся является основой обучения иностранным языкам. Контрастивный, или сопоставительный, анализ фонетических систем родного и изучаемого языков дает возможность определить и понять типичные трудности и ошибки учащихся и их причины, найти наиболее эффективные способы их преодоления. Сознательный акустико-артикуляционный метод предполагает прежде всего осознание учащимися артикуляций звуков родного языка, а потому и понимание сходств и различий родного и изучаемого языков, важности этих различий. В результате студенты смогут сознательно преодолевать автоматизм родного языка, самостоятельно развивать свой фонетический слух, контролировать и корректировать свое произношение, выработать аппарат самоконтроля. В этой связи хочется напомнить слова В. Гете о том, что кто не изучал иностранного языка, тот не знает и своего родного.

Сопоставлять следует не только и не столько отдельные артикуляции, а фонетические системы в целом: системы фонем, акцентные и интонационные структуры. Системы фонем анализируются на уровне дифференциальных признаков, затем на акустико-артикуляционном уровне. Будучи универсальным фонологиче-

ским кодом, дифференциальные признаки являются основой для сопоставления фонем разных языков. Усвоение фонологических норм изучаемого языка – необходимая база для его изучения, для понимания учащимися важности тех или иных различий двух языков. Восприятие речи на незнакомом языке прямо пропорционально знанию его системы.

«Фонологическое сито» отсеивает те различия, которые не имеют функциональной, различительной роли в родном языке студента. Например, японец произносит английское слово *cold* как [koridu]. В японском языке нет звука [l], поэтому японец заменяет его на знакомое [r]. Структура японского слова не допускает сочетаний согласных, окончания слова на согласный. Отсюда вставные гласные [i], [u]. Контрастный анализ изучаемого и родного языков включает все различия фонологических систем двух языков.

Рассмотрим основные особенности русской системы согласных. Наиболее характерной чертой русского консонантизма является наличие двух коррелятивных рядов согласных фонем, различающихся дифференциалами «твердость – мягкость», «глухость – звонкость». Понятие корреляции впервые было предложено Р. Якобсоном в тезисах доклада на первом международном конгрессе лингвистов в Гааге в 1928 г. Н.С. Трубецкой уточнил это понятие в «Основах фонологии» [8: 94]. Во многих языках мира отсутствует фонематическое противопоставление согласных по этим признакам. В фонологическом отношении, по терминологии А.А. Реформатского, они «никакие» – ни твердые, ни мягкие, ни глухие, ни звонкие [7].

Поэтому эти различия не осознаются иностранцами. Отсюда в их русском произношении наблюдается хаотичная замена твердых согласных мягкими, звонких – глухими, и наоборот. Так, в эстонском языке отсутствует фонологическое различие согласных по глухости – звонкости, фонетически они все глухие (кроме [v]). В Эстонии в кинотеатре висело такое объявление: *Фсе пилеты броданы* (Все билеты проданы). Примеры

С.И. Бернштейна из писем немца, прожившего в России сорок лет: *не змею зкасать* (не смею сказать), *со злесами* (со слезами), *забаки* (собаки) [1].

Многим языкам известно противопоставление согласных по признаку глухости – звонкости, но в фонологическом и фонетическом отношении они отличаются от соответствующих русских согласных. Различия по глухости – звонкости могут отсутствовать в финском, эстонском, китайском языках, где все согласные глухие. В других языках, например, английском, звонкие и глухие согласные фонологически противопоставлены не по признаку «глухость – звонкость», а по дифференциальному признаку «напряженность – ненапряженность». Признак «глухость – звонкость» здесь является сопутствующим, не основным признаком. В русском же языке соотношение этих признаков прямо противоположное: дифференциальным признаком является признак «глухость – звонкость», а признак «напряженность – ненапряженность» – сопутствующим.

Фонетическая реализация в языках признака «глухость – звонкость» находится в прямой зависимости от его фонологического статуса. Русские глухие и звонкие согласные в фонетическом плане образуют резкий контраст: русские звонкие согласные являются полнзвонкими, английские полузвонкими. Произношение полузвонких согласных вместо русских полнзвонких является типичной чертой английского акцента.

Дело в том, что в физическом плане глухие и звонкие согласные различаются по признаку напряженности: глухие согласные более сильные (*fortes*), звонкие – более слабые (*lenes*) звуки. Звонкость и напряженность звука находятся в обратно пропорциональной зависимости: чем больше его напряженность, тем меньше звонкость. Напряженное произношение русских звонких согласных автоматически в той или иной мере их оглушает. Неусвоение русских звонких согласных зависит прежде всего от большей напряженности английских согласных по сравнению с русскими, отличитель-

ной чертой которых является их ненапряженность.

Ареал языков с напряженными согласными включает такие языки, как финский, эстонский, китайский, все согласные которых глухие, или такие, как английский, немецкий, арабский, персидский, где есть и глухие, и звонкие согласные, но их фонологическая и фонетическая характеристики отличаются от соответствующих русских согласных [8].

Другой яркой чертой русского консонантизма является наличие согласных фонем, различающихся дифференциальными признаками «твердость – мягкость». Во многих языках мира отсутствует фонематическое противопоставление согласных по твердости – мягкости. Фонетическая реализация в языках категории твердости – мягкости представляет большой интерес как в теоретическом, так и в практическом плане. В тех языках, где она не имеет функции различения фонем, согласные, тем не менее, различаются по этому признаку в зависимости от фонетической позиции. Фонетически во многих языках согласные могут быть частично смягченными в позиции перед передними гласными *i*, *e* или после них или более твердыми перед задними гласными *o*, *u*, *a*. Сравните: англ. look – leak, lamp – lip, soon – sea; нем. hat – ich; исп. todo – tinta. В фонологическом отношении они «никакие» – ни твердые, ни мягкие. Функции различения значимых единиц (морфем, слов) они не выполняют.

Коррелятивный ряд твердых – мягких согласных включает 24 из 37 русских согласных, а если учитывать противопоставления твердых – мягких заднеязычных, то получится 30 фонем, т.е. почти весь состав согласных фонем русского языка. Данный признак служит для различения значимых единиц – морфем и слов: *угол – уголь, говорить – говорить, рад – ряд, ест – есть, был – бил*.

Мягкие и твердые согласные различаются дополнительной артикуляцией, которая накладывается на основную, – артикуляцией палатализации и веляризации.

Артикуляция палатализации заключается в том, что средняя часть языка под-

нимается к твердому небу, весь язык продвигается вперед по сравнению с твердым согласным, что приводит к более переднему положению смычки или щели (кроме губных). Площадь смычки (или щели) увеличивается, губы растягиваются в стороны. Это *и*-образная артикуляция. Подъем средней части языка приводит к повышению тона, поэтому мягкие согласные являются более высокими по тону (по сравнению с твердыми), или, по терминологии Р. Якобсона, диэзными [11].

Твердые согласные характеризуются дополнительной артикуляцией веляризации: средняя часть языка опущена, весь язык отодвинут назад, задняя часть языка поднимается к мягкому небу, что резко понижает характерный шум и тон. Для твердых согласных характерно дополнительное напряжение в задней части языка, отсутствующее у мягких согласных.

Одной из причин, препятствующих усвоению русских мягких и твердых согласных, является наличие в некоторых языках апикулярной (альвеолярной) артикуляции переднеязычных согласных, в отличие от дорсальной артикуляции соответствующих русских согласных. Апикулярная артикуляция физически несовместима с артикуляцией палатализации: при апикулярной артикуляции кончик языка поднят, а средняя часть языка опущена, а артикуляция палатализации состоит именно в поднятии средней части языка.

Основные особенности русской фонологической системы, в частности, консонантизма, определяются прежде всего ее артикуляционной базой, в основе которой две универсальные фонетические категории – ненапряженность согласных и дорсальность переднеязычных согласных.

Фонетика занимает важное место во владении языком, а, соответственно, и в учебном процессе. Принципы обучения фонетике, изложенные в данной статье, реализованы в учебнике русского языка для студентов университетов США, где работа над фонетикой ведется с первого урока до последнего и включена во все виды речевой деятельности [2].

## Литература

1. Бернштейн С.И. Вопросы обучения произношению. М., 1937.
2. Битехтина Г., Дэвидсон Д., Дорофеева Т., Федянина Н. Русский язык (этап первый) (Russian Stage One) / Под ред. Д. Дэвидсона. USA, 1998.
3. Виноградов В.А. Лингвистика и обучение языку. М., 2003.
4. Выготский Л.С. Мышление и речь. М., 1934.
5. Дукельский Н.И. Принципы сегментации речевого потока. Л., 1962.
6. Жинкин Н.И. Механизмы речи. М., 1958.
7. Реформатский А.А. Фонология на службе обучения произношению неродного языка // Русский язык в национальной школе. 1961. № 6.
8. Трубецкой Н.С. Основы фонологии. М., 1960.
9. Федянина Н.А. Проблемы обучения фонетике на курсах русского языка // Краткосрочное обучение русскому языку иностранцев: формы и методы: Сборник статей. М., 1983.
10. Хомский Н., Миллер Д. Введение в формальный анализ естественных языков // Кибернетический сборник. М., 1965. Вып. 1.
11. Якобсон Р., Халле М. Фонология и ее отношение к фонетике / Новое в лингвистике. М., 1962. Вып. 2.
12. Sweet H. Fragment from a letter to the Vice-Chancellor of Oxford University // J.R. Firth. Papers in Linguistics. London, 1964.

N.A. Fedyanina

#### PHONETICS IN THE STUDY OF LANGUAGE

*Pronunciation, phonetic training, automatic articulation, contrastive analysis.*

The article deals with the problem of the phonetic study of a foreign language. The author presents its linguistic, methodical, psychological foundation, its importance in the process of a language study, the methods to acquire a good pronunciation. Automatic character of speaking mother language is described. The main principles of the phonetics teaching are considered: conscious working out a good pronunciation, considering the students mother language, phonological way in the study of phonetics.

## НОВОСТИ      НОВОСТИ      НОВОСТИ      НОВОСТИ      НОВОСТИ

«Там, на неведомых дорожках» – игру-квест с таким названием проводит Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина. Мероприятие посвящено Году литературы в России и осуществляется при поддержке Департамента образования г. Москвы. В квесте могут принять участие команды из общеобразовательных школ и колледжей Москвы под руководством «капитанов», в роли которых выступают преподаватели. Игра нацелена на повышение интереса молодежи к чтению, русской литературе, культуре, фольклору, литературной истории города.

По мнению организаторов, сегодня прохождение квестов является популярным способом проведения досуга у современной молодежи. Квест «Там, на неведомых дорожках» разработан на основе школьной программы по литературе и позволяет учащимся в игровой форме проверить и расширить свои знания, продемонстрировать творческие способности, интеллект, логику и сообразительность.

Мероприятие организуется в два этапа. Первый, заочный, проходит на Старом Арбате и в его окрестностях, где находится большое количество исторических, литературных, архитектурных достопримечательностей и артефактов. После прохождения маршрута отчет в форме презентации, включающей фотографии, видеоролики с чтением стихотворных строк и ответы на другие задания, высылается организаторам.

По результатам первого этапа жюри отберет 10 лучших команд, которых в ноябре пригласят на финал в Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина. После этого учащиеся будут соревноваться по двум направлениям: «Русский фольклор» и «Творчество А.С. Пушкина». Командам – участницам финального этапа квеста вручат благодарственные письма и памятные подарки. Команда-победитель получит призы и дипломы.

Официальное положение о квесте размещено на сайте Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина ([pushkin.institute](http://pushkin.institute)) в разделе «Институт, открытый городу». Контакты для связи с организаторами: [litmnogoborye@pushkin.institute](mailto:litmnogoborye@pushkin.institute).

Оргкомитет

**Александра Ценя**

cawa\_alexa2000@yahoo.com

аспирант

Государственного института  
русского языка им А.С. Пушкина

Бухарест, Румыния

## Фонетические трудности русского языка для румынских учащихся

*Вокализм, консонантизм, дорсальный уклад, артикуляционная база.*

В статье рассматривается артикуляционная база русского языка, усвоение которой способствует достижению учащимися адекватного произношения. При этом автор отмечает необходимость осознанного сравнения русского языка с родным языком обучающихся в процессе освоения произношения и непрерывной коррекции последнего на протяжении всего срока обучения. В целях приобретения адекватного иноязычного произношения важно определить фонетические трудности, которые приводят к появлению акцента на иностранном языке.

**Н**ациональное своеобразие языка проявляется как на уровне системы в целом, так и на уровнях подсистем – фонетики, грамматики и лексики [1: 96]. Например, принадлежащие к разным языковым группам, но имеющие одну общую основу – индоевропейскую языковую семью, – фонетические системы румынского и русского языков во многом отличаются друг от друга. Одними из очевидных различий являются количество фонем и соотношение гласных и согласных звуков. Так, согласно учению Московской фонологической школы, в русском языке существуют 39 фонем (5 гласных и 34 согласных). При этом в румынском языке их 27 (7 гласных и 20 согласных) [9: 97]. Кроме того, имеются различия, касающиеся особенностей русского и румынского консонантизма и вокализма.

Артикуляционная база, свойственная каждому языку, является одним из основных факторов, который необходимо учитывать при постановке произношения. К ней

обычно относятся: положение языка, движение губ, характер работы голосовых связок, общая направленность движения при артикуляции. Как считает С.И. Берштейн, «пока учащийся не усвоил артикуляционную базу, его произношение не приобретает надлежащего иноязычного облика, усвоение отдельных звуков будет для него затруднено и, в сущности, почти ни одного звука он не будет произносить вполне правильно» [2: 22].

Для достижения правильного произношения на иностранном языке учащийся должен внести определенные изменения в привычную для него артикуляцию. Первым шагом на этом пути является осознание фонетических различий, которые становятся причинами возникновения акцента. Так, при работе в румынской аудитории преподаватель на начальном этапе показывает учащимся разницу между фонемами их родного и русского языков (о чем было сказано ранее), ставит с помощью объяснений и схем

правильную артикуляцию. Далее, на среднем и продвинутом этапах обучения, целью коррекции произношения является минимизация акцента, что возможно также только в результате учета акцента в речи румынских учащихся, определения фонетических трудностей, с которыми они сталкиваются при изучении русского языка.

В русском языке большинство согласных образуется в передней части ротовой полости – переднеязычные согласные, а также заднеязычные *к, г, х*. При образовании переднеязычных согласных кончик языка опущен к нижним зубам, смычка образуется между передней частью спинки языка и нижней частью альвеол на границе с зубами. Такой уклад получил название «дорсальный» [4: 18]. При образовании заднеязычных согласных задняя часть языка поднимается к мягкому небу, образуя смычку или щель [4: 16]. В румынском языке в большинстве случаев звуки образуются в средней части полости рта, а кончик языка слегка поднят к верхним зубам. При произнесении румынских звуков (как гласных, так и согласных) речевой аппарат гораздо более напряжен, чем в русском.

Фонемы русского и румынского языков обладают различными конститутивными и дифференциальными признаками. Например, согласная фонема <h> румынского языка отличается от русской фонемы <x> по месту и способу образования. Русский [x] – это глухой, фрикативный, заднеязычный согласный, в то время как румынский [h] – ларингальный звук [9: 99].

Главными фонологическими признаками русского консонантизма являются твердость/мягкость и глухость/звонкость. Овладение системой твердых/мягких согласных представляет большую трудность для румынских учащихся. Это связано с тем, что в румынском языке оппозиция согласных по твердости/мягкости не является релевантным признаком, она обусловлена только положением звуков в слове: *lur – luri* [9: 100]. Однако смягчение этих звуков не осознается носителями языка. Таким образом, смягченные или полусмягченные звуки румынского языка не представляют собой самостоятельных фонем.

Особо трудными для румын оказываются русские звуки [т'], [д'], [л], [л'], [ш] и [ш':]. Приведем конкретные примеры.

При произношении русского [т'] смычка образует передне-средняя часть спинки языка, форма языка выпуклая, кончик находится у нижних зубов, вся масса языка сосредоточена в передней части ротовой полости, уголки губ растянуты [1: 29]. При произношении румынского [t] смычка образуется передней частью языка и нижней частью альвеол, язык и губы расслаблены. Под влиянием фонетической системы родного языка румынские учащиеся воспринимают и воспроизводят твердый и мягкий [т] и [т'] одинаково, подобно звуку [t], занимающему как бы промежуточную позицию между первыми двумя, иногда даже близко к аффрикатам [ч] и [ц]. Например, наблюдая за речью учащихся, часто можно встретить такие отклонения от фонетической нормы, как [ц]ебе или [т]ебе вместо [т']ебе; *счас[ц]е* или *счас[т]е* вместо *счас[т']е*; *находи[т]* вместо *находи[т']*; *ня[ц]* или *ня[т]* вместо *ня[т']*; *Та[ц]яна* или *Та[ти]ана* вместо *Та[т']яна*; [ц]е[ц]я или [т]е[т]я вместо [т']е[т']я и т.д. В целях устранения таких ошибок можно использовать ощутимые моменты артикуляции, объяснять различия в артикуляции звуков и выполнять разные упражнения на противопоставление *т–ц–ч*: *tex–цex–чex* [4: 18]. Также очень важно показать и объяснить учащимся разницу в произнесении: *та–тя–тья*.

При произношении русского [д'] смычка образует передне-средняя часть спинки языка, форма языка выпуклая, кончик находится у нижних зубов, вся масса языка сосредоточена в передней части ротовой полости [1: 29]. В случае с румынским [d] смычка образуется передней частью языка и нижней частью альвеол, язык и губы расслаблены. В результате очень часто румынские учащиеся произносят на месте мягкого [д'] аффрикаты [ц] или [дз']. Например, [ц]ень или [дз']ен вместо [д']ень; *г[ц]е* или *г[дз']е* вместо *г[д']е*; [ц]я[ц]я или [дз']я[дз']я вместо [д']я[д']я; [ц]едушка или [дз']едушка вместо [д']едушка; [ц]еньги или [дз']еньги вместо [д']еньги и т.д. В целях устранения

подобных ошибок также нужно учитывать ощутимые моменты артикуляции: плотно прижать переднюю часть языка к нижней части альвеол, переходящей в зубы, и напором воздушной струи быстро раскрыть смычку. Вызванная артикуляция закрепляется в сочетаниях [д'] с гласными и согласными. Заключительным этапом работы являются упражнения на противопоставление [д'] и звукосочетаний [дз], [дз'], [дж], на различение [д'] и [з'] [4: 87].

При артикуляции русского твердого [л] смычка образуется передней частью языка и нижней частью альвеол, кончик языка упирается в верхние зубы, задняя часть языка поднята к мягкому небу, средняя часть прогнута, язык оттянут назад. Мягкий [л'] характеризуется дополнительной артикуляцией, смычка образуется передней частью языка и альвеолами, средняя часть языка поднята, вся масса языка продвинута вперед. Румынский [l] занимает промежуточную позицию между данными звуками. Он более твердый, чем [л'], но более палатальный, чем [л]. Таким образом, румынские учащиеся воспринимают русские [л] и [л'] одинаково – как средний европейский [l]. Например, в речи учащихся могут встречаться следующие ошибки: *ско[l]ко* вместо *ско[l']ко*; *ес[l]и* вместо *ес[l']и*; *бы[l]* вместо *бы[l']*; *прави[l]но* вместо *прави[l']но*; *си[l]ный* вместо *си[l']ный* и т.д. Для того чтобы добиться правильного произношения данных русских звуков, можно использовать основные моменты артикуляции: при произнесении [л] обязателен подъем задней части языка (он возможен при использовании звуков-помощников [о], [у], [г], [к], [х]), при произношении [л'] – подъем средней части языка (можно использовать звуки-помощники [чи], [щи], [ти], [ди]) [4: 80].

Особо трудными для румын являются непарные звуки [ш] и [ш':], так как в румынском языке им соответствует только один звук [ș]. Согласная фонема румынского языка <ș> отличается от русской <ш> по способу образования. При произношении [ш] кончик языка высоко поднят и загнут, средняя часть спинки языка опущена, задняя часть поднята к мягкому небу, корень

языка напряжен, все тело языка отодвинуто назад, форма языка ложкообразная. Первый передний фокус шумообразования – между кончиком языка и альвеолярной частью твердого неба, второй задний фокус – между задней частью спинки языка и задней частью твердого неба. Губы напряжены и вытянуты вперед. Глухой согласный [ш':] характеризуется сильной степенью смягчения. Средняя часть спинки языка высоко поднята к твердому небу, задняя часть опущена, все тело языка продвинуто вперед, форма языка выпуклая. Румынский [ș] произносится по-иному: тело языка продвинуто вперед, форма языка выпуклая, второй фокус шумообразования приближен к переднему за счет небольшого подъема средней части спинки языка. Без особой тренировки на различение данных звуков студенты не смогут адекватно воспринимать их на слух или произносить. Возможные отклонения состоят в произношении твердого [ш] или [ș] на месте мягкого [ш':], а также [ш] с разной степенью смягчения или румынского [ș] на месте твердого [ш]. Например, вместо *возвра[ш':]аюсь* румынские учащиеся произносят *возвра[ș]аюсь* или *возвра[ш]аюсь*; *жен[ș]ина* или *жен[ш]ина* вместо *жен[ш':]ина*; *[ș]еки* или *[ш]еки* вместо *[ш':]еки*; *[ș]есть* или *[ш']есть* вместо *[ш]есть*. В этом случае преподаватель может успешно использовать звуки-помощники: гласный [и] и сочетания *ищи*, *тищи*, *дищи*. Педагог должен объяснить студентам, что [ш':] – долгий и мягкий согласный, [ш] – краткий и твердый. Заключительным этапом являются упражнения на противопоставление: *[ш]есть – вооб[ш':]е*.

Поскольку румынские учащиеся не владеют произносительной нормой, важно обращать их внимание на произношение сочетаний некоторых согласных на стыке приставки и корня, корня и суффикса. Например, сочетания *сж*, *зж*, *си*, *зи* читаются как [ж:], [ш:] (*сжать* – [ж:]ать, *везший* – ве[ш:]ий, *несший* – не[ш:]ий, *разжать* – ра[ж:]ать); сочетания *сч*, *зч* – как долгий мягкий [ш':] (*грузчик* – гру[ш':]ик, *переписчик* – перепи[ш':]ик); внутри слова сочетание *тч* произносит-

ся как долгий мягкий [ч'] (*отчитать* – *о[ч':]итать*); сочетания *тс*, *дс* – как [ц] (*братство* – *бра[ц]тво*). Сочетание *чн* в словах *конечно*, *скучно*, *нарочно* и в женских отчествах (*Ильинична*) читается как [шн], в других словах допускаются оба варианта произношения: [чн] и [шн] (*было[чн]ая* – *было[шн]ая*), однако в последнее время предпочтение отдается первому варианту. Сочетание *тс*, *тьс* в глаголах произносится как долгий твердый [ц:]: *встречаться* – *втреча[цъ:]*. Часто румынские учащиеся произносят сочетание *ться* на конце глаголов как [тсъя]: *мы[тсъя]* вместо *мы[цъ:]*; *встреча[тсъя]* вместо *встреча[цъ:]*; *интересова[тсъя]* вместо *интересова[цъ:]*. В некоторых сочетаниях согласные совсем не произносятся, это не свойственно румынскому языку: [т] в сочетании *стн* (*радостный* – *радо[сн]ый*), [д] в сочетании *здн* (*празновать* – *пра[зн]овать*), [в] в таких словах, как *здра[ств]уй*. Румынские учащиеся часто произносят *здра[вств]уй* вместо *здра[ств]уй*; *со[лнц]е* вместо *со[н]це*; *по[здн]о* вместо *по[зн]о*, т.е. полностью все звуки сочетаний.

Следующая фонетическая трудность, с которой румынские учащиеся сталкиваются при изучении русского языка, – это ассимиляция согласных по глухости/звонкости. Оппозиция согласных по глухости/звонкости присутствует и в румынском языке, однако согласные не меняют свое качество под влиянием соседних звуков. В русском языке в слове и на стыке слов при слитном произношении происходит оглушение и озвончение согласных [З: 30]. Шумные звонкие согласные оглушаются в конце слова, например, *бере[к]*, *покину[ф]*, перед глухими согласными или на стыке слов при слитном произношении, например, *[ф]сегда*, *[ф]театр*. Шумные глухие согласные озвончаются перед звонкими согласными в слове (*[з]гореть*) и на стыке слов при слитном произношении (*буде[д] день*). Кроме того, нужно учитывать, что озвончения не происходит перед *л*, *р*, *м*, *н*, *в*. Без особой тренировки и не владея данными правилами, румынские учащиеся могут допускать в

своем произношении следующие ошибки: *[в]сегда* вместо *[ф]сегда*; *буде[т] день*, вместо долгого [д:], что приводит к появлению акцента.

Система русского вокализма также представляет определенные трудности для румынских учащихся. Связано это в основном с качественной редукцией гласных. В русском языке гласные [а], [о], [э], находящиеся в безударном положении, подвергаются редукции и меняют свое качество в зависимости от фонетического окружения и положения по отношению к ударению. Под редукцией понимается ослабление, нечеткость артикуляции и вытекающие отсюда изменения интенсивности, длительности и качества безударных гласных по сравнению с ударными [8: 9]. Существуют 2 степени редукции безударных гласных в зависимости от их положения в слове по отношению к ударному слогу: 1-я степень редукции – в первом предударном слоге и 2-я степень редукции – в других безударных слогах. Мягкость и твердость согласных также влияет на качество гласных. В положении после мягких согласных гласные редуцируются по-другому, чем после твердых согласных. В румынском языке гласные не меняют свое качество под влиянием соседних звуков и в зависимости от ударения. После согласных может находиться гласный как переднего, так и непереднего рядов. Соответственно, в речи учащихся часто замечаются отклонения от данной фонетической нормы русского языка. Например, румыны очень часто произносят безударные гласные как ударные, не подвергая их редукции: *м[о]я* вместо *м[Λ]я*; *[о]блака* вместо *[Λ]блака*; *эт[о]* вместо *эт[ъ]*; *з[о]л[о]т[о]й* вместо *з[ъ]л[Λ]т[о]й*; *кто-т[о]* вместо *кто-т[ъ]*; *церк[о]вь* вместо *церк[ъ]вь*; *м[е]ня* вместо *м[и]ня*. Другие виды ошибок, которые могут присутствовать в речи учащихся, связаны с неправильным редуцированием безударных гласных: *м[Λ]л[Λ]ко* вместо *м[ъ]л[Λ]ко*; *мяс[Λ]* вместо *мяс[ъ]*; *м[Λ]л[Λ]дой* вместо *м[ъ]л[Λ]дой*; или с излишним сокращением безударных гласных: *м[ъ]л[ъ]ко* вместо *м[ъ]л[Λ]ко*; *[ъ]кно* вместо *[Λ]кно*; *см[ъ]треть* вместо *см[Λ]треть*; *т[ъ]бя* вместо *т[и]бя*.

Очень распространенная ошибка у учащихся связана с артикуляцией [и] и [э] после твердых согласных. В русском языке гласные фонемы <и> и <э> в позиции после твердых согласных выступают в виде вариантов [ы] и [э]. Под влиянием родного языка учащиеся могут допускать в своем произношении следующие ошибки: *ж[и]ть* вместо *ж[ы]ть*; *ж[е]ст* вместо *ж[э]ст*; *ц[и]рк* вместо *ц[ы]рк*; *ш[е]сть* вместо *ш[э]сть*; *маш[и]на* вместо *маш[ы]на* и т.д.

Важно обращать внимание также на произношение сочетаний гласных фонем <я>, <ю>, <е> с согласными фонемами, где «йот» смягчает предшествующие согласные: *Сер[ʲо]жа*. Очень часто замечаются в речи учащихся ошибки, вызванные недостаточным смягчением предшествующего согласного или произношением йотированных гласных: *Сер[о]жа* или *Сер[ʲо]жа* вместо *Сер[ʲо]жа*; *Тат[а]на* или *Тат[ʲа]на* вместо *Тат[ʲа]на*; *Мари[а]* вместо *Мари[ја]*; *р[у]кзак* или *р[ʲу]кзак* вместо *р[ʲу]кзак* и т.д. В целях избежания таких ошибок можно использовать на уроке упражнения на противопоставление *та–тя–тья*, например: *матч – мяч, мол – мел*.

Особая проблема может появиться у румынских учащихся при изучении ударения в русском языке. Русское ударение – сильноцентрализующее, динамическое, разноместное, подвижное. Оно характеризуется динамичностью, т.е. ударный слог произносится с большей напряженностью и с большей громкостью. При этом русское ударение является разноместным, т.е. может падать на любой слог в слове, а также подвижным, т.е. сдвигаться с одного слога на другой. В румынском языке ударение свободное, т.е. может падать на любой слог, но по сравнению с русским языком оно неподвижное, т.е. остается на том же самом слоге во всех словоформах; ударный слог произносится с большей силой.

Подвижность ударения в словоформах вызывает особые затруднения у румынских учащихся: при образовании мн.ч. некоторых существительных (*странá – страны, вода – воды, окнó – окны*), некоторых кратких прилагательных и причастий (*врѣден –*

*вредна – вредны, нужен – нужна – нужны, болен – больна – больны*), СВ или НСВ глаголов (*нарезáть – нарэзать*), при спряжении глаголов (*провожду – проводишь, пишу – пишешь, куплю – купишь*) и т.д. В речи румынских учащихся можно заметить следующие отклонения от нормы: *Многие стр[ʌ]ны Европы пользуются газом, поставленным из России* вместо *Многие стр[á]ны Европы пользуются газом, поставленным из России*; *На небе розовые [ó]блака* вместо *На небе розовые [ʌ]блака*; *Лучше пить в[ʌ]ду перед едой* вместо *Лучше пить в[ó]ду перед едой*.

Сдвиг ударения при спряжении глаголов также не соблюдается румынскими учащимися даже при достаточно хорошем владении русским языком: *х[ó]чу* или *х[ʌ]чешь* вместо *х[ʌ]чú* или *х[ó]чешь*; *пров[ʌ]дишь* вместо *пров[ó]дишь*; *с[ó]ветую* вместо *с[ʌ]вѣтую* и т.д.

Сдвиг ударения на предлог в отдельных случаях также оказывается непростым для румынских учащихся, иногда их ошибки могут привести к нарушению смысла всего высказывания (*н[ѣ] за чт[ó]* вместо *н[ѣ] за чт[ѣ]*), например: *Спасибо большое за помощь! Нí за чт[ó]*.

Другие виды ошибок, которые могут встречаться в речи учащихся даже продвинутого уровня владения языком, обусловлены лексической интерференцией, т.е. наличием слов, имеющих как в родном, так и в изучаемом языках, похожих по форме и, как правило, по значению или иногда имеющих родственные значения, которые произносятся неправильно под влиянием родного языка: *н[ó]род* вместо *н[ʌ]рòд*; *пр[ó]стой* вместо *пр[ʌ]стóй*; *к[ó]мпания* вместо *к[ʌ]мпáния*; *психол[ó]г* вместо *психòл[ѣ]г*; *м[ó]литва* вместо *м[ʌ]лítва*; *пр[ó]фесс[ó]р* вместо *пр[ʌ]фѣсс[ѣ]р*; *[ó]рганизация* вместо *[ʌ]рганízация* и т.д.

Это лишь некоторые примеры трудностей, с которыми румынские учащиеся сталкиваются на всех этапах изучения русского языка. В целях их преодоления преподаватель может успешно использовать на уроке упражнения на противопоставление словоформ: И.п. и Р.п. ед.ч. – И.п. мн.ч. (*в[ʌ]дá –*

*в[Λ]ды́ – в[ó]ды, ∂[о]м – ∂[ó]ма – ∂[Λ]ма́),* 1-е л. – 2-е л. глаголов настоящего времени (*пр[т]в[Λ]жу́ – пр[Λ]вóдишь, см[Λ]трю́ – см[ó]тришь, пр[Λ]шу́ – пр[ó]сишь*), м.р. – ж.р. – мн.ч. краткого прилагательного (*бо́лен – больна́ – больны́*) и т.д.

Осознавание причин фонетических ошибок и различий между фонетическими системами родного и изучаемого языков явля-

ется важным шагом на пути формирования слухопроизносительных навыков, близких к уровню носителя языка. Коррекция должна присутствовать на протяжении всего процесса обучения, так как, по словам Н.А. Любимовой, «необходимость коррекции возникает всякий раз, когда в речи учащихся отмечаются устойчивые систематические ошибки» [6: 41].

## Литература

1. Антонова Д.Н. Фонетика и интонация: корректировочный курс для зарубежных преподавателей. М., 1988.
2. Берштейн С.И. Вопросы и обучение произношению. М., 1975.
3. Битехтина Н.Б., Климова В.Н. Фонетика РКИ: Пособие для курсов дистанционного повышения квалификации преподавателей. М., 2008.
4. Брызгунова Е.А. Практическая фонетика и интонация русского языка. М., 1963.
5. Заюнчковский Ю.П., Николеску Т., Решина Т.А. Румынский язык. СПб., 1996.
6. Любимова Н.А., Егорова Л.П., Федотова Н.Л. Фонетика в практическом курсе русского языка как иностранного. СПб., 1993.
7. Решина Т.А. Румынский язык. Грамматический очерк, литературные тексты, с комментариями и словарем. М., 1968.
8. Федянина Н.А. Ударение в современном русском языке. М., 1982.
9. Evseev I. Limba rusă contemporană Fonetica și fonologia. Timișoara, 1972.

Alexandra Tenea

### PHONETIC DIFFICULTIES OF RUSSIAN LANGUAGE FOR ROMANIAN STUDENTS

*Vowel system, consonantism, dorsal consonant, articulation basis.*

In the article the Russian language articulation basis is studied, if properly acquired, the articulation basis contributes to the students' adequate pronunciation. The author notes the need for conscious comparisons of Russian and students' native languages in the process of mastering pronunciation and continuous correction of the last one during the entire period of study. In order to acquire an adequate pronunciation, it is also very important to identify phonetic difficulties that cause the accent when speaking in a foreign language.

## НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ

21–26 сентября 2015 г. в Болгарии в санаторно-оздоровительном комплексе «Камчия» прошел **IV Европейский студенческий фестиваль «Друзья, прекрасен наш союз!»**. Здесь собрались команды из 30 европейских университетов: почти 300 чел. из Болгарии, Боснии и Герцеговины, Венгрии, Германии, Греции, Грузии, Италии, Латвии, Македонии, Молдавии, Польши, России, Румынии, Сербии, Чехии. В программу мероприятий вошли конкурсы, викторины, презентации, творческие мастерские, поэтические и музыкальные вечера с выступлением самодеятельных коллективов, экскурсии, дискотеки, а также праздничное шествие по улицам Варны.

В работе фестиваля приняли участие представители Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина. Ректор института М.Н. Русецкая поздравила участников и организаторов с открытием, а директор Центра продвижения русского языка и образования на русском языке Д.А. Горбатова представила портал «Образование на русском». Кроме того, специалисты института провели для преподавателей и руководителей команд семинар-практикум.

*По материалам сайта pushkin.institute*



**М.Г. Луканова**

mlukanova@yandex.ru  
канд. пед. наук, доцент  
кафедры практики РКИ  
Государственного института  
русского языка им. А.С. Пушкина  
Москва, Россия



**С.Г. Персиянова**

persyanova\_svet@mail.ru  
канд. филол. наук, доцент,  
зав. кафедрой практики РКИ  
Государственного института  
русского языка им. А.С. Пушкина  
Москва, Россия

## Работа над формой слова: взаимосвязь фонетического и грамматического аспектов

*Форма слова, фонетический аспект, грамматический аспект, взаимосвязь, навык, имитация, фонетико-грамматические упражнения.*

В статье рассматривается идея взаимосвязи грамматической и фонетической тренировок при работе над формой слова, позволяющая выработать у учащихся ассоциации между грамматическими и фонетическими категориями и тем самым повысить эффективность обучения русскому языку в целом. Авторы указывают на необходимость включения изучаемого грамматического материала в работу над правильным произношением на занятиях по фонетике и использования имитативных фонетико-грамматических упражнений на занятиях по грамматике.

**П**роцесс обучения иностранному языку, в том числе и РКИ, рассматривается в современной методике как процесс становления речевой деятельности на изучаемом языке [2, 3]. Речевая деятельность строится из входящих в ее структуру речевых действий, которые могут осуществляться только на основе речевых навыков, т.е. отработанных операций по использованию языковых средств, свойственных данному языку [1: 257]. Речевые навыки тем самым рассматриваются как предпосылки или способы выполнения речевых действий.

Выделяются два вида навыков:

1) навыки оформления языковых операций, к которым относятся слухопроизносительные операции и операции по оформлению грамматических отношений;

2) навыки использования языковых явлений для выражения мысли, которые реализуются на семантических звеньях речи.

Таким образом, в структуре речевой деятельности фонетические и грамматические навыки относятся к навыкам оформления языковых операций и занимают место способа осуществления речевых действий.

Автоматизация слухопроизносительных и грамматических операций означает полное освобождение сознания для содержательной стороны общения.

Формирование и коррекция грамматических и фонетических навыков у иностранных учащихся осуществляются в рамках практического курса русского языка. В условиях краткосрочного обучения РКИ, начиная с уровня А1, проводятся занятия по следующим аспектам: фонетика, грамматика и речевая практика, включающая в том числе работу над лексикой. Выделение аспектов обусловлено семиотической структурой языка, иерархически стратифицированной на лексический, грамматический и фонетический ярусы, каждый из которых образует систему взаимосвязанных и взаимообусловленных единиц. Аспектное обучение позволяет концентрировать внимание учащихся на определенном языковом и/или речевом материале. Слабое усвоение фонетических, грамматических и лексических единиц автоматически снижает уровень усвоения языка и тормозит процесс обучения в целом. Выделение аспектов также связано с необходимостью дифференцированного подхода к формированию и коррекции отдельных видов языковых/речевых навыков и умений.

Наличие аспектов не должно означать их полной автономности. Аспектное обучение предполагает координацию его составляющих. Обычно это касается содержания занятий по грамматике и практике речи: в грамматическую тренировку для обеспечения выхода в речь включаются задания с коммуникативной направленностью, а материал занятий по практике речи минимизируется с учетом грамматического. Фонетическая тренировка, в свою очередь, должна основываться на лексико-грамматическом и речевом материале курса.

Работа над формой слова при аспектном обучении осуществляется на занятиях по фонетике и грамматике. На фонетических занятиях формируются/корректируются фонетические (слухопроизносительные) навыки, на занятиях по грамматике – грамматические. В связи с тем, что указанные навыки относятся к одному и тому же

виду – навыки оформления языковых операций, – возникает вопрос о возможности одновременной работы над звуковой и грамматической формами слова.

Многие учебные пособия по фонетике включают так называемые фонетико-грамматические упражнения. К примеру, отработка звуков [ш] и [щ] часто проводится на материале причастий настоящего и прошедшего времени (*читавший – читающий, встречавший – встречающий*). Принцип совмещения грамматической и фонетической тренировок в значительной степени реализован в пособии по фонетике «Учимся правильно говорить по-русски», где фонетические задания основаны на базовой тематической лексике и направлены на отработку грамматической формы: предложно-падежных сочетаний существительных, прилагательных, местоимений и временных форм глаголов [4].

Занятия по грамматике, по нашему мнению, должны, в свою очередь, включать фонетический компонент. Однако если мы обратимся к содержанию учебников и учебных пособий по грамматике, а также к грамматическим разделам комплексных учебников, то увидим, что фонетика в них полностью игнорируется. Соответственно, на занятиях по грамматике фонетическая отработка грамматических форм, как правило, не проводится.

Конечно, работа над звуками, ритмическими моделями и интонацией ведется на занятиях по фонетике. Однако последовательность подачи фонетического материала обычно не совпадает с последовательностью прохождения грамматического материала, исключением является лишь вводно-фонетический курс. Поэтому преподаватель грамматики в ряде случаев должен «дублировать» фонетиста. Так, при работе с падежами при объяснении выбора окончаний существительных и прилагательных невозможно обойтись без соответствующего комментария: буквы *а, о, у, ы* в окончаниях указывают на твердую основу слова, а буквы *е, я, ё, ю, и* – на мягкую. Казалось бы, очевидные вещи, однако практика показывает: учащиеся нередко уверены, что принадлеж-

ность слова к мягкому или твердому варианту склонения надо просто запомнить.

Приведем еще один пример, показывающий важность применения фонетических знаний на занятиях по грамматике. Работа над формами мн.ч. Р.п. существительных всегда представляет сложность для иностранных учащихся из-за наличия нескольких вариантов окончаний. В абсолютном большинстве учебников и учебных пособий формы мн.ч. Р.п. существительных ж.р. и ср.р. (типа *аудитория – аудиторий, здание – зданий*) рассматриваются как особый случай. Однако знание фонетики позволяет относить эти случаи к типичному для мн.ч. существительных ж.р. и ср.р. нулевому окончанию: *аудитори[йа] – аудиторий, здания[йэ] – зданий*, что ничем не отличается от форм *книга – книги*.

Формирование и коррекция грамматических навыков (как и любых других языковых/речевых навыков) имеют стадийный характер. Первой является стадия имитации. Именно в этот момент происходит выработка ассоциаций между грамматическими и фонетическими категориями в сознании учащихся [5].

Мы считаем, что на занятиях по грамматике следует постоянно использовать имитативные задания типа «Слушайте, повторяйте...» с предварительным указанием на фонетические трудности. Так, при работе с числительными чрезвычайно полезным является проговаривание.

Два – двенадцать – двадцать – двести.

Три – тринадцать – тридцать – триста.

Девять – девятнадцать – девяносто – девятьсот.

Выполнение задания должно предварять указание на произношение сочетаний *дц/тьс* как [ц:], а также на особенное произношение числительного *шестьсот* как [шъс:от].

Подобные задания на грамматических занятиях зачастую игнорируются преподавателями из-за их мнимой примитивности или же используются без акцента на особенности произношения.

Приведем примеры имитативных фонетико-грамматических заданий, которые

можно использовать на занятиях по грамматике при отработке предложно-падежных форм. Здесь следует напомнить, что сочетание «предлог + слово» в лингвистике рассматривается как одно фонетическое слово, объединенное общим ударением.

### 1. И.п., мн.ч.

- Слушайте, повторяйте. Обратите внимание: место ударения меняется, безударный *о* произносится как короткий [а]: *пол – полы, стол – столы, мост – мосты*.

- Слушайте, повторяйте, обратите внимание: место ударения меняется, безударные *е* и *я* произносятся как короткий [и]: *дело – дела, место – места, мяч – мячи*.

- Слушайте, повторяйте. Следите за твердым произношением согласных в ед.ч. и мягким во мн.ч.: *брат – братья, стул – стулья, лист – листья, друг – друзья*.

- Слушайте, повторяйте, следите за изменениями в произношении согласных в конце слова: *клуб – клубы, сад – сады, нож – ножи, глаз – глаза*.

### 2. П.п.

- Слушайте, повторяйте. Следите за произношением ударного окончания *е* как [э] и безударного окончания *е* как [и]: *в Москве – в Суздале, в письме – в парке, на окне – на полке*.

- Слушайте, повторяйте. Следите за произношением предлога *в*:

[в] *в аптеке, в магазине, в городе;*

[ф] *в школе, в поликлинике, в театре.*

- Слушайте, повторяйте. Следите за произношением предлога *на*:

[на] *на рынке, на фабрике, на площади;*

[нъ] *на работе, на стадионе, на столе.*

- Слушайте, повторяйте. Обратите внимание – окончание *у* в П.п. существительных м.р. всегда ударное: *шкаф – в шкафу, сад – в саду, угол – в углу*.

**3. В.п. / Р.п.**

Слушайте, повторяйте. Обратите внимание на изменения произношения предлогов *в* и *из*.

Куда?		Откуда?	
[в]	в лес в зал в журнал	[из]	из леса из вазы
[в:]	в вазу	[из:]	из зала из золота
[ф]	в парк в сад в школу в чашку	[ис]	из парка
[ф:]	в форму	[ис:]	из сада
		[иш:]	из школы
		[иж:]	из журнала
		[ищ']	из чашки

**4. Р.п.**

• Слушайте, повторяйте. Следите за изменением произношения согласных в конце слова: *1 книга – 5 книг, 1 награда – 6 наград, 1 слово – 10 слов.*

• Слушайте, повторяйте. Следите за произношением предлога *до*:

[да] *до рынка, до фабрики, до дома;*  
[дъ] *до магазина, до работы, до стадиона.*

• Слушайте, повторяйте. Следите за произношением предлога *без*:

[б'из] *без Анны, без денег;*  
[б'ис] *без пальто, без книги;*  
[б'иш:] *без шарфа, без шапки, без шоколада;*  
[б'иж:] *без Жени, без жены, без журнала.*

**5. В.п.**

Слушайте и повторяйте. Следите за произношением предлога *через*:

[ч'ир'из] *через год, через неделю;*  
[ч'ир'ис] *через три года, через пять часов;*  
[ч'ир'иш:] *через шесть часов, через шаг, через шесть лет;*  
[ч'ир'ищ'] *через час, через четыре часа.*

**6. Д.п.**

• Слушайте, повторяйте. Следите за произношением предлога *к*:

[к] *к товарищу, к Светлане, к президенту;*

[г] *к другу, к брату, к жене.*

• Слушайте, повторяйте. Следите за произношением предлога *по*:

[па] *по улице, по парку, по городу;*  
[пъ] *по проспекту, по дороге, по Москве.*

**7. Т.п.**

• Слушайте, повторяйте. Следите за произношением предлога *с*:

[с/с:] *с хлебом, с колбасой, с сыром, с сахаром;*

[з/з:] *с другом, с братом, с золотом;*

[ш:] *с шоколадом, с шампанским, с шумом, с шапкой;*

[ж:] *с Женей, с Жорой, с журналом;*

[щ'ч'] *с черным хлебом, с человеком, с чувством радости.*

• Слушайте, повторяйте. Следите за произношением предлогов *под/над*:

[пат/нат] *под стулом, под шкафом, над полем;*

[пад/над] *под лампой, под Новгородом, над городом;*

[път/нът] *под столом, над столом, под кроватью;*

[пъд/нъд] *под Москвой, под водой, над головой.*

• Слушайте, повторяйте. Следите за произношением предлога *перед*:

[п'ир'ид:] *перед друзьями, перед домами, перед дорогой;*

[п'ир'ит:] *перед тобой, перед Тамарой, перед танцами.*

При отработке глагольных форм на занятиях по грамматике можно использовать аналогичные задания.

**1. Инфинитив глагола. Образование глагольных форм.**

• Слушайте, повторяйте. Следите за произношением [т – т'] в конце слова: *решит – решить, объяснит – объяснить, включит – включить.*

• Слушайте, повторяйте. Следите за произношением [л – л’]: *звонил – звонила – звонили, читал – читала – читали, писал – писала – писали.*

• Слушайте, повторяйте. Следите за изменением места ударения и чередованием согласных:

[т’ – ч’] *ответить – отвечу – ответит, встретить – встречу – встретит;*

[с/с’ – ш] *спросить – спрошу – спросит, писать – пишу – пишет;*

[з – ж] *сказать – скажу – скажет, показать – покажу – покажет;*

[ч – г – ж] *помочь – помогу – поможет, мочь – могу – может.*

• Слушайте, повторяйте. Следите за произношением отрицательной частицы *не*: [н’и] *не читал, не принес, не сказал, не ходил, но [н’э] был.*

## 2. Глаголы движения.

Слушайте, повторяйте. Следите за изменением места ударения и чередованием согласных:

*ходить – хожу, ходишь, ходит;*

*носить – ношу, носишь, носит;*

*возить – вожу, возишь, возит;*

*водить – вожу, водишь, водит.*

## 3. Глаголы с частицей -ся.

Слушайте, повторяйте. Обратите внимание: сочетания *тся, ться* произносятся как [ц:а]:

*мыть – мыться – моется – моются, учить – учиться – учится – учатся, начинать – начинаться – начинается – начинаются.*

В заключение отметим: фонетические и грамматические навыки, которые относятся к одному и тому же виду навыков оформления речевых операций, не должны формироваться изолированно друг от друга. Первичная отработка на занятиях по фонетике грамматических форм и включение в материал занятий по грамматике имитативных фонетико-грамматических упражнений будут способствовать выработке в сознании учащихся ассоциаций между фонетическими и грамматическими категориями, повышать эффективность процесса обучения языку в целом. Любые отклонения на фонетическом и грамматическом уровнях осложняют процесс коммуникации, так как внимание собеседника направляется на звуковой облик сообщений, обычно воспринимаемый автоматически. Сформированность навыков оформления высказывания означает полное освобождение сознания для содержательной стороны общения.

## Литература

1. Азимов Э.Г., Шукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М., 2009.
2. Зимняя И.А. Педагогическая психология. М., 2004.
3. Леонтьев А.А. Психология общения. М., 2008.
4. Луканова М.Г. Учимся правильно говорить по-русски: Пособие по фонетике для иностранных учащихся. М., 2011.
5. Федянина Н.А. Проблемы обучения фонетике на курсах русского языка // Краткосрочное обучение русскому языку иностранцев. Формы и методы: Сборник статей. М., 1983.

M.G. Lukanova, S.G. Persyanova

### FOCUSING ON FORM: THE INTERCONNECTION OF PHONETIC AND GRAMMATICAL ASPECTS

*Form of the word, phonetical aspect, grammar aspect, interconnection, skill, imitation, phonetic-grammatical exercises.*

The article considers the interconnection of grammatical and phonetic training when working on the form of the word. This allows students to develop associations between grammatical and phonetic categories and thereby to improve their learning of Russian language overall. The authors point to the need for teaching correct pronunciation in phonetics classes on the basis of the grammar being studied, and using imitative phonetic-grammatical exercises in grammar classes.

**В.А. Федосов**

fedosowa@mail.ru

д-р пед. наук, профессор  
кафедры начального образования  
Владимирского университета  
Владимир, Россия



## Лингвокультурология и ее изучение

*Язык, культура, лингвокультурология, культурологическая тема, текст, лексика.*

В статье описывается два вида изучения лингвокультурологии: от языка к культуре (обычно это научная лингвокультурология) и от культуры к языку (обычно это учебная лингвокультурология).

**Л**ингвокультурология состоит из двух частей: лингвистики и культурологии. Лингвистика имеет своим предметом язык (текст, предложение, лексику, грамматику, фонетику). Предметом культурологии являются культурологические понятия. Лингвистика и культурология соотносятся друг с другом: предмет лингвистики (язык) называет, выражает культурологические понятия. Культурология, таким образом, предшествует лингвистике. Это значит, что при описании лингвокультурологии надо начинать с культурологии.

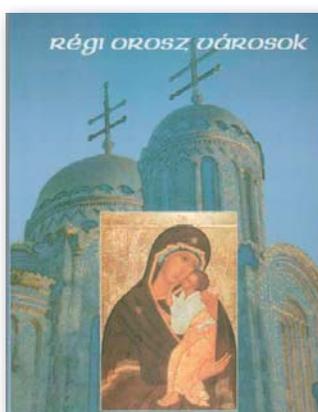
Однако можно начинать и с лингвистики — с языка. Но в таком случае придется начинать не со всего языка, а с той его части, которая непосредственно приспособлена для называния и выражения понятий, — начинать с лексики. Берется одно слово — и отыскивается в нем культурологическое значение. Например, берется слово *свеча* и обнаруживаются в нем культурологические значения: «девическое ожидание» (фольклор), «магическое гадание» (у Жуковского), «ночное бдение» (у Пушкина) и т.д. Затем берется второе слово, далее — третье, четвертое и т.д. — в итоге образуется культурологический словарь (в XX в. составлено та-

ким способом очень много словарей). Однако в языке есть не только слова (и фразеологизмы), но также тексты, предложения, грамматические единицы и т.д., которые тоже участвуют в выражении культурологических значений. Начиная с языка — с лексики, трудно вовлечь в лингвокультурологический анализ всю лингвистику. Лингвокультурологический анализ получается атомарным, несистемным. Об этом пишет А.Т. Хроленко: «Эффективность методики снижается из-за определенной атомарности и подходе к слову как к автономной сущности» [6: 137]. К сожалению, таковой сложилась вся традиционная (научная) лингвокультурология, начинающаяся с языка — с лексики (характерный пример [2: 112–192]).

Если лингвокультурологию описывать, начиная с культурологии, т.е. в соответствии с тем, как эти две части соотносятся друг с другом, то лингвистика, выражающая культурологические понятия, проявится во всех своих аспектах (а не только в аспекте лексики). Язык в таком случае выстраивается в порядке, в каком он «работает» при восприятии и выражении культурологической темы в речи: текст > предложение > лексика > грамматика > фонетика. Такая

лингвокультурология (культурология > лингвистика) применяется в практике обучения языкам, когда, как известно, культурологические темы «семья», «школа», «транспорт» и др. обуславливают языковой материал: тема «семья» требует одного языкового материала, тема «школа» – другого и т.д. На продвинутом этапе обучения языку изучаются более сложные культурологические темы, но и в этом случае культурология обуславливает лингвистику: текст, состав лексики, связь лексики в предложениях текста и т.д. Ниже приводится пример такой лингвокультурологии – начинающейся с культурологии и выражающейся не только в лексике.

чество», «Начало каменных городов» и др. Учебное пособие «Женщина и мужчина в портретной живописи» имеет следующую культурологическую тематику: «Женщина в классическом стиле», «Сентиментальная женщина», «Романтическая женщина», «Реалистическая женщина», «Женщина в стиле модерн». Каждая из последних тем в свою очередь членится на подтемы, например: «Одежда», «Обстановка», «Она сама» и т.д. При описании культурологической темы используются основные языковые средства: текст > предложение > лексика > грамматика > фонетика, – именно в указанной последовательности.



Культура – большая область, даже если культуру понимать в узком смысле, отграничивая ее от природы (но часто к культуре относят и природу: море, лес, небо, солнце и др. [1: 5]). При изучении культуры всякий раз выбираются отдельные части этой большой области, называемые в методике преподавания языка «культурологическими темами». Так, например, в одном нашем учебном пособии по русскому языку для венгерских студентов излагается тема «Старые русские города» [3], в другом учебном пособии – тема «Петербургская Россия» [4], в третьем пособии – «Женщина и мужчина в портретной живописи» [5].

Каждая из этих небольших тем расчленяется на более частные культурологические темы, например, учебное пособие «Старые русские города» начинается со следующих подтем: «Русское деревянное зод-

Первое языковое средство, в котором выражается культурологическая тема, это **текст**. Текст минимизируется с учетом возможностей его восприятия адресатом – учащимися. В тексте должно быть столько культурологической информации, столько языковых средств, чтобы учащиеся смогли воспринять эту информацию. Составители текстов, преподаватели, делают даже более тонкую работу. В тексте должно быть передано немного больше культурологической информации, чем может сразу воспринять аудитория, должно употребляться немного больше языковых средств, чем известно студентам, чтобы на основе известной культурологической информации, с использованием известных языковых средств, учащиеся могли усвоить новую порцию культурологической информации и новую порцию языковых средств, выражающих эту информацию, –

и тем самым продвинуться вперед в овладении как культурологической темой, так и языковыми средствами, ее выражающими.

Вот самый первый текст в последнем из трех вышеназванных учебных пособий для венгерских студентов [5: 11].

### Женщина в стиле классицизма

Женщина в стиле классицизма – образцовая (remek), как в античном искусстве, идеальная. На портрете русского художника (festomuvesz) **Дмитрия Левицкого «Екатерина Великая»** (1770) мы видим именно такую женщину.

На императрице – **парадная** (disz) одежда. Красивое платье – широкое внизу (alul), узкое и открытое (kivagott) сверху (felul). Богатый шелк (selyem). Золотые кружева (csipke). На груди бриллиантовый орден (rendjel). Правой рукой Екатерина держит веер, левой – поддерживает орденскую ленту. На голове – парик и маленькая корона.

**Сама она** тоже красивая. Круглые, полные (molett) плечи и руки. Тонкие пальцы. В зеркале виден ее профиль – немолодой, но красивой женщины. Прямой нос, двойной подбородок (toka), высокая грудь.

**Рядом** на столике – царская корона. Сзади – колонны и тяжелый бархатный занавес (fuggony). Все очень монументально.



Женщина в стиле классицизма.  
Д. Левицкий. Екатерина Великая

Учащиеся читают текст, вычленяют в нем предложения, обращая внимание на рассредоточение предложений по абзацам (которые выражают подтемы общей культурологической темы), а основная работа по освоению культурологической информации и языковых средств, выражающих культурологическую тему, проводится с лексикой.

Во-первых, определяется **значение** всех слов в тексте, неизвестные слова переводятся в контексте предложений. Также надо правильно произносить эти слова – как по отдельности, так и в предложениях; некоторые слова переводятся прямо в тексте (подготовительная словарная работа).

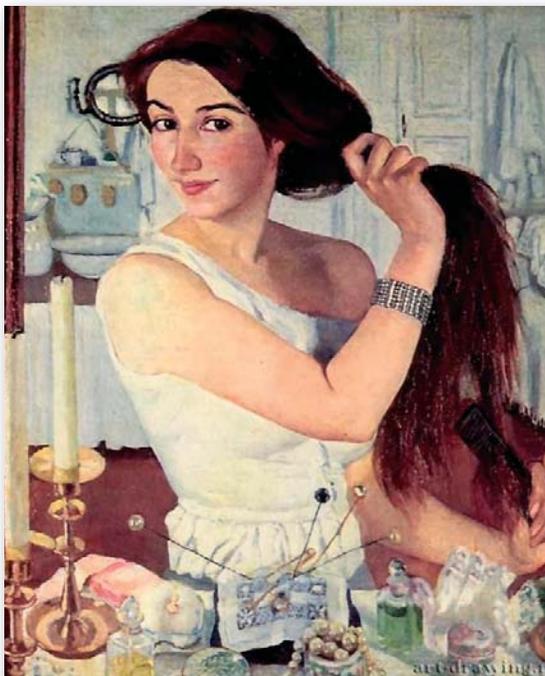
Во-вторых, лексика объединяется в **тематические** группы (лексическая парадигматика). Вся лексика в тексте – это одна общая тематическая группа, относящаяся к данной культурологической теме. Более тесные тематические группы образуются в абзацах,

выражающих культурологические подтемы. Например, в абзаце под названием «Одежда» объединяются слова: *платье, шелк, кружева, веер* и др. В абзаце «Она сама» объединяются слова: *плечи, руки, пальцы, красивые, полные, тонкие* и т.д. Эти тематические объединения слов способствуют не только восприятию лексики и текста, но и ее использованию при создании текста, например: *Пальцы тонкие, плечи полные, руки красивые* и т.д.

В-третьих, лексика систематизируется с точки зрения ее **сочетаемости** (лексическая синтагматика): слова, относящиеся к одной и той же подтеме, разносятся по сочетаемостным лексическим (культурологическим) классам, предваряемым вопросами: кто, что, какой, что делает, где и др., например: кто – *женщина, императрица, Екатерина...* какая – *великая, образцовая, идеальная...* части тела: что – *плечи, руки, пальцы...* какие – *круглые, полные, тонкие...* одежда:



Сентиментальная женщина.  
В. Боровиковский. Портрет Лопухиной



Реалистическая женщина.  
З. Серебрякова. За туалетом

что – *платье, шелк, кружева...* какой, какая, какое – *красивая, широкое, узкое, открытое...* что делает – *стоит, держит*, где – *рядом, столик, зеркало, колонна, занавес...* Можно пополнить эту лексическую систему новыми словами, которых нет в данном тексте, но которые подходят к нему (тем более если студенты знают эти слова), например: кто – *царица...* какая – *умная...* что делает – *смотрит...* и т.д. Именно в это время обращается внимание на грамматику, которая оформляет не только классы слов – части речи (кто, какой, что делает, где и т.д.), но и отдельные слова, входящие в эти классы, и их сочетаемость друг с другом. Фонетика (произношение звуков речи, слов, предложений) сопровождает работу со всеми языковыми средствами.

После всей этой работы, составляющей восприятие текста с содержащейся в нем культурологической информацией, делается переход к **порождению** текста с этой информацией (к сообщению информации), – прежде всего текста в форме диалога. Один из студентов (в роли учителя), ориентируясь на каждое отдельное высказывание, задает вопросы: *Какая одежда на императрице?* Остальные студенты (как ученики) по очереди, не заглядывая в текст, так как во время чтения текста восприняли его содержание, отвечают: *На императрице – парадная одежда. – Какое платье? – Платье красивое* и т.д. После этого строится диалог с ориентацией на целый **абзац**. Так, к четырем абзацам рассматриваемого текста можно сформулировать следующие вопросы: *Кого нарисовал художник? Какая на императрице одежда? Какая сама императрица? Что с ней рядом?* Учащиеся, отвечая на каждый из этих вопросов, создают уже не просто реплику диалога, а текст, правда, пока еще не полный – не охватывающий весь данный текст (а только абзац), но уже вполне напоминающий собой монолог. Например: *Кого нарисовал художник Левицкий? – Художник Левицкий нарисовал портрет Екатерины Великой. На портрете мы видим женщину образцовую, идеальную...*

Порождение текста происходит с использованием синтагматических классов –

по правилам их сочетаемости: кто? + какой? + что делает? и т.д. Сначала слова для этих сочетаний берутся из одной культурологической подтемы (например: «Она сама») – получается первый абзац текста, затем слова берутся из второй культурологической подтемы (например: «Одежда») – получается второй абзац текста. В итоге образуется и целый текст на тему «Женщина в классическом стиле». По таким же правилам воспринимаются и порождаются другие культурологические темы: «Сентиментальная женщина», «Реалистическая женщина» и т.д.

На основе вышеизложенной практической, учебной лингвокультурологии можно сформулировать составные части любой лингвокультурологии, но прежде всего, конечно, – в том ее варианте, когда цель (культура) определяет средства (язык).

Начинается лингвокультурология с выбора культурологической темы и классификации ее подтем и продолжается в следующем изложении ее языковых средств, представляющих эту тему и ее подтемы.

**Текст**, выражающий выбранную культурологическую тему и ее подтемы; минимизация этого текста с учетом адресата, его способностей к восприятию текста и культурологических понятий, с учетом потребностей адресата в данной культурологической теме и т.д.

**Лексика**, входящая в предложения текста, в ее значениях, отражающих культу-

рологические понятия. Объясняются эти значения на глубину толкового или даже энциклопедического (культурологического) словаря и с учетом возможностей адресата воспринять значения этих слов (и соответствующих культурологических понятий).

**Тематическая** систематизация лексики, входящей в текст, в абзацы, в предложения, – в соответствии с системой культурологических понятий.

**Синтагматическая** систематизация лексики по классам (по грамматическим частям речи) кто? какой? что делает? Выбранные из тематических (культурологических) классов слова (понятия) сочетаются друг с другом по правилам сочетаемости синтагматических (грамматических и культурологических) классов: кто? + какой? + что делает? и др.

Добавим, что описания культурологических тем с использованием текста производились всегда. Но это была просто культурология, несмотря на то, что использовался языковой текст (как материальная форма для выражения идеальных культурологических понятий). Но лингвокультурология требует большего. Она предполагает текст, члениющийся на предложения, на слова, с описанием значения лексики в парадигматической и синтагматической системе с использованием грамматики. Именно такое описание обеспечивает восприятие и порождение текста, а вместе с ним и восприятие и передачу соответствующей культурологической информации.

## Литература

1. Культурология. XX век. Энциклопедия: В 2 т. / Гл. ред. С.Я. Левит. СПб., 1998.
2. Маслова В.А. Лингвокультурология: Учебное пособие. 4-е изд. М., 2010.
3. Федосов В.А. Старые русские города: Учебное пособие по русской лингвокультурологии. Niregyháza, 2002.
4. Федосов В.А. Петербургская Россия: Учебное пособие по русскому лингвострановедению для венгерских студентов. Niregyháza, 2007.
5. Федосов В.А. Женщина и мужчина в русской и венгерской живописи: Практикум по лексике русского языка: Человек, его внешность (лицо, одежда), характер, обстановка. Niregyháza, 2009.
6. Хроленко А.Г. Основы лингвокультурологии: Учебное пособие. 5-е изд. М., 2005.

V.A. Fedosov

### LINGUOCULTURAL STUDIES

*Language, culture, linguocultural studies, culturological subject, text, lexical units.*

Two types of linguocultural studies are described in this article: from language to culture (usually it is termed as scientific linguocultural studies) and from culture to language (usually it is termed as teaching linguocultural studies).



**А.Б. Лихачева**

a.li@takas.lt

д-р гум. наук,  
профессор Вильнюсского университета  
Вильнюс, Литва

## Образ родного языка в высказываниях русскоязычных жителей Литвы

*Родной язык, русский язык, русскоязычные респонденты, социолингвистика, глубинные интервью.*

В статье представлен анализ фрагментов интервью с русскоязычными жителями Литвы об отношении к русскому языку как родному в условиях иноязычного окружения. С этой целью обобщаются данные социолингвистических проектов, осуществленных литовскими учеными в 2007–2013 гг. Эти материалы говорят о том, что местный социолингвистический контекст стимулирует осознанное сопоставление эстетических и, в особенности, функциональных качеств языков, к которым приходится ежедневно обращаться русскоязычным жителям Литвы, и способствует их оценке родного языка как наиболее близкого в эмоциональном и психологическом отношении.

Согласно последней переписи населения 2011 г., в Литве русскими себя называют 5,8% населения, но русский язык указывают как родной представители разных национальностей. Единственным родным языком русский считают 7,18% населения Литвы. По этому признаку он находится на втором месте после литовского. Среди жителей страны, утверждающих, что у них два родных языка, 56% называют комбинацию из литовского и русского [13]. Подавляющее большинство русскоязычного населения живет в городах, в частности – в столице Литвы Вильнюсе, портовом городе Клайпеде и самом молодом городе страны Висагинасе, возникшем вместе с атомной электростанцией в 70-е гг. прошлого века.

Каково восприятие родного языка этническими русскими и русскоязычными представителями других этнических групп Литвы, как они характеризуют этот язык, как оценивают его эстетические и функцио-

нальные качества? Сделать некоторые выводы на эту тему позволяют материалы двух социолингвистических проектов «Использование языков и национальная самоидентификация жителей городов Литвы. (Города и языки)» и «Социолингвистическая карта Литвы», осуществленных в 2007–2013 гг. учеными Вильнюсского университета совместно с представителями других высших школ Литвы. В ходе проектов изучалось функционирование разных языков и языковой репертуар жителей крупнейших городов Литвы – Вильнюса, Каунаса и Клайпеды. Второй проект охватил малые города страны. В рамках обоих проектов было проведено количественное (социолингвистический опрос жителей городов и городков) и качественное (глубинное интервьюирование) исследование, целью которого было получить информацию о национальности и этнической самоидентификации респондентов, о языках, которыми они владеют и пользуются в частной и в раз-

ных сферах общественной жизни, о выборе языка для получения образования, о народном рейтинге местных и иностранных языков, отношении респондентов к их родному языку и пр. В соответствии с использованной в проектах международной методикой опрашивались мужчины и женщины в возрасте от 15 до 74 лет. В Вильнюсе было опрошено 902, в Клайпеде – 611, в Висагинасе – 60 респондентов, кроме того, с жителями этих городов было записано 47 интервью. Результаты проектов опубликованы в двух коллективных монографиях [11; 12].

Носителям русского языка в Вильнюсе (здесь 14% жителей считают себя этническими русскими, а русский язык называют родным 27%), Клайпеде (соответственно – 21,3% и 29%) и Висагинасе (52% и 77%) посвящены написанные нами главы этих монографий [8: 125–151; 9: 185–216], а в данной статье используются фрагменты текстов интервью, в которых респонденты так или иначе формулируют свое отношение к русскому языку как к единственному родному или одному из родных языков<sup>1</sup>.

В наших проектах и, соответственно, в этой статье русскоязычными называются граждане Литвы, не просто владеющие русским языком, но считающие этот язык родным<sup>2</sup> вне зависимости от того, идентифицируют ли они себя как этнических русских или как представителей других национальностей. В интервью звучали такие автохарактеристики:

1) Р<sup>3</sup>. *Я татарка, литовская татарка. А мой родной язык русский.* – И. *А какую школу вы заканчивали – русскую или литовскую?* – Р. *Русскую* (Ж, 51);

<sup>1</sup> Ранее некоторым аспектам восприятия родного языка русскоязычными жителями Литвы и их установкам относительно его сохранения были посвящены статьи [1: 61–85], [2: 117–132], [7], [10: 253–258].

<sup>2</sup> Характеристика «русскоязычный» в работах социолингвистов иногда относится к другой категории носителей русского языка: к тем, для кого этот язык является вторым, но не родным языком [3].

<sup>3</sup> Во фрагментах из интервью заглавной буквой И. обозначается исследователь, заглавной Р. – респондент, в скобках после цитируемого фрагмента указывается пол респондента (М или Ж) и цифрой – его возраст.

2) Р. *По языку я русский, по стране проживания я литовец, но я себя лично считаю евреем, потому что... во-первых, родители мои были евреи... я еврей по рождению... Я закончил русскую школу* (М, 52).

Темы родного языка и языка школьного обучения связаны теснейшим образом: как показывают проектные данные, именно язык школы практически всегда становится родным или одним из родных языков респондентов. И если представители старшего поколения нетитульных национальностей Литвы обычно учились в русских школах, то в нынешней Литве приоритет отдается литовским школам, поэтому естественно, что молодыми гражданами Литвы разных национальностей литовский язык все чаще воспринимается как один из родных языков (подробнее см. [1; 7; 8]), что, в свою очередь, влияет и на их этническое самоопределение. Приведем мнение студентки Вильнюсского университета, закончившей литовскую школу:

3) И. *А как вы считаете, по каким признакам можно определить, какой национальности человек?* – Р. *Не знаю, я себя определяю по языку, который для меня родной, но тут сложно, потому что для меня и литовский как бы родной, поэтому – скорее всего, по языку, на котором я думаю, на котором я больше всего читаю. Ну, то есть на русском... Но все равно... я думаю, что на 100% русской назвать меня было бы тяжело, корректно было бы сказать «русская из Литвы»* (Ж, 21).

И все-таки русский язык для участников опросов является существенным компонентом самоидентификации, не обязательно совпадающей с их фактической национальностью:

4) Р. *Если бы родители не научили меня русскому языку, я бы, наверно, потерял представление о том, что я русский. То есть я считаю, что язык – один из важнейших факторов для идентификации человека* (М, 32);

5) Р. *Я вообще полька, но считаю себя русской... Я живу в русском городе (Висагинасе), я общаюсь с русскоязычными людьми, я работаю, где все говорят по-русски... Мы всегда себя считали русскими, и наши дети*

гуляют во дворе: «Мы русские, и все», и у нас здесь все русские (Ж, 31);

6) **И.** Ваш родной язык русский? – **Р.** Я бы считал, что да. – **И.** А какое название вы считаете наиболее подходящим для себя – «просто русский», «русский Литвы», «русский литовец»? – **Р.** Ну, русский Литвы. Или русскоязычный литовец. Просто я родился в Литве, всю жизнь прожил здесь, но пользуюсь в основном русским языком. – **И.** А ваши родители какой национальности? – **Р.** Ну, они литовцы, по крайней мере, по паспорту. Хотя я знаю, что со стороны отца, у него отец себя считал поляком, – мой дед, скажем так. То есть, я полагаю, что там польская кровь есть... (М, 48).

Респонденты говорят о том, что для них русский язык – это язык близкой культуры, язык дома и семьи:

7) **Р.** Можно говорить на нескольких языках, но все равно один из них будет родной, то есть тот язык, на котором говорят в семье, который связан с той культурой, которая... ну, к которой приучают в семье (Ж, 24);

8) **Р.** Мой родной язык русский... Это... то, что тебе по наследству подарили родители, как тебя вырастили в семье, на каком языке тебя учили говорить, какие традиции тебе родители привили (Ж, 50).

Участники опросов отмечают прагматическую ценность русского языка, но понимают, что в Литве он не относится к престижным языкам:

9) **И.** Какой язык вам кажется самым нужным для жителей Литвы? Кроме литовского, конечно. – **Р.** Ну, я так думаю, что русский и английский. С этими двумя языками нигде не пропадешь. А литовский? Литовский – да, но в Литве. – **И.** А какой язык, по вашему мнению, сейчас воспринимается в литовском обществе как самый престижный? – **Р.** Престижный – наверное, английский (Ж, 31);

10) **Р.** «Полезный язык» – абсолютно ясно: для Литвы это русский язык. Потому что никакой немецкий язык не сравнится с тем влиянием, которое Россия оказывает на Литву. И поэтому, конечно, надо знать

русский. А престижным сейчас в Литве является знание английского (М, 52).

Респонденты отмечают культурную значимость русского языка, которая для них важнее престижности:

11) **Р.** В моем понятии есть язык, который открывает возможности, открывает двери и окна. И для меня вот этими двумя языками являются русский и английский, потому что все-таки это языки, за которыми стоят культуры, – огромные, мирового значения, – и знание этих языков дает возможность приобщиться к этим культурам и обогатиться, и так далее... И ощущать себя лучше в этом мире. А «престижный»... Нет, у меня такого понятия нет (Ж, 45).

Говоря об эстетических и содержательных достоинствах «правильного» русского языка, большинство участников опросов критически оценивают уровень владения родным языком русскоязычными жителями Литвы:

12) **Р.** Он красивый, красиво звучит, если красиво разговаривают люди по-русски (Ж, 32);

13) **И.** Как вы оцениваете то, что многие люди в родном языке заимствуют слова из других языков? Например, русские используют какие-то литовские слова или английские. – **Р.** Я считаю, что это ненормально. Поскольку русский язык могуч и велик. И достаточно фраз, которые могут отражать твои мысли. И ни к чему его засорять другими словами, из другого языка (Ж, 45);

14) **И.** Как говорят по-русски русские Литвы? Хорошо, нормально? А может, забывают, делают много ошибок, говорят с акцентом – ваше мнение? – **Р.** Ну, конечно, уже с ошибками, и... литовские слова появляются, какие-то местные... местные наречия – польско-литовское, ударения ставятся неправильно, люди пишут с ошибками. Даже у моих знакомых, когда они пишут какое-то сообщение или письмо на русском языке, я замечаю ошибки. То есть люди, которые заканчивали русскую школу, они пишут уже с ошибками (Ж, 24).

Вообще в рассуждениях респондентов рефлексия ежедневного двуязычного существования играет заметную роль:

15) **Р.** *Когда ты знаешь больше, чем один язык, иногда просто не хватает слов, чтобы выразить... или просто не можешь в тот момент вспомнить какого-то нужного слова на своем языке, но их язык (о литовском) не такой богатый, как русский, потому что нету литовских соответствий каким-то чувствам, эмоциям или каким-то ситуациям (М, 21);*

16) **Р.** *Когда надо быстро и много говорить по-литовски, устаешь от этого. И, конечно, когда ты переходишь потом на русский, – у тебя ощущение, что ты уже не работаешь, а отдыхаешь. На литовском языке мне нравится разговаривать, но... на русском языке проще, потому что я могу говорить быстрее, могу говорить интереснее, разнообразнее (М, 24).*

Интересно, что эти же языковые практики респондентов позволяют им увидеть и недостатки родного языка:

17) **Р.** *В каждом языке есть какое-то количество... что-то можно выразить лучше... Бывают какие-то фразы, наверное, в какой-то такой уменьшительно-ласкательной форме, – я, наверное, в литовском языке нахожу больше каких-то нюансов, чем в русском (М, 24);*

18) **Р.** *За что я в принципе и горжусь литовским языком, всем рассказываю, чем удивительный язык, что как такового мата в Литве просто-напросто нет. И это как бы такой исключительный фактор, который выделяет его из многих языков. Везде, где интересовался, в других странах, у людей, с которыми я общался, все говорят, что все в порядке у нас с этим, а у литовцев... есть, конечно, какие-то слова, какие-то оскорбления, но это не мат (М, 21).*

Для всех русскоязычных респондентов, вне зависимости от их фактической этнической принадлежности или языка обучения, самой важной оказывается эмоциональная близость во взаимоотношениях с родным языком и психологический комфорт при его использовании:

19) **Р.** *Русский – мой родной язык. Ну и польский, конечно, но, поскольку я училась в школе на русском языке, потому русский язык... Ну, я выросла на русском языке, и училась в школе и... для меня русский язык – близкий (Ж, 57);*

20) **Р.** *Мне приятно говорить по-русски, особенно с людьми из России... Ну, какая-то ностальгия, все равно по-другому... то есть для меня в удовольствие... что я говорю по-русски свободно... это большой плюс, я считаю (Ж, 24);*

21) **И.** *Русский язык вам нравится, он представляет для вас какую-то эстетическую ценность, он вам кажется красивым? – Р. Да, очень красивым языком, ну очень красивым. Нравится разговаривать, да и вообще, когда это твой родной язык, – как он может тебе не нравиться? Естественно, он самый лучший, самый красивый, и все. Других слов нет (Ж, 31);*

22) **Р.** *Я свободно говорю на литовском, с детства, я же литовскую школу заканчивала. Но, тем не менее, у меня русский остается родным. Ну то есть мне комфортнее общаться на русском – не в плане знания слов каких-то или оборотов – просто мне на нем... Ну, это язык души, что называется (Ж, 21).*

Образ русского как родного языка в высказываниях его носителей в Литве интересно сопоставить с некоторыми особенностями восприятия русского языка жителями России [4: 156–171; 5]. В отличие от использованного в наших проектах метода социолингвистической интерпретации материалов качественных опросов, в российских работах анализируются результаты ассоциативных экспериментов, в которых стимулом выступает концепт, обозначенный словосочетанием *русский язык*.

При сравнении восприятия русского языка русскоязычными жителями Литвы и россиянами становится очевидным, что у обеих категорий опрошенных русский язык вызывает по преимуществу положительные эмоции, имеющие вариативное, но содержательно сходное вербальное воплощение: носителям он кажется *красивым, родным,*

*дорогим, выразительным, многогранным, объемным, сильным* и т.п.

Специфика восприятия русского языка литовскими респондентами явно связана с особенностями языковой ситуации в Литве и их собственным сознательным двуязычием, обуславливающим склонность к сопоставлению эстетических и – в особенности – функциональных качеств языков, к которым приходится ежедневно обращаться: по сравнению с общением на других языках *общение на этом (русском) языке не воспринимаешь как труд*.

У российских респондентов не наблюдалось ассоциаций, которые можно было бы воспринимать как результат сознательного сравнения нескольких языков.

В то же время в литовских проектных интервью не было ни одного упоминания о сложности русского языка, что имело место у россиян: за реакцией *красивый* следующими по частотности являются *сложный, трудный* [4: 167]. По-видимому, русскоязычные жители Литвы не воспринимают русский язык как трудный по сравнению с доминирующим другим языком – не родным или не настолько же родным, как русский (ср. *свой язык – их язык*), даже при достаточном владении государственным языком. Здесь важно отметить, что функционирование литовского языка во всех официальных сферах подвергается сверхжесткому государственному регулированию, в то время как русский язык в сознании русскоязычного населения Литвы оказывается в сфере интимного, дружеского, нестрогого общения,

не требующего от говорящих безукоризненной грамотности и предоставляющего им психологический комфорт и максимальную языковую свободу (*когда говоришь на этом языке, можешь расслабиться; им приятнее всего пользоваться*).

Участники опросов как в России, так и в Литве нередко характеризуют русский язык на основании клише и мифологем (*великий и могучий, самый богатый, самый выразительный* и т.п.), но литовские русскоязычные граждане – еще и на основании реального опыта сравнения с другим постоянно используемым языком. Можно сказать, что у носителей русского языка в Литве в определениях родного языка меньше, чем у россиян, эмоциональной и интеллектуальной стереотипности и больше личного языкового опыта. В целом такое сопоставление подтверждает мнение социолингвистов о том, что «русский язык существует для билингвов в ипостасях, непривычных для монолингвального сознания» [3], и дает представление о том, какие стороны родного языка высвечивает для его носителей иноязычное окружение.

Методологически положительный образ родного языка, имеющийся у его носителей вне языковой метрополии, может служить одним из индикаторов этнолингвистической витальности языковой группы [6: 171–196]. В связи с этим наши опросы позволяют говорить о достаточно благоприятном прогнозе для русского языка как родного и устойчивости позиций русскоязычного населения Литвы в ближайшие годы.

## Литература

1. Бразаускаене Е.М., Лихачева А.Б. Русские в современной Литве: языковые практики и самоидентификация // Диаспоры. М., 2011. № 1.
2. Лихачева А.Б. «То, что тебе по наследству передали родители»: русский язык в восприятии русскоязычных жителей Литвы // Slavistica Vilnensis. Вильнюс, 2014. № 59.
3. Позднякова Т.Ю. Русскоязычие и проблемы русскоязычной идентификации билингвов. [www.bilingual-online.net/index.php?option=com\\_content&view=article&id=831%3Aprobleme-der-selbsidentifizierung-der-bilingualen&catid=50%3Akabinet-psihologa&Itemid=47&lang=ru](http://www.bilingual-online.net/index.php?option=com_content&view=article&id=831%3Aprobleme-der-selbsidentifizierung-der-bilingualen&catid=50%3Akabinet-psihologa&Itemid=47&lang=ru).
4. Стернин И. Язык и национальное сознание // Логос. М., 2005. № 4(49).
5. Тавдгиридзе Л.А. Концепт «Русский язык» в русском языковом сознании: Дис. ... канд. филол. наук. Воронеж, 2005.
6. Allard R., Landry R. Ethnolinguistic Vitality Beliefs and Language Maintenance and Loss / Ed. by W. Fase, K. Jaspaert, S. Kroon // Maintenance and Loss of Minority Languages. Amsterdam, 1992.

7. Lichačiova A., Markova S. Dovanota vertybė ar įsiūlytas paveldas? Lietuvos rusakalbių nuostatos gimtosios kalbos atžvilgiu // Taikomoji kalbotyra, 2014, № 4. <http://taikomojikalbotyra.lt/azalija.serveriai.lt/lt/2014/03/dovanota-vertybe-ar-isiulytas-paveldas-lietuvas-rusakalbiu-nuostatos-gimtosios-kalbos-atzvilgiu>.
8. Lichačiova A. Vilniaus ir Klaipėdos rusų ir rusakalbių tapatybės savivokos ypatumai // Miestai ir kalbos. Vilnius, 2010.
9. Lichačiova A. Visagino sociolingvistinė specifika ir perspektyvos // Miestai ir kalbos II. Sociolingvistinis Lietuvos žemėlapis. Vilnius, 2013.
10. Lichačiova A. Lietuvos rusų ir rusakalbių sąvokos gimtoji kalba suvokimas // Kalbos kultūra. Vilnius, 2009. № 82.
11. Miestai ir kalbos. Kolektyvinė monografija / Moksl. red. M. Ramonienė. Vilnius, 2010.
12. Miestai ir kalbos II. Sociolingvistinis Lietuvos žemėlapis Kolektyvinė monografija / Moksl. red. M. Ramonienė. Vilnius, 2013.
13. Lietuvos statistikos departamentas. 2013. Gyventojai pagal tautybę, gimtąją kalbą ir tikybą. Lietuvos Respublikos 2011 metų visuotinio gyventojų ir būstų surašymo rezultatai. [http://web.stat.gov.lt/uploads/docs/gyv\\_kalba\\_tikyba.pdf](http://web.stat.gov.lt/uploads/docs/gyv_kalba_tikyba.pdf).

A.B. Likhachiova

#### IMAGE OF THE NATIVE LANGUAGE IN THE UTTERANCES OF RUSSIAN-SPEAKING CITIZENS OF LITHUANIA

*Native language, Russian language, Russian-speaking respondents, sociolinguistics, in-depth interview.*

The article presents an analysis of excerpts from sociolinguistic in-depths interviews with Russian speakers in Lithuania regarding their attitude towards Russian language as their mother tongue in the environment of another language. For this purpose, the materials of sociolinguistic projects, conducted from 2007 to 2013 are examined. The research data allows one to argue that the local sociolinguistic context stimulates a conscious comparison of aesthetic and especially functional qualities of languages, which the Russian speakers of Lithuanian use in their everyday life, and encourages them to evaluate the emotional and psychological intimacy with their native language.

## НОВОСТИ      НОВОСТИ      НОВОСТИ      НОВОСТИ      НОВОСТИ

25–26 сентября 2015 г. в Республике Карелия состоялся очередной **Российско-финляндский культурный форум** под названием «Культура в меняющемся мире». В мероприятии приняли участие 160 делегатов из Финляндии и 180 из России, представляющих различные направления современной культуры.

На пленарном заседании в адрес участников прозвучали приветствия президентов России и Финляндии, а завершилось оно дискуссией «Диалог культур». В тот же день были организованы переговоры по будущим проектам между российскими и финскими партнерами, тематические семинары-секции по визуальным искусствам, финно-угорскому сотрудничеству, истории и национальной культуре, туризму и литературе.

Одновременно на форуме был проведен круглый стол «Образовательный туризм и историко-культурное наследие: музейные практики и перспективы развития», а также работало «Проектное кафе» – пункт консультаций по планированию и реализации проектов.

Второй день форума ознаменовался тематическим семинаром «Культура участия», продолжением партнерских переговоров и работой секций – по образованию и научной работе, деятельности городов-побратимов, проведению музыкальных, театральных и танцевальных фестивалей. На закрытии форума состоялась презентация успешных проектов, прозвучали выступление хора мальчиков Баренц-региона и приветствие г. Тампере, который примет культурный форум в следующем году.

В рамках форумной программы также открылись выставка графики финского художника А. Ахولا-Вало и выставка прикладного искусства «Стильный текстиль», на которой экспонировались работы финских и карельских мастеров.

*Наталья Ершова (Финляндия)*



**А.И. Ольховская**

aleksandra\_olhovskaya@mail.ru

канд. филол. наук, ст. научный сотрудник  
лаборатории учебной РКИ-лексикографии  
Государственного института  
русского языка им. А.С. Пушкина  
Москва, Россия

## Принципы лексикографирования лексической многозначности в учебном объяснительном словаре для иностранцев

*Учебная лексикография, лексическая многозначность, режим предъявления многозначности, коммуникативно-прагматическая зона словарной статьи, семантическое стеснение многозначности.*

В статье решается ряд вопросов, актуальных для лексикографирования лексической многозначности в одноязычном объяснительном словаре для иностранцев. Руководствуясь идеей максимально эксплицитного и глубокого описания семантических возможностей слова, автор предлагает ряд специализированных приемов для предъявления, во-первых, семантической структуры слова, во-вторых, коммуникативно релевантной информации о каждом входящем в нее значении и, в-третьих, различных типов лексической многозначности.

**В**опрос об интерпретации многозначности в лексикографическом произведении, предназначенном для иностранной аудитории, по сей день остается на периферии исследовательского внимания. В то же время очевидно, что он требует особого и отличного от общелексикографического ракурса рассмотрения. Общие принципы словарного описания языка в целях обучения формулируются в рамках учебной (а значит, априори антропоцентрической) лексикографии, в которой любое решение относительно количества, качества и способа предъявления языковой или лингвистической информации принимается с ориентацией на потребности предполагаемого пользователя словаря. Следовательно, прежде чем вести речь о закономерностях отражения многозначности в учебном словаре, необходимо определиться с его адресатом. Пусть это будет иностранец

любой национальной принадлежности, изучающий русский язык на любом этапе.

Важной характеристикой выбранного адресата являются низкие (по сравнению с носителем языка) показатели языковой, речевой, коммуникативной и лингвокультурологической компетенций, а также отсутствие так называемого языкового чутья – интуиции, выработанной благодаря долгой, начавшейся с рождения (или, по крайней мере, в глубоком детстве<sup>1</sup>) погруженности в конкретную языковую среду и позволяющей использовать язык автоматически. Кроме того, к специфическим свойствам

<sup>1</sup> Ср. «Преобразование генетического языка в этнический происходит в отведенный природой период жизни человеческого существа (до 12–13 лет) и за пределами этого периода, как свидетельствуют экспериментальные данные, существенно затруднено или невозможно» [2: 29].

названного адресата можно отнести неопределенность в отношении ряда параметров, в частности, уровня владения языком, возрастной категории, а также профессиональной и национальной принадлежности.

В условиях подобной неопределенности очертить круг пользовательских запросов оказывается чрезвычайно трудно. Не обладая знанием о количестве и характере имеющейся у пользователя языковой информации, сложно представить, в какой именно информации он может нуждаться, обращаясь к словарю. Можно было бы предположить, что он, вообще говоря, нуждается в любой, или, что то же, во всей информации о языке и в первую очередь, разумеется, в той, которая имеет непосредственную коммуникативную значимость. В этом случае антропоцентрический подход может находить реализацию только в исчерпывающем или близком к исчерпывающему описании языковых единиц. Отражая все бытующие в языке явления с максимальной полнотой и глубиной, лексикограф тем самым покрывает многообразные осознанные и неосознанные запросы адресата, перемещая его из позиции «вне языка» в позицию «погружен в язык».

С учетом сказанного учебная направленность словаря в отношении лексической многозначности чрезвычайно обобщенно может быть охарактеризована как максимально эксплицитное и глубокое предъявление информации о ее словарно-педагогической ценности<sup>2</sup>. Это значит, что отражению в словаре подлежит, во-первых, по возможности полный вариант семантической структуры, во-вторых, коммуникативно релевантная информация о каждом входящем в нее лексико-семантическом варианте (ЛСВ) и, в-третьих, сведения о регулярных для данного языка семантических трансформациях.

<sup>2</sup> Словарно-педагогической ценностью языкового объекта мы именуем информацию, которая позволяет языковой личности пользоваться этим объектом в рецептивных и продуктивных видах речевой деятельности для достижения внеязыковых целей и задач в рамках значимых для нее сфер общения (прежде всего обиходно-бытовой, учебной и профессиональной) и которую в связи с этим весьма желательно отражать в педагогических (в том числе словарных) произведениях.

Словарное предъявление лексической многозначности ставит перед лексикографом ряд вопросов методико-процедурного характера, а именно: 1) с помощью какого способа, принципа и режима желательно предъявлять лексическую многозначность; 2) как относиться к значениям, выходящим за пределы литературной нормы; 3) какие значения следует квалифицировать в словаре как переносные; 4) как предпочтительно отражать разошедшуюся в семантическом и грамматическом отношениях полисемию; 5) каким образом следует интерпретировать семантику относительных прилагательных; 6) каким образом следует предъявлять не-деривационную многозначность; 7) в какой зоне словарной статьи необходимо предъявлять информацию о прагматических и коммуникативных особенностях ЛСВ; 8) как рационально отражать ЛСВ, системный и коммуникативный статусы которых предельно низки; 9) каким образом и в какой части словаря можно демонстрировать сведения о регулярной многозначности и некоторые другие.

В принятии решений относительно способа, принципа и режима предъявления лексической многозначности следует исходить из того, что учебное описание языка требует максимальной эксплицитности, логичности, последовательности и адекватности — как языковой системе, так и интересам адресата этого описания. Представляется, что указанным требованиям наилучшим образом отвечают ступенчатая система нумерации значений, логический принцип упорядочения ЛСВ и отдельный режим предъявления многозначности.

Ступенчатая система нумерации значений есть метод адекватной передачи по природе объемной и иерархически организованной семантики многозначного слова, позволяющий с помощью прикрепленного к значению составного индекса показать отношения непосредственной производности между значениями и статус соответствующего ЛСВ в рамках эпидигматического гнезда. Первое лексикографическое применение ступенчатой системы было осуществлено в «Лексической основе русского языка» [1], затем этот способ

был успешно применен в «Большом универсальном словаре русского языка» (БРУС) [4].

Под принципом предъявления многозначности следует понимать критерий, положенный в основу последовательности отражения значений слова в рамках словарной статьи. Традиционно выделяют три принципа упорядочения семантической структуры слова – исторический (от этимологически исходного ЛСВ к производным), логический (от ЛСВ с конкретным значением к ЛСВ с абстрактным значением, от ЛСВ с прямым значением к ЛСВ с переносным значением и др.) и прагматический (от более актуального и употребительного ЛСВ к менее употребительным и специальным).

Несмотря на то, что упорядочение лексической многозначности в соответствии с прагматическим принципом соответствует усвоению слова в максимально «человеческом» направлении, у данного принципа имеется ряд серьезных недостатков, которые делают не вполне целесообразным его использование в рамках учебного лексикографирования. К таким недостаткам относятся, во-первых, отсутствие семантически дифференцированного статистического обследования русского языка, вследствие чего основным инструментом определения социальной значимости ЛСВ является интуиция лексикографа, а во-вторых, непостоянство прагматического статуса значения: прагматическое упорядочение, правильное сегодня, наверняка не было правильным вчера и перестанет быть правильным завтра. Этих несовершенств лишен логический принцип, соответствующий вневременной логике человеческого сознания.

Если принцип отражения многозначности решает проблему упорядочения значений, то режим – проблему полноты охвата семантики слова словарной статьей. Режим отражения многозначности можно определить как намеренно выбираемые лексикографом степень и способ огрубления реальной содержательной сущности единицы. Охват смысловой стороны слова с позиций словарной лексикографии имеет два основных аспекта – количественный (все или не все значения будут представлены в словаре? если не все, то какие?) и качественный

(каковы мера эксплицитности и способы предъявления избранных для отражения в словаре значений слова?). В настоящий момент существуют три ответа на поставленные вопросы, с которыми коррелируют три режима лексикографирования многозначности – отдельный (развернутое описание всех значений слова), выборочный (намеренное опущение ряда значений) и стесненный (компрессивное толкование некоторых значений). Коль скоро мы имеем дело с пользователем, чья языковая компетенция может стремиться к нулю, правильнее, вероятно, сделать выбор в пользу отдельного режима, т.е. такого, который позволит привести в словарном произведении максимальное количество информации о семантических возможностях слова. Проиллюстрируем применение указанных приемов в сконструированной словарной статье слова *жёлтый*.

**ЖЁЛТЫЙ**, *кач.* 1.0. Такой, как у яичного желтка, солнца, а ткж. цвета яичного желтка, солнца<sup>3</sup>. *Ж. цвет. Ж. платье (сумка, листья, песок и т.п.).* • 1.0.1. → *сущ. жёлтое* [Она с детства не любила жёлтое, особенно в одежде]. • 1.1. С болезненно по-

<sup>3</sup> В данном случае можно наблюдать вкрапление в словарную статью элементов стесненного режима – два значения ‘такой, как у яичного желтка, солнца’ и ‘цвета яичного желтка, солнца’ «склеиваются» в рамках одного толкования. Это обстоятельство позволяет заметить, что решение, принятое относительно принципа и режима предъявления многозначности, следует воспринимать как актуальное *par excellence*. Вообще же последовательный учет потребностей предполагаемых пользователей словаря делает возможным дополнение указанных методов элементами иных методов. Так, логический принцип упорядочения может эффективно сочетаться с прагматическим всякий раз, когда мы имеем дело с устаревшими, просторечными, сленговыми (если они по каким-то причинам подлежат отражению в словаре), терминологическими и другими стилистически маркированными ЛСВ. Такие единицы вполне обоснованно могут быть приведены в конечной части словарной статьи даже в том случае, если их реальное, основанное на отношениях производности местонахождение в семантической структуре слова является иным. Точно так же в отдельный режим могут внедряться элементы стесненного и даже выборочного режимов. Стесненного – когда значения слова являются тесно спаянными в семантической системе языка и сознании его носителей, выборочного – когда отражение тех или иных значений в учебных целях не релевантно.

желтевшей кожей. После болезни он весь ж. • 1.2. Светло-карий, зеленовато-жёлтый (о цвете радужной оболочки глаз). Люди с жёлтыми глазами встречаются редко. • 2.0. → *сущ.* **жёлтый** (ср. **жёлтая раса**) [*Количество жёлтых в мире растёт с каждым годом*]. • 3.0. *неодобр.* Такой, к-рый ориентируется на сенсационность, отличается пошловатостью, стремится к выискиванию пикантных, скандальных подробностей в жизни известных людей (о средствах массовой информации). *Ж. пресса. Ж. газета.*

Что касается вопроса нормативности назначенных к отражению ЛСВ, то в словаре с избранным адресатом правильнее, вероятно, приводить преимущественно литературные значения слова, а также ту небольшую часть нелитературных, которая обладает существенным коммуникативным (продуктивным или только рецептивным) весом. Среди таких значений нужно отметить прежде всего единицы так называемого общего сленга, ср. *достать* 'надоесть', *прикол* 'нечто забавное', *облом* 'неудача', *бабки* 'деньги', *крутой* 'о человеке: решительный и хладнокровный', *кинуть* 'предать кого-л.', *разборка* 'выяснение отношений', *оттянуться* 'хорошо отдохнуть, повеселиться' и мн. др. Поскольку в настоящий момент не существует частотно-семантических данных о русском словоупотреблении, решение относительно коммуникативного статуса нелитературной единицы можно принимать лишь на основе симптоматической статистики.

Помета *переносное* традиционно используется в том случае, когда имеет место эффект «двойного дна», т.е. когда сквозь производное значение просвечивает значение исходное и когда адекватное понимание производного возможно во многом именно благодаря этому просвечиванию. Однако коль скоро упомянутое просвечивание относится к явлениям ментальным, а не нематериальным (а значит ненаблюдаемым), вряд ли можно признать этот критерий удачным для оценки большого количества разнообразных производных значений. Одним из возможных способов внесения ясности в данный вопрос служит, на наш взгляд, конвенциональное закрепление двух соответствий:

1) логическая обусловленность производного значения – безобразное, непереносное значение; 2) коннотативная обусловленность производного значения – образное, переносное значение. Соответственно, квалификацию *переносное* будут получать только такие метафорические значения, которые образованы на основе коннотативного, или ассоциативного, элемента исходного значения, напр., **ВАРЁН|ЫЙ**, *относ.* • 2.0. *перен., разг.* Вялый, безынициативный, лишённый бодрости, энергии. *Он сегодня весь день какой-то варёный.* ♪ *Ну что ты варёный такой?!* – используется как упрек в вялости, безынициативности, призыв к деятельности.

Оптимальной лексикографической интерпретацией разошедшейся полисемии и функциональной омонимии является, на наш взгляд, предложенная В.В. Морковкиным и реализованная в БРУС интерпретация, позволяющая учитывать двойную природу данных явлений. В соответствии с ней гомогенная и функциональная омонимия приводятся в словаре дважды – в лоне многозначного слова (со специальной пометой выхода за его пределы) и в отдельной словарной статье, например:

**ГЛУХ|ОЙ**<sup>1</sup> <...> 1.0. *обычно полож. ст.* Такой, который или совсем не слышит, или слышит очень плохо. *Г. человек (старик, ветеран).* 1.0.1. → *сущ.* **глухой**<sup>2</sup> (См.).

**ГЛУХ|ОЙ**<sup>2</sup> <...> Человек, лишённый слуха, способности слышать. *Школа для глухих.*

**ПАЧК|А**<sup>1</sup> <...> 1.0. Стопка однородных сложенных вместе или связанных предметов. *П. писем (газет, денег).* <...> 3.0. → *пачка*<sup>2</sup> (См.).

**ПАЧК|А**<sup>2</sup> <...> Женский костюм в классическом балете в виде коротких накрахмаленных юбочек, наложенных одна на другую и сшитых вместе. *Балетная п.*

Хорошо известно, что каждое из значений относительного прилагательного (ОП) может быть истолковано посредством чрезвычайно общего по своему содержанию оборота «такой, который относится к X». При этом конкретный характер этого отношения, лежащий в основе выделения самостоятельного значения, раскрывается, как

правило, в определенных контекстных условиях, т.е. при сочетании с вполне определенным существительным (или рядом существительных), ср. *лесные животные* – ‘такие, которые обитают в лесу’, *лесная фиалка* – ‘такая, которая растет в лесу’, *лесное озеро* – ‘такое, которое располагается в лесу’, *лесной край* – ‘такой, в котором много лесов’. Это обстоятельство способствует тому, что в толкование прилагательного неизбежно проникают семантические компоненты либо сопряженного с ним существительного, либо словосочетания в целом. Установить границы между собственной семантикой прилагательного и семантикой, привнесенной в него контекстом, представляется чрезвычайно сложной задачей. Как бы то ни было, неабсурдным было бы предположить, что определение этой границы может привести к выяснению того, что единственным элементом собственной семантики ОП является элемент «такой, который относится к X».

С учетом сказанного представляется, что такие слова разумно рассматривать как моносемные за исключением тех случаев, когда имеет место качественное переосмысление их значений (ср. *бархатный голос*, *школьная выходка*, *детские рассуждения*). Свойственную ОП контекстно-содержательную неоднородность можно отражать в сочетательной зоне словарной статьи посредством тематической (понятийной) упорядоченности массива сочетаний с ними. Например, слово *деревенский* может быть истолковано и проиллюстрировано следующим образом.

**ДЕРЕВЕНСКИЙ**, *относ.* 1.0. Такой, который относится к деревне, связан с деревней. *Д. улица, изба, магазин, дом* [такой, который находится в деревне]. *Д. фельдшер, парень, дети, родственники* [т., к. живет в деревне]. *Д. вид, лицо, одежда, выговор, привычки, простодушие* [т., к. свойственен деревенским жителям]. *Д. жизнь, образ жизни, быт, уклад, обычаи, заботы, скука* [т., к. характерен для жизни в деревне]. *Д. пейзаж, воздух, тишина, вечер* [т., к. характерен для деревенской местности]. *Д. проза, тема, повесть, рассказ* [т., к. посвящен деревне]. *Д. писатель, поэт* [т., к. создаёт произведения о деревне].

Лексикографическое описание недеривационной многозначности<sup>4</sup> в общем и целом должно, по-видимому, базироваться на тех же принципах, что и описание деривационной многозначности. Особо упомянуть следует, как кажется, лишь два обстоятельства. Во-первых, явную недостаточность в слове для иностранцев отсылочного толкования частеречного переосмысления вроде «*Действие по знач. глаг.*». Учет запросов выбранного адресата склоняет снабжать значения, появившиеся в результате семантического «отражения», такими же полноценными толкованиями, какие даются деривационным значениям, напр., «**БЕГ. 1.0.** Действие по знач. глаг. **бегать** и **бежать** 1.0., т.е. способ перемещения человека или животного посредством быстрого и резкого отталкивания ногами от какой-л. поверхности».

Во-вторых, если лексикографическое произведение предполагает выделение в словарной статье этимологической или мотивационной зоны, то в ней следует, вероятно, приводить информацию о происхождении недеривационных значений. Принятие такого решения позволяет продемонстрировать в словарном описании реальные мотиваторы недеривационной многозначности (**Мотив.**), ср. **ДОВЕСТИ.** <...> *разг.* рассердить, раздражить. **Мотив.** ← *довести до истерики, довести до нервного срыва, довести до белого каления*; **МЫЛО.** <...> *разг., сленг.* Средство коммуникации в Интернете, позволяющее отправлять и получать электронные письма. **Мотив.** ← звук. сходство с англ. *e-mail*: электронная почта.

Прагматические и коммуникативные особенности лексико-семантической единицы

<sup>4</sup> Недеривационная многозначность – многозначность, возникающая в результате действия недеривационных механизмов порождения значений слова. К таким механизмам, в частности, относятся а) частеречное переосмысление значения ('чувство красивого' У него прекрасный литературный вкус → 'основанный на индивидуальном чувстве красивого' вкусовой подход к искусству); б) синтаксическая конденсация (*высокая температура* → *температура*, *хороший вкус* → *вкус*, *больное сердце* → *сердце*); в) семантическое калькирование (*звезда* 'знаменитость' ← англ. *star*); г) ассоциирование по формальному признаку (*молоток* 'тот, чьи действия заслуживают похвалы' ← *молодец*) и нек. др.

необходимо, на наш взгляд, отражать в специальной коммуникативно-прагматической зоне, выделяемой в словарной статье наряду с зоной абсолютной, относительной, сочетательной ценности и др. К коммуникативной информации, отражение которой может быть полезно в учебном словаре, в настоящий момент можно отнести: 1) возможность использования слова или его ЛСВ в функции обращения; 2) возможность устоявшегося ироничного употребления слова (оценочной энантиосемии); 3) вхождение слова или ЛСВ в интенционально закрепленные единицы, которые являются языковыми заготовками речевых актов (в том числе в этикетные формулы и коммуникативы); 4) прагматические ограничения в реализации слова или ЛСВ.

Для характеристики прагматических особенностей ЛСВ могут быть важны такие сведения, как его преимущественное функционирование в неформальном, дружеском, интимном, официальном, контактном, дистантном общении; его использование в обращении к вышестоящему, нижестоящему, равному, знакомому, незнакомому, своему, чужому, ребенку, взрослому, а также в речи ребенка или взрослого; частотное употребление в приказах, командах, просьбах, сообщениях, требованиях, заявлениях, обещаниях и проч. При этом разумнее описывать слово не по всем приведенным параметрам, а указывать лишь на его ограничительные характеристики. Проиллюстрируем возможности отражения указанных особенностей коммуникативного поведения слов в словарной статье (после знака ♪).

**ДЕД** <...> 1.0. Отец отца или матери по отношению к внуку или внучке. *Моему деду 70 лет.* ♪ Обращение (со стороны внука или внучки), обычно в речи взрослых. *Дед, ты завтра на работу идёшь?*

**ТЫ** <...> 1.0. Употр. при обращении к одному лицу, которое является собеседником, участником разговора. ♪ Используется при общении с близким, знакомым, равным по статусу; употребление этого обращения по отношению к малознакомому (совсем незнакомому), вышестоящему или более взрослому может восприниматься как фамильярность, невежливость и даже грубость.

Установка на максимальную эксплицитность словарного описания склоняет лексикографа к фиксации в словаре даже таких значений, которые с позиции носителя языка являются тривиальными, а с позиции языковой системы – семантически ущербными. К такого рода значениям относятся в первую очередь «технические» значения слова, т.е. весьма тонкие метонимические употребления, которые квалифицируются как значения лишь постольку, поскольку опознать их позволяет дистрибутивная технология дискретизации смыслового континуума слова. Ключевым признаком «технической» многозначности является семантическая недостаточность (с точки зрения смыслового прироста), ср. «Количество чего-либо, которое умещается во вместилище → такое количество как единица измерения»: *набрать ведро грибов – продавать ведрами*. Важное место среди рассматриваемых значений занимают также тривиально-речевые метонимии, описываемые регулярными моделями наподобие «учреждение → помещение → люди»: *директор больницы – ремонт больницы – вся больница вышла на субботник*. К этой области примыкают, кроме того, временные реализации пространственных значений (*идти по дороге – уснуть после дороги*), антропоморфные характеристики животных (*злой человек – злая собака*), другие метонимические сдвиги низкой системно-коммуникативной ценности (*чемпионат по волейболу – показать красивый волейбол*), а также некоторые безобразные метафорические аналогии, предположительно характеризующиеся концептуальной спаянностью (*мать только тобой и дышит – чем дышит столица?*).

Очевидно, что такого рода значения ввиду их недостаточной лексико-семантической утвержденности не всегда целесообразно предъявлять в объяснительных словарях на тех же правах, что и полноценные значения слова. Соответственно, перед исследователем встает вопрос о выработке специализированных лексикографических решений, учитывающих особенности таких образований. В качестве одного из возможных решений такого рода может выступать семантическое стеснение. Семантическим стеснением

мы называем намеренное огрубление лексикографом семантической структуры многозначного слова, обусловленное адресатно-целевой спецификой словарного произведения.

Семантическое стеснение может быть реализовано в трех режимах – совмещенном, обобщенном и свернутом. Совмещенный режим семантического стеснения допускает склеивание близких ЛСВ в объединенном двусоставном толковании с помощью союза *a также* или пунктуационного знака точки с запятой, ср. **БОРЩ** <...> Суп из свёклы с капустой и различными приправами, а ткж. такой суп вместе с тем, в чём он находится. *Варить борщ. Поставить борщ в холодильник.* Обобщенный режим состоит в объединении значений ряда ЛСВ в инвариантном толковании и их разграничении за счет текстовых отрезков иллюстративного характера. Ср., например, **МАТЕМАТИК|А** <...> Область познания количественных отношений и пространственных форм действительного мира. *Основы математики. Получить двойку по математике* (компрессия значений ‘наука’ и ‘наука как учебная дисциплина’). Наконец, свернутый режим предполагает предъявление значения того или иного ЛСВ намеком. Данный намек осуществляется за счет приведения речения, соотносимого со стесненным значением,

и помещения рядом с этим речением в скобках дополнительного текстового отрезка семантизирующего характера. Например, **СНЕЖН|ЫЙ** <...> 1.0. Такой, который относится к снегу. *Снежные хлопья. Снежные края* (в которых много снега).

Наиболее разумным решением относительно информации о регулярной многозначности с учетом ее факультативного характера является, вероятно, ее размещение в качестве приложения в присловарной зоне. Эффективно было бы, например, привести там перечень всех существующих моделей регулярной полисемии и использовать их в целях присловарной семантизации многозначности (о процедуре см. [3]). Таким образом можно учесть потребности различных пользователей – тех, которые нуждаются лишь в базовой семантической информации о слове, тех, которые нуждаются в расширенной информации такого рода, и тех, которые заинтересованы в сведениях о семантических закономерностях русского языка.

Последовательный и системный учет указанных принципов позволяет, как кажется, существенно усовершенствовать подачу полисемии в учебных словарях и других педагогически ориентированных произведениях для иностранцев.

## Литература

1. Лексическая основа русского языка: Комплексный учебный словарь // В.В. Морковкин, Н.О. Беме, И.А. Дорогонова, Т.Ф. Иванова, И.Д. Успенская / Под ред. В.В. Морковкина. М., 1984.
2. Морковкин В.В., Морковкина А.В. Русские агнонимы (слова, которые мы не знаем). М., 1997.
3. Ольховская А.И. Присловарная семантизация многозначности: понятие и лексикографическая процедура // Русский язык за рубежом. 2014. № 3.
4. Большой универсальный словарь русского языка // Г.Ф. Богачева, Н.М. Луцкая, В.В. Морковкин / Под ред. В.В. Морковкина (в печати).

A.I. Olkhovskaia

### THE PRINCIPLES OF THE LEXICAL POLYSEMY REPRESENTATION IN AN EXPLANATORY DICTIONARY FOR THE FOREIGNERS

*Educational lexicography, lexical polysemy, regime of polysemy presentation, communicative-pragmatical zone of the entry, semantic compression of polysemy.*

The article deals with the resolving of the issues which are actual for the lexical polysemy representation in a monolingual explanatory dictionary for the foreigners. Developing the idea of the most explicit and deep description of a semantic potential of the word the author offers some specialized ways of presentation of a semantic structure of the word, communicatively relevant data about every meaning included the latter, and the various types of the lexical polysemy.



**Алиреза Валипур**

alreva@ut.ac.ir

канд. филол. наук,  
профессор кафедры  
русского языка и литературы  
Тегеранского университета  
Тегеран, Иран



**Ваджихе Резвани**

mo.rezvani@mail.ru

преподаватель русского языка  
центра обучения иностранным языкам  
при Тегеранском университете,  
аспирант кафедры русского языка и литературы  
Тегеранского университета  
Тегеран, Иран

## Анализ гендерного аспекта в русских и персидских паремиях

*Гендерность, русский язык, персидский язык, паремия, когнитивный подход.*

В статье рассматриваются особенности гендерной маркированности в русских и персидских паремиях с компонентом мужчина / женщина, муж / жена. Для более тщательного анализа рассмотрена этимология русского и персидского стержневого слова жена / женщина и زَن (zân). Рассматривая большой комплекс русских и персидских пословиц и поговорок с указанным компонентом, авторы отмечают сходство и различие в отношении к женщине в двух лингвокультурах и сопоставляют социолингвистические тенденции, отраженные в паремиях.

**Г**ендерная лингвистика — направление, которое сформировалось во второй половине XX в. В западной социологии повышенный интерес к проблеме гендерной стереотипизации обозначился в 1970-е гг. и сохраняется до настоящего времени. Одной из первых значимых работ о природе и содержании гендерной стереотипизации стала статья коллектива ученых во главе с И. Броверман [24]. Позже появились монографии (С. Бэсоу) [23] и статьи, рассматривающие различные аспекты гендерной стереотипизации (К. Дио и Л. Льюиса [25]; Р.Д. Эшмора, Ф.К. дел Бока и А. Волерса [22]). В России

первыми к этой теме обратились психологи, предложившие термин «полоролевые стереотипы». В 1980-е гг. был опубликован ряд работ, посвященных проблемам стереотипных представлений о качествах мужчины и женщины (труды В. С. Агеева [1]). Эти работы стали стимулом к дальнейшему исследованию проблемы и использованию категориального аппарата других гуманитарных дисциплин. В Иране гендерные лингвистические исследования стали особенно популярными с середины 90-х гг. XX в. Вопросы гендерности и языка рассматривались в работах Н. Ардакани [34], М. Аслани [31],

Й. Модарреси [40], М. Пакнахяд Джабарути [33], А. асл Мохаммади [41] и др.

Гендер (социокультурный пол) «относится к важнейшим характеристикам языковой личности и определяется в современной науке как конвенциональный идеологический конструкт, аккумулирующий представления о том, что значит быть мужчиной и женщиной в данной культуре. Язык при этом рассматривается как неосознаваемый фон, фиксирующий гендерные стереотипы, идеалы и ценности посредством аксиологически не нейтральных структур языка, и как инструмент, дающий возможность воспроизводства гендерных смыслов в социальной практике» [16: 3].

Социокультурная обусловленность пола, его ритуализация и институционализация делают правомерным изучение гендерных стереотипов и их отражения в языке в виде устойчивых сочетаний, например: женщина – мать; муж – глава семьи [17].

Пословицы и поговорки любого народа воплощают в себе всю бытовую и языковую картину мира, в которой человек – центр осмысления и выражения оценки, а паремиология находится на пересечении фразеологии и фольклора, что делает изучение пословиц и поговорок весьма значимым с позиции современного лингвокультурологического подхода.

Наше исследование основано на положениях когнитивной теории (О. Клайберг, Дж. Крокер, Дж. Оллпорт [21] и др.), теории социальных ролей Э. Игли, теории социальной идентичности Г. Тэджфела и Дж. Тернера, а также теории властных отношений (С. Фиске, М. Гудвин, Л. Габин).

Мы предприняли попытку методом сравнения и анализа определить сходства и различия гендерных стереотипов, используя в качестве материала сплошную выборку русских и персидских пословиц и поговорок. Русские примеры взяты из таких источников, как словарь В. Даля [6], В. Жукова, В. Мокиенко [12], персидские примеры – Х. Золфагари [36], А. Дехода [35], А. Шамлю [38], С. Фарсадманеш [18], Х. Короглы [9]. Персидские пословицы и поговорки из словарей Короглы и Фарсадманеша исполь-

зованы в словарном варианте, остальные пословицы были переведены авторами.

Рассмотрим этимологию ключевых слов в выбранных русских и персидских паремиях. Слово زن (*zān*) (женщина / жена) [27: 98] в персидских текстах происходит от арийского *janī*, ср. др.-инд. *jāni* [13: 141], оно заимствованно из санскрита в значении «рождение» (указывает на Богом данную способность женщине стать матерью), а сегодня слово زن имеет общий корень со словами *zendegi, zāyeš* (жизнь, порождение) [27: 568]. По М. Фасмеру, слово *жена* в русском, армянском, древнеиндийском и большей части славянских языков имеет близкое фонетическое и семантическое сходство с персидским [18: 46]. Расторгуева и Эдельман в своей работе цитируют разные источники: в ст. слав. *žena, ženiti, ženixъ* рус. *жена, жениться, жених* и др. [13: 141]

В персидском и русском языках, в отличие от ряда западных, в том числе английского и французского языков, для обозначения лица женского пола противоположно мужчине существует определенное независимое слово. Сравним: *woman* (англ.) и *femme* (франц.) состоят из двух частей: *wo+man* и *f+home*, происходящие от *wifman* (*wif wieb, viv*), которое, в свою очередь, происходит от санскритского (*vin*) или (*vut*) в значении «та, кто вышла за мужчину или вдова мужчины» [26].

Мы можем сделать вывод, что в персидском и русском языках и, следовательно, в менталитете и мышлении двух народов женщина занимает достойное место, и это отражается в гендерно окрашенных паремиях.

Устойчивые выражения, содержащие гендерный аспект, составляют очень интересный и важный пласт паремиологического и фразеологического фонда любого языка. Этот фонд на сегодняшний день является актуальным предметом изучения в лингвистике и представляет собой богатейший материал для познания картины мира в различных лингвокультурах [11: 525]

Поскольку гендерные стереотипы отражают взаимодействие двух противопоставленных друг другу групп – мужчин

и женщин, их содержание определяется сгруппированным в пары набором гендерно маркированных качеств. Подобная категоризация позволяет лучше проследить различия, приписываемые мужчинам и женщинам общественным мнением. Данные категории включают характеристики и качества, связанные с деятельностью и активностью, соотносимые с позициями власти и управления, с процессами межличностного взаимодействия, характеристики и качества эмоциональной и когнитивной сфер, а также набор социальных ролей, подвергающийся стереотипизации [15: 125].

При классификации пословиц и поговорок существуют разные подходы, ориентирующиеся на лексические, грамматические особенности. В данной работе мы концентрируемся на семантических особенностях, выражающих человеческие характеристики как внешние (физические), так и экономические, социальные и интеллектуальные и др.

И в русском, и в персидском языках многие из пословиц и поговорок посвящены значению внешней красоты женщины и оставляют без внимания ее интеллектуальные и нравственные способности. Однако необходимо отметить, что в русском языке встречаются более детальные описания внешности женщин (*Грудь лебединая, походка павлина, очи сокольи, брови собольи. Кругла, пухла, бела, румяна, кровь с молоком*), тогда как в персидских паремиях, в отличие от лирической поэзии и прозы, изобилующих подробными картинами женской красоты, отсутствуют подобные изображения и речь идет только об общем понятии красоты.

Складывается представление, что красивая женщина заслуживает должного внимания, напротив, некрасивая женщина не заслуживает счастья, радости и уважения: перс.: *Была бы женщина красивая, не выдали ее за старика; К некрасивой женщине приходит работа, а к красивой – любимый; Надеюсь быть мужем женщины, возвратившейся с праздника; Женись на красавице, а если умеет хозяйничать – тебе повезло.* Во многих персидских паремиях красивая женщина служит мужчине наслаждением

и утешением страсти: *Выходишь из бани – иди к мужу, а из отмывания одежд – иди к маме; Мужу некрасивой женщины лучше быть слепым; Невесте лучше быть красивой, чем с приданым; О Боже, ты бери некрасивую жену, я сам знаю, как мириться с хромым ослом и кредитором.*

Среди русских примеров можно отметить многочисленные варианты, призывающие обращать внимание не только на внешнюю красоту, но и на внутреннюю, и на хозяйственные способности: *Красна девка не телом, а делом; Снаружи красота, внутри пустота; Красота до вечера, а доброта навек; Хороша очами, да нехороша речами; Выбирай жену не в хороводе, а в огороде; От женской красоты казанок не закипит, но и без нее не наполнится; Красота приглядится, а щи не прихлебаются.*

Аналогичные паремии, в которых красота представляется не самым важным качеством, встречаем и среди персидских: *Весной не покупай ослицу, на Навруз не бери жену; Красотой сыт не будешь; Красота обусловлена болезнью (красота уходит, когда человек заболевает); Красивая женщина не принадлежит своему мужу.*

Однако для мужчины отсутствие красоты не является недостатком: перс.: *Мужчина должен быть настолько некрасив, чтобы верблюд его пугался; Мужчина оценивается умом, женщина – красотой.* Сравним в русском языке: *Ум женщины – в ее красоте, красота мужчины – в его уме.*

Нами также была рассмотрена категория экономической зависимости женщин от мужчин в русских и персидских паремиях. В обеих культурах главой семьи считался мужчина, либо отец, либо муж, вследствие чего в персидских паремиях мужчина представлен как хозяин: *Прикорми – приказывай (хотя можно обобщить это понятие и для мужчин, и женщин); У кого деньги, тому и султанская дочка – невеста.* Имеются пословицы, в которые включено возражение против работы женщин вне дома: перс. *Сидеть дома – лучше всех дел для женщин; У женщин есть лишь одна обязанность: сидеть дома и рожать львов (мальчиков).*

Многие пословицы русского языка подтверждают теорию социальных ролей Элиса Игли, основой которой является утверждение о том, что выполнение мужчиной и женщиной, мужем и женой ролей, отражающих гендерное разделение труда, приводит к их гендерным различиям [3: 104]: *Муж молоти пшеницу, а жена пеки паляницы; Мужик не прядет, а без рубашки не ходит, а баба и прядет, да не по две носит; Жена пряди рубашки, а муж вей гуж; Бабушка на печь, а дед – по дрова; От мужика пахнет ветром, а от бабы – дымом; Мужика на двор, бабу в дом* [7: 408].

Основное значение этих пословиц заключается в том, что в общественном понимании между мужчиной и женщиной непременно должно существовать разделение обязанностей.

В следующей группе – супружество – можно выделить ряд единиц, выражающих взаимозависимость мужа и жены, главенство мужа и др., перс.: *Нет лошадей – нет дороги, нет жены – нет племени; Жена, как ковер, сбережет своего мужа; Пепел держит огонь, и жена сбережет дом и жизнь; Женись, хотя женщина – сатана; Женщина – как узда для мужчины; рус.: Без жены дом – содом; Без жены, что без кошки, а без мужа, что без собаки; Без мужа жена всегда сирота; Без мужа, что без головы; без жены, что без ума; Жена без мужа – вдовы хуже; Видал ли ты беду, терял ли ты жену? Где муж, там и жена; Муж и жена – одна сатана; Муж – голова, жена – душа; Муж жене отец, жена мужу – венец.*

Анализ паремий данной группы показывает, что в пословицах и поговорках русской и персидской лингвокультуры, посвященных супружеской жизни, подчеркивается единство мужа и жены.

Теория социальной идентичности Генри Тэддфела и Джона Тернера устанавливает взаимосвязь между самооценкой личности и ее групповой идентичностью и побуждает к достижению позитивной идентичности в рамках собственного коллектива [30: 7]: перс.: *У хорошего мужа и жена честна; Нескромная жена – как муж для своего мужа;*

*Когда у женщины есть хороший муж, она день за днем омолаживается; рус.: Муж пьет – полдома горит, жена пьет – весь дом горит; Думал, идут двое – ан мужик с бабой; Плохой муж – худо, плохая жена – наихудшее; Муж от жены на пядень, а жена от мужа – на сажень; Мужик – огонь, а баба – целый пожар; Злой мужик – как черт, а злая баба – как целое пекло.*

В проанализированных нами пословицах мужчины как высокостатусная группа оцениваются более позитивно по сравнению с низкостатусной женской группой.

В отдельную группу можно выделить пословицы, обозначающие нелепость, наивность и неверность женщины, перс.: *Ты что ли дураком стал, что от женщины ожидаешь верность? Не верь зимнему солнцу и словам женщины; Доверяй вору, но не женщине; Собака имеет верность, женщина не имеет; Если говорят: на небе праздник, женщины ищут лестницу; Если чечевица катится с крыши, женщины за ней бегут. Рус: Жена мужа любила, в тюрьме место купила; Кто бабе (свахе) поверит, трех дней не проживет; Не шути с женщинами – эти шутки глупы и неприличны; Женщина – как сельская шапка: кто ее наденет, тому она и в пору.*

Впрочем, можно наблюдать ряд русских и персидских пословиц, описывающих доброту, привлекательность и эмоциональность женщин<sup>1</sup>, перс.: *Хорошая женщина делает своего бедного мужа падишахом; Дом с хорошей женой – рай; Стыдливая женщина стоит целого города, а стыдливый мужчина – козленка; рус: Добрая жена – веселье, а худая – злое зелье; Добрая жена дом сбережет, а плохая рукавом разнесет; Доброю женою и муж честен; Женское сердце что котел кипит.*

Количество паремий, положительно описывающих женщин, существенно меньше в общей массе исследуемых единиц. Стереотип о скудости женского ума описы-

<sup>1</sup> В данной статье мы не рассматриваем материнский аспект как явную характеристику женственности, он рассмотрен в статье «Уважительное отношение к матери в русских и персидских пословицах» [14: 182–186].

вает А.Л. Кормильцева: «Женский интеллект как бы противопоставляется мужскому, он считается слабым, недоразвитым, несоответствующим нормальному человеческому, а то и вообще женский пол обвиняют в его отсутствии. «Глупость» по определению свойственна женщинам, не мужчинам. Такое ироничное отношение используется в обозначении интеллектуальных способностей женщины. Эталонем нелогичности мышления можно назвать сочетание *женская логика*» [9: 4]. В работе А.В. Кириловой также встречается подобное наблюдение: «Женщины и женская деятельность противопоставлены мужчинам и мужской деятельности как правильное и неправильное» [8: 105–162]. С другой стороны, нами были обнаружены несколько высказываний, высоко оценивающих женский ум: перс.: *Быть умным не зависит от пола; Умная женщина может крепость взять; Муж орошает, но где нужно, жена препятствует; Хорошо – щедрый мужчина и умная женщина*; рус.: *Женский ум лучше всяких дум; Чем умнее жена, тем сильнее семья; Красота приглядится, а ум всегда пригодится.*

Вышеупомянутые пословицы показывают, что женщины, наделенные познавательной способностью и интеллектуальным потенциалом, могут управлять жизнью не хуже мужчин.

Нельзя упустить из виду, что наряду с каждой более позитивной фразой непременно имеется поговорка с негативной коннотацией, выражающей гендерную дискриминацию по отношению к женщине как полноценному творению природы: перс.: *Сотворение женщины – неполное; Была бы хороша женщина, Бог одну себе взял; У женщин одного ребра не хватает; Женщина – половина мужчины*; рус.: *Кобыла не лошадь, баба не человек; Курица не птица, баба не человек; Бабий ум – что перекачиполе; Если Бог хочет лишит человека разума, он напускает на него женщину.*

В семантике группы паремий, относящихся к супружеству, моральные предписания адресованы не только женщинам, чаще подчеркивается ответственность мужа и важная роль жены в семье. Хотя женщина

в нескольких пословицах представлена как не человек, в адрес мужчин есть тоже подобные высказывания: *Не женат – не человек.* В персидском языке существует такое мнение: для того, чтобы недостойный и легкомысленный мужчина превратился в настоящего мужчину, его нужно женить: *Недостойного сына жените, чтобы стал мужчиной.*

Возраст женщины играет важную роль и является другой частью классификации. Большинство пословиц и поговорок поощряют мужчин, даже стариков, взять в жены молодую девушку и предостерегают связываться со старухами, скорее, такая связь представляется делом отвратительным: рус.: *Пей вино, а не брагу, люби девку, а не бабу; Девушка тогда родится, когда в невесты годится; Сорок лет – бабий век (кончает рожать); Сорок пять – баба ягодка опять*; перс.: *Целовать старуху, будто жевать вату; Видел ли ты старика – научись у него чему-нибудь, а видел старуху – бросай в нее камень; У старухи волосы седые, а сердце черно, но у молодой девушки волосы черные, а сердце белое (светлое).*

Из приведенных примеров можно сделать вывод: немолодой возраст женщины как один из аспектов социальной идентичности подвергается серьезному осуждению со стороны общества. Наоборот, возраст мужчины в культуре обоих народов оценивается как знак зрелости и мудрости: рус.: *Старина с мозгом*; перс.: *Старик – это мудрец.*

При рассмотрении множества единиц, посвященных женщинам, выяснилось, что в персидском языке встречаются паремии, не имеющие эквивалентов в русском. Они возникли в персидской культуре благодаря религиозно одобренному феномену многоженства<sup>2</sup>. Следует отметить, что к данному социальному явлению существуют разные отношения – как одобрительное, так и осуждающее. В проверяемых нами единицах доминируют обороты, не одобряющие данное поведение. С одной стороны, есть такое мнение: *Хочешь, чтобы твоя жена послушала тебя – женись на другой (второй),*

<sup>2</sup> Разрешение на многоженство не действует сегодня в большинстве исламских стран.

а с другой стороны мы видим примеры, осуждающие многоженца: *Бог наказывает того, кто имеет две жены; Одна жена хорошо, а две – вредно; У кого есть две жены, у того обе стороны лица синие; У кого есть две жены, спит у мечети.*

Апологеты теории властных отношений указывают на то, что в данной сфере преобладают мужчины. Их позицию формируют традиционно присущие им стремление к лидерству, амбициозность, властность, сила, умение принимать решения, реалистичность, противопоставленные женским покорности, беспомощности, зависимости, безответственности, слабости, вере в превосходство мужского пола, пристрастности, необъективности [15: 139]. Женщины в свете данного подхода подвергаются негативной стереотипизации, что находит отражение в следующих языковых единицах: перс.: *Муж для жены – как венец и земной Бог; Мужчина – железо, женщина – уголь; У властного мужа жена не становится командиром; Мужчины! Либо старайтесь, либо наденьте женские одежды;* рус.: *Муж в дому, что крест на церкви; Бей жену больной, будут щи вкусней; Жене спускать – добра не видать; Каков батька, таковы и детки; Жене покориться – в обезьяну превратиться* [20: 201].

Вопросы различий между мужчинами и женщинами в восприятии информации, являющиеся центральными вопросами теории когнитивистов, помимо упоминания в паремиях языка, требуют эмпирического подтверждения и могут быть полностью решены лишь с помощью результатов экспериментальных лингвopsихологических исследований.

Слова *женщина* в русском и *zān* (زَن) в персидском языках, в отличие от западных языков, звучат своеобразно и независимо от имени другого пола.

Исходя из персидских и русских пословиц, приведенных в статье, можно сделать вывод о том, что в обеих рассматриваемых культурах существуют пословицы как с положительной, так и негативной коннотацией (этих паремий больше), где женщина представляется как человек, обладающий

целым набором отрицательных черт: глупостью, несообразительностью, слабостью и др. В целом рассмотренные фразеологизмы демонстрируют стереотипные гендерные различия.

Гендерность играет важную роль при переводе многих текстов с одного языка на другой, в правильном использовании идиом, паремий, устойчивых выражений, относящихся к тому или иному языку. Рассматривая гендерный аспект в изучении языка и культуры, необходимо учитывать, что такие понятия, как «мужское» и «женское», весьма неоднозначны. Они имеют не только существенные различия в тех или иных культурах, но и эволюционируют и видоизменяются в соответствии с ходом истории, изменениями в социуме. При их рассмотрении необходимо иметь в виду, что гендерные различия не даны и не установлены природой. Они определяются человеком и являются частью культуры, изменяясь вместе с ней по мере развития социума.

В ходе сопоставления наметились и различия, выражающие гендерный приоритет мужчины и особую ментальность. Если коротко перечислить сделанные нами выводы, можно их представить в виде следующего списка.

1. В паремиях обоих языков наблюдается андроцентричность;
2. Нет никакой области женской жизни, которая бы не отображалась в соответствующих пословицах и поговорках в обоих языках;
3. Почти для каждой пословицы и поговорки в русском языке можно найти как минимум один очень близкий или точный эквивалент в персидском языке: *Дом с хорошей женой – рай* (перс.), *Добрая жена – веселье, а худая – злое зелье* (рус.).
4. Для каждой пословицы и поговорки в обоих языках существует некое смысловое противопоставление. *Дом с хорошей женой – рай* противопоставлен пословице: *Мужчина без жены – царь без муки*. Русские: *Женский ум лучше всяких дум* и противопоставленная ей *Бабий ум – что перекачи-поле*.
5. В паремиях персидского языка вследствие культурной и религиозной специфики

встречаются устойчивые обороты, не имеющие эквивалента в русском языке и наоборот. Кроме того, под влиянием восточного мировоззрения в поговорках персидского языка, в отличие от русских, красота женщин изображается более сдержанно, можно сказать, с застенчивостью.

Безусловно, пословицы несут в себе глубокий смысл и передают важные нор-

мы и традиции народа, но в условиях современного мира происходят существенные изменения в видении роли женщины в обществе. Образ современной русской и иранской женщины претерпел заметные изменения в силу ее занятости профессиональной и образовательной деятельностью, эмансипации и активности феминистского движения.

## Литература

1. Агеев В.С. Психологические и социальные функции полоролевых стереотипов // Вопросы психологии. 1987. № 2.
2. Алексеенко М.А. Негативен ли образ женщины в языке // Слово в словаре и дискурсе: Сборник научных статей к 50-летию Харри Вальтера. М., 2006.
3. Берн Ш. Гендерная психология. СПб., 2004.
4. Виноградов В.В. Избранные труды. История русского литературного языка. М., 1978.
5. Гриценко Е.С. Язык. Гендер. Дискурс. Нижний Новгород, 2005.
6. Даль В.И. Пословицы русского народа. М., 1984.
7. Жуков В.П. Русская фразеология. М., 1986.
8. Кирилина А.В. Гендерные стереотипы по данным языка // Гендер: лингвистические аспекты. М., 1999.
9. Короглы Х. Персидские пословицы, поговорки и крылатые слова. М., 1973.
10. Кормильцева А.Л. Гендерный аспект устойчивых выражений, кодирующих женский интеллект, в английском и русском языках. [www.sworld.com.ua/index.php/ru/philosophy-and-philology-114/linguistics-and-foreign-languages-in-the-world-today-114/21496-114-354](http://www.sworld.com.ua/index.php/ru/philosophy-and-philology-114/linguistics-and-foreign-languages-in-the-world-today-114/21496-114-354).
11. Лихачев Д.С. Избранное великое наследие. Заметки о русском. СПб., 1997.
12. Мокиенко В.М., Никитина Т.Г., Николаева Е.К. Большой словарь русских пословиц. М., 2010.
13. Расторгуева В.С., Эдельман Д.И. Этимологический словарь иранских языков. М., 2011.
14. Резвани В., Валипур А. Уважительное отношение к матери в русских и персидских пословицах // Молодой ученый. 2014. № 16.
15. Рябова Т.Б. Стереотипы и стереотипизация как проблема гендерных исследований // Личность. Культура. Общество. М., 2003. Вып. 1–2.
16. Сергеева М.В. Динамика гендерных репрезентаций в британской толковой лексикографии: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. Нижний Новгород, 2007.
17. Словарь гендерных терминов / Под ред. А.А. Денисовой. М., 2002.
18. Фарсадманеш С., Ежова Л., Русско-персидский словарь пословиц и поговорок. Тегеран, 2006.
19. Фасмер М.Ю.Ф. Этимологический словарь русского языка. М., Т. 2. 1950.
20. Фелицына В.П. Русские пословицы, поговорки и крылатые выражения: лингвострановедческий словарь. М., 1988.
21. Allport G.W. The Nature of Prejudice. Cambridge, 1954.
22. Ashmore R.D., Del Boca F.K., Wohlens A.J. Gender Stereotypes // The Social Psychology of Female-Male Relations: A Critical Analysis of Central Concepts / Ed. by R. D. Ashmore, F. K. Del Boca. N.Y., 1986.
23. Basow S.A. Gender Stereotypes and Roles. Pacific Grove, 1992; Basow, S.A. Sex roles stereotypes: Traditions and alternatives. Belmont, 1980.
24. Broverman I.K., Broverman D.M., Clarkson F.E., Rosenkrantz P.S. & Vogel S.R. (1970). Sex-role stereotypes and clinical judgments of mental health. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 34 (1).
25. Deaux K., Lewis L.L. Structure of Gender Stereotypes: Interrelations among Components and Gender Label // Journal of Personality and Social Psychology. 1984. № 45 (5).
26. Etymology Dictionary. [www.etymonline.com](http://www.etymonline.com).
27. Mackenzie D.N. A Concise Pahlavi Dictionary. London, 1986.
28. Mayrhofer M. Etymologisches Wörterbuch des Altindoarischen, Heidelberg, 1992.
29. Pokorny J. Indogermanisches Etymologisches Wörterbuch. Bern, 1959.
30. Tajfel H., Turner J.C. The Social Identity Theory of Intergroup Behavior // Worchel, S. & Austin, W. Psychology of Intergroup Relations. Chicago, 1986.
31. اصلانی، محمدرضا، «تعامل زبان و جنسیت و کارکرد آن در ادبیات داستانی معاصر فارسی»، به راهنمایی دکتر یحیی مدرس، کارشناسی ارشد زبان شناسی همگانی، دانشگاه پیام نور، مرکز تهران 1383.
32. بهمنیاری، احمد، داستان نامه بهمنیاری، به کوشش فریدون بهمنیار، دانشگاه تهران، چاپ سوم، 1381.

33. پاکنهاد جبروتی، مریم، فرادستی و فرودستی در زبان، تهران: انتشارات گام نو 1381
34. داوری اردکانی، نگار، کنکاشی در پژوهش های زبانشناسی جنسیت، مطالعات راهبردی زنان شماره 42، 1387
35. دهخدا، علی اکبر، امثال و حکم، تهران امیر کبیر، 1361
36. ذوالفقاری، حسن، فرهنگ بزرگ ضرب المثلهای فارسی، تهران، معین، 1388
37. حسن دوست، محمد، سر کاراتی، بهمن، فرهنگ ریشه شناختی زبان فارسی، جلد اول، تهران، فرهنگستان زبان و ادب فارسی، 1388
38. شاملو، احمد، کتاب کوچه، (11جلد)، تهران، مازیار، 1372-1357
39. معین، محمد، فرهنگ فارسی، تهران، امیر کبیر، 1360
40. مدرسی، یحیی، درآمدی بر جامعه‌شناسی زبان، تهران: مؤسسه مطالعات و تحقیقات فرهنگی، 1368
41. محمدی اصل، عباس، جنسیت و زبان شناسی اجتماعی، تهران، گل آذین، 1389

Vajihe Rezvani, Alireza Valipour

LINGUISTIC ANALYSIS OF GENDER ASPECT IN RUSSIAN AND PERSIAN PROVERBS

*Gender, Russian language, Persian language, proverb, cognitive approach.*

The article deals with the gender-marked proverbs of the Russian and Persian languages and envisages the etymology of the Russian and Persian words *жена/женщина* and *زن (zān)*. The authors study a selection of Russian and Persian proverbs and mark the similarities and differences in the attitude towards a woman in the two linguistic cultures as well as sociolinguistic trends reflected in the proverbs.

НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ



29–30 августа 2015 г. в Копенгагене (Дания) состоялся VIII Международный фестиваль-конкурс детского и юношеского творчества «Шанс-2015». Организатором мероприятия выступила общественная организация «Русский Дом» в г. Копенгаген во главе с генеральным директором фестиваля-конкурса, оперным певцом, педагогом по вокалу Российской академии музыки им. Гнесиных В. Лихачевым. Поддержку фестивалю оказали Правительственная комиссия РФ по делам соотечественников за рубежом, Департамент Министерства иностранных дел России по работе с соотечественниками, посольство РФ в Королевстве Дания, представительство Россотрудничества в Да-

нии, а также частные фонды.

В мероприятии приняли участие конкурсанты из культурно-образовательного центра «Гармония» г. Киль (Германия), танцевального ансамбля учебно-образовательного центра «Матрешка» г. Цюрих (Швейцария), театральной группы детского центра «Колокольчик» г. Мальме (Швеция), русско-датского общества «Детский Мир» г. Хернинг (Дания), «Русского Дома» г. Копенгаген (Дания).

Компетентное жюри оценивало участников по номинациям «Эстрадный вокал», «Хореография», «Романсиада» и «Театр». Председателем жюри выступила заслуженная артистка России, заслуженный деятель искусств РФ Г. Преображенская.

Организаторами фестиваля была создана необыкновенно спокойная, домашняя и творческая атмосфера, что помогало ребятам расслабиться и терпеливо ждать своего выхода на большую сцену. Замечательно, что дети, родившиеся и выросшие в Западной Европе, смогли творчески выразить себя на сцене на русском языке и посредством русской культуры. Для них это был настоящий шанс не только произвести впечатление своими достижениями и талантами, выиграть главный приз, сорвать аплодисменты, но и завести новых друзей, приобрести интересный опыт.

*По материалам пресс-службы УОЦ «Матрешка»*

Ma Na

mana19871214@163.com

аспирант  
факультета русского языка  
Нанкинского университета  
Нанкин, Китай



## Кяхтинский русско-китайский пиджин

*Языковые контакты, культурный обмен, кяхтинский русско-китайский пиджин, лексические особенности, культура чаепития.*

Кяхтинский русско-китайский пиджин, возникший во второй четверти XVIII в. в пограничных городах – русской Кяхте и китайском Маймачине, является продуктом постоянных контактов русского и китайского языков. Он представляет собой не только временное коммуникативное средство, но также отражает результаты культурного обмена между двумя народами. Данная статья посвящена причинам возникновения кяхтинского русско-китайского пиджина, его лексико-семантическим группам, лексическим особенностям, причинам исчезновения и культурному обмену.

**П**иджин как языковое явление исследовался разными учеными, отметившими его главные особенности: он служит вспомогательным средством общения и возникает в условиях экстремальных языковых контактов, когда у двух или нескольких групп людей, которым необходимо договориться о чем-то конкретном, нет общего языка. Говорящие на разных языках люди прибегают к внеязыковым формам коммуникации (жесты, мимика), при этом они используют и отдельные слова своих родных языков. Если ситуация общения повторяется и в ней участвуют одни и те же люди, вырабатывается звуковой язык, т.е. появляются слова, понятные всем участникам контакта, а также набор правил для связи этих слов. Большинству пиджинов свойственны ограниченный словарь и чрезвычайно простая грамматика. Из всех традиционно выделяемых языковых функций он реализует только коммуникативную [2: 139]. Этимология слова *пиджин* лингвиста-

ми до конца не выяснена, однако существует несколько гипотез его происхождения. Считается, что оно возникло в английском языке, восходит к названию старого китайско-английского *Pidigin-English* и впервые было зафиксировано в 1807 г. Ян Цзе в статье «Забайкально-маньчжурский препиджин: опыт социолингвистического исследования» предлагает оригинальную гипотезу: «Слово «пиджин» происходит не столько от английского языка, сколько от китайского языка, возникло в начале XVII в. в результате влияния контактов языков китайского и русского» [11: 69].

Во второй четверти XVIII в. в пограничных городах – русской Кяхте и китайском Маймачине – зародился кяхтинский русско-китайский пиджин. Этот пиджин является не результатом колониальной культуры, а следствием торговых и культурных обменов между китайским и русским народами. Хотя кяхтинский русско-китайский пиджин уже в основном исчез, он как факт истории,

оставивший след в русской культуре (церемонии чайного чаепития), привлекает наше внимание.

Возникновение кяхтинского русско-китайского пиджина тесно связано с пограничной торговлей между Россией и Китаем. Говоря о развитии этой торговли, необходимо упомянуть два важных договора в истории отношений двух сторон – Кяхтинский договор (1727 г.) и Кяхтинский городской договор (1792 г.). Кяхтинский договор 1727 г. первым легализовал русско-китайскую пограничную торговлю. По подписанному договору старый город Кяхта принадлежал России, а напротив него Китай построил новый город – Маймачин. Так появился торговый рынок на границе Китая и России – кяхтинский рынок, а Кяхта и Маймачин стали русско-китайскими пограничными торговыми пунктами и быстро развивались. Подписание же Кяхтинского городского договора символизировало, что кяхтинская торговля вошла в стабильный шестидесятилетний период развития. Е.П. Силин писал: «Подписанное в 1792 г. соглашение крепче, чем все бывшие соглашения. Это соглашение ни разу не нарушено» [9: 98]. К первой половине XIX в. русский город Кяхта стал важным торговым пунктом в Сибири, назывался «сибирским Гамбургом», «пустынной Венецией» и т. д. В это время важнейшим товаром становится китайский чай. Первая половина XIX в. – золотая эра кяхтинской торговли: годовой товарооборот составил более 10 миллионов рублей.

За десять лет до подписания Кяхтинского договора русские купцы уже начали торговать с китайцами в Кяхте. «В первые годы в Кяхте жило около 100 семей» [6: 50]. Число торговцев в Маймачине начало расти с 60-х гг. XVIII в., т.е. со времени прекращения отправки русских караванов в Китай в 1768 г. в Кяхте жило 380 торговцев, а в 1774 г. число торговцев составило 488 [9: 91].

Развитие кяхтинской пограничной торговли и постоянное долгосрочное общение между китайскими и русскими купцами во второй четверти XVIII в. на кяхтинском рынке привело к появлению особого «маймачинского диалекта», т.е. кяхтинского

русско-китайского пиджина. Он характеризуется ограниченной лексикой и простой грамматикой. Лексика была преимущественно русской, а грамматический строй – китайским. Это в большой степени зависело от экономического положения носителей контактирующих языков – русского и китайского. В качестве временного коммуникативного средства этот язык удовлетворял потребности в общении между купцами двух стран на рынке Кяхты, выполнял задачу передачи информации. Кяхтинский русско-китайский пиджин представляется нам продуктом контакта русского и китайского языков с одной стороны, а с другой стороны – средством и свидетельством культурного обмена между Китаем и Россией в данный исторический период.

Позднее этот язык распространился вдоль торгового пути Кяхта – Урга (Улан-Батор) – Пекин и в сибирских городах. В XIX в., а особенно в первые десятилетия XX в., вслед за активизацией русско-китайских и русско-монгольских контактов динамично расширялась база русско-китайского пиджина. Присоединение китайских территорий Приамурья и Приморья к России, а также проникновение русского капитала в Маньчжурию, открытие движения Китайско-Восточной железной дороги, Октябрьская революция привели к широкомасштабным миграциям и распространению близкого к кяхтинскому дальневосточного варианта русско-китайского пиджина и харбинского русско-китайского пиджина.

При династии Цинь Монголия и Россия являлись основными торговыми партнерами шаньсийских купцов. «Если торговать с монголами, то директора и приказчики учат монгольский язык; а если с маньчжурами, то учат маньчжурский язык; если с русскими, то учат русский язык. Каждый вечер они берут брошюры в руки и учат соответствующий язык» [8: 73]. В городе Тайюань провинции Шаньси в Музее шаньсийских торговцев выставлен особый словарь с русским переводом, написанный китайскими буквами, который отражает упрощенный метод изучения русского язы-

ка шаньсийскими торговцами (рис. 1, 2, 3, 4). В Маймачине шаньсийские торговцы старательно учили русский язык. Тесные контакты между двумя сторонами привели к возникновению «торгового русского язы-

ка» – кяхтинского русско-китайского пиджина.

Многие русские ученые упоминали, что китайская власть вменяла в обязанность всем купцам, отправлявшимся в Россию,



Рис. 1

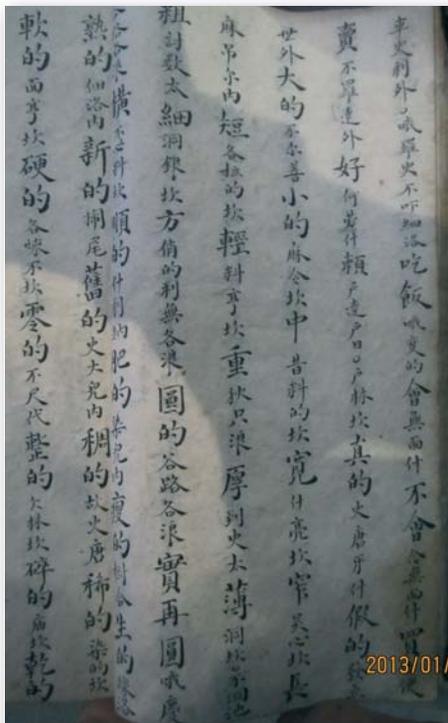


Рис. 2

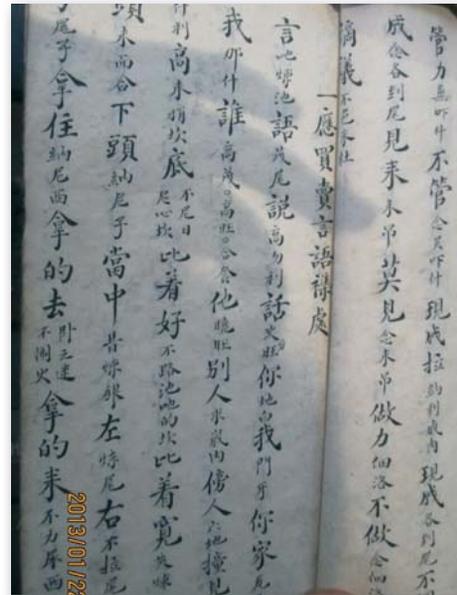


Рис. 3

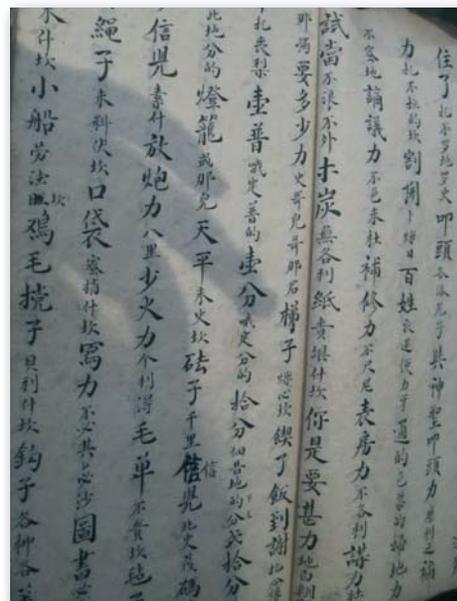


Рис. 4

сдать экзамен по русскому языку (точнее, пиджину). С этой целью в Калгане (Чжанцзякоу) была открыта специальная школа, где при обучении использовались словари-разговорники, в которых русские слова (точнее слова русско-китайского пиджина) записывались китайскими иероглифами. Экземпляр такого разговорника имелся в рукописном отделе Института востоковедения (Санкт-Петербург). Он упомянут в «Кратком обзоре небуддийской части китайского рукописного фонда ИВАН СССР», сделанного К.К. Флугом: «Из рукописных словарей и пособий для переводчиков занимателен китайско-русский тематический словарь «Э ло сы фань юй», предназначенный, вероятно, для китайских купцов. Вторая его часть состоит из отдельных русских фраз, переданных при помощи китайских знаков, причем значение этих фраз уловить иногда довольно трудно. Так, например, фраза, звучащая *Ду-лу-гуай ма-нянь-эр нянь-ду*, означает «другой манер (сорт) нету», а *Ди-би гэ-дао-эр-ли чи-лао-вэй-кэ* «тебе который человек» соответствует, вероятно, русскому «откуда ты родом» и т.д.» [7:67].

Действительно ли была открыта такая школа в Калгане (Чжанцзякоу)? Таких сведений в материалах династии Цин нет. По официальным данным, школа русского языка, созданная в Пекине в 1708 г., является первой официальной школой русского языка в Китае. Поэтому утверждение русских ученых об открытии такой специальной школы нуждается в дальнейших исследованиях.

Василий Паршин в книге «Поездка в Забайкальский край» так описывает кяхтинский русско-китайский пиджин: «Китайцы торгуют с русскими и говорят на русском языке, который только кяхтинское население понимает. Если человек не прислушается к этому языку, то такой русский язык кажется одинаковым с китайским языком. Я еще помню несколько таких выражений, так, например, ка-ко ваша по-зо-ви? (Как вас зовут?), тала-гоа (торговый, купец), та-ну, хычи-нехычи, нехычи-кахычи (Как угодно – воля ваша – как хочешь). Не торгуя с русскими, китайские купцы с утра до вечера были в Кяхте, там они были в го-

стях и разговаривали с русскими. Если тогда хозяин был занят, то он совсем мог не заботиться об этих китайских гостях. А эти китайские гости в свою очередь не приносили хозяину хлопот, как русские говорят: они постоянные гости и большие друзья и ходят в гости каждый день. Китайские купцы не любили назваться «китаец», а любили называться «никанец» [6: 50]. Согласно этому тексту, китайские купцы торговали с русскими на «русском языке», который является именно русско-китайским пиджином.

Прошло много лет с тех пор, как кяхтинский русско-китайский пиджин исчез, сохранилось очень мало материалов. Все это затрудняет исследование употребления и языковых особенностей кяхтинского русско-китайского пиджина. Мы выбрали несколько страниц словаря шаньсийских торговцев с русским переводом, написанный китайскими буквами, и проанализировали употребление слов кяхтинского русско-китайского пиджина и его лексических особенностей.

Лексико-семантические группы кяхтинского русско-китайского пиджина разделяются на следующие подгруппы: профессия и личность людей, природные явления, время, пространство, ощущение, обиходные предметы и торговые слова.

1) Профессия и личность людей: 惺池的尔 синчидээр (мистер), 面洛池 мяньлочи (торговец), 棟根 доугэнь (доктор), 悞池尼各 учинигэ (ученик), 波尔启那 боэрцина (портной), 望尔 ванэр (вор), 言未史坎 яньвэйшикань (носильщик).

2) Природные явления: 顺子 шунь (солнце), 弄纳 нунна (луна), 此未之地 цывэйчжиди (звезда), 则的命纳弄那 цзэдэминнанунна (затмение Луны), 各浪木 гэланму (гром), 毛尼牙 маония (молния), 哈拉肚各 халадугэ (радуга), 未的儿 вэйдээр (ветер).

3) Время: 扛得 кандэ (год), 未史拿 вэйшина (весна), 煉的 льяндэ (лето), 卧昔由 восию (осень), 几毛 цзимао (зима), 非袜拉力 фэйвалали (февраль), 马尔的 маэрдэ (март), 哈不煉力 хабуляньли (апрель), 马也 мае (май), 以由尼 июни (июнь), 以由力 июли (июль), 心架不力 синьцзябули (сентябрь), 哦各架不力 огэцзябули (октябрь), 纳牙不力 наябули (ноябрь), 力吓不力 лисябули (декабрь), 笑文银 сяовэнь-

инь (сегодня), 则伏度尔 цзэфудуэр (завтра), 棒昔力则度尔 бансилицзэдуэр (послезавтра), 尺拉史 чилаши (вчера).

4) Пространство: 纳念卜 наняньбу (небо), 几明亮 цзиминлян (земля), 勿史道克 ушидаокэ (восток), 又合 юхэ (юг), 西未克 сивэйкэ (север), 煉尾 ляньювэй (левый), 不拉尾 булавэй (правый), 未尔合 вэйэрхэ (верхний), 纳尼子 наницзы (нижний).

5) Ощущение: 合浪的内 хэландэнэй (прохладный), 染儿哥 жаньэргэ (жаркий), 史喏吉奴 шибицзину (холодный), 不浪 булан (теплый), 则苗而史 цзэмяоэрши (замерзший).

6) Обиходные предметы: 杠杜什坎 кандушкань (шкаф), 七囊坎 цинанкань (чеканка), 劳什坎 лаошкань (ложка), 未利坎 вэйликань (вилка), 煉心坎 ляньюсинькань (лестница).

8) Торговые слова: 交什外 цзяошывай (дешевый), 各到尾 гэдэовэй (готовый), 念各到尾 няньгэдэовэй (неготовый), 火得浪克 ходэлангэ (срок), 到克夜史 даошиегэ (долг есть), 哦定普的 одинпудэ (один пуд), 北史茂 бэйшимао (письмо), 史哥儿哥那度 шигээргэнаду (сколько), 未必利 вэйбили (выбрать), 史唐牙史 шитаняши (настоящий), 发力世外 фалишивай (фальшивый), 念度 няньду (нету), 夜史 еши (есть), 佃洛 дяньло (делать), 念佃洛 няньдяньло (не делать), 未吊вэйдяо (видеть), 念未吊 няньвэйдяо (не видеть), 那度 наду (хотеть), 念那度 няньнаду (не хотеть) и т.д.

Проанализировав лексико-семантические группы кяхтинского русско-китайского пиджина, мы обнаружили, что в кяхтинском русско-китайском пиджине преимущественно присутствовали торговые и бытовые слова, означающие материальные культурные понятия. Данный язык не только представлял собой торговый язык, но и средство общения русских и китайских купцов в Кяхте и Маймачине. Культурный обмен между двумя сторонами осуществлялся в основном на материальном уровне, а духовный культурный обмен присутствовал в меньшей степени, поэтому в кяхтинском русско-китайском пиджине, кроме торговых, имелись лишь тесно связанные с бытовой жизнью слова. Следует подчеркнуть, что большинство слов кяхтинского русско-китайского пиджина транскрибировано. В процессе контактов русского и китайского

языков русский язык с более высоким экономическим положением играл роль сильного языка, а китайский язык с менее высоким экономическим положением играл роль слабого языка, поэтому в кяхтинский русско-китайский пиджин вошло много слов из русского языка и мало слов из китайского. Это типичное отражение экономического преимущества в языке.

Проанализировав выбранные материалы, мы выделили следующие особенности пиджина:

1) **Сохранение фонетических особенностей русских слов.** Значительный процент лексического фонда кяхтинского пиджина составляют слова, пришедшие из русского языка. Многие русские слова вошли в кяхтинский пиджин без каких-либо изменений или с небольшими изменениями в плане фонетики. Сюда относятся: 麻拉 мала (мало), 煉尾 ляньювэй (левый), 不拉尾 булавэй (правый), 未史拿 вэйшина (весна), 念度 няньду (нету), 以由尼 июни (июнь), 以由力 июли (июль), 纳牙不力 наябули (ноябрь).

2) **Системные фонетические различия:**

- **отсутствие редуции у безударного гласного [o]:** 哦定普的 одинпудэ (один пуд), 哦变的 обяньдэ (обед), 高勿利 гаоули (говорить), 或那儿 хо-наэр (фонарь), 哦各架不力 огэцзябули (октябрь);
- **отсутствие оглушения звонкого согласного [д] в конце слова:** 扛得 кандэ (год), 哦变的 обяньдэ (обед), 普的 пудэ (пуд);
- **звук [с] русского языка часто произносится на [shi]:** 沙目 шаму (сам), 史旺 шиван (слово), 未史拿 вэйшина (весна), 北史茂 бэйшимао (письмо), 史哥儿哥 шигээргэ (сколько).

3) **Особенности заимствования глаголов:**

- **русские глаголы вошли в кяхтинский пиджин в форме императива:** 高勿利 гаоули (говори), 夜史 еши (есть), 必利 били (бери), 不拉池 булачи (плачь), 未必利 вэйбили (выбери);
- **глаголы в форме прошедшего времени мужского рода с добавлением -а:** 纳少来 нашаолай (нашел), 不力少拉 булишаола (пришел), 念不力少拉

няньбулишаола (не пришел), 无少拉 ушаола (ушел).

**4) Семантические различия.** Переходя в кяхтинский пиджин, русские слова часто подвергались не только фонетическим, но и семантическим изменениям. Чаще всего эти изменения сводились к некоторому расширению значения слова по сравнению с русским. Так, кяхтинское наречие *мало*, кроме значения, свойственного ему в русском языке, приобретает также значение «не только»; *посиди* – это не только «сидеть», но и «беседовать»; *походи* – не только «ходить, идти», но и «ехать»; *спасибо* – это не только «спасибо», но и «благодаря». Встречаются, однако, случаи и более существенного изменения значения слова. Так, например, *манера* в кяхтинском пиджине – «обычай, тип, сорт, разновидность»; *месяц* – это вовсе не «месяц», а наречие «всегда».

Большинство пиджинов существует совсем недолго, и они перестают использоваться, когда исчезают условия, благодаря которым они возникли. Кяхтинский русско-китайский пиджин обладал ограниченным словарем, чрезвычайно простой грамматикой, употреблялся в качестве временного регионального коммуникативного средства и удовлетворял потребности в общении между китайскими и русскими купцами в определенное время и в определенном месте. В середине XIX в. Россия заставила Китай подписать ряд неравноправных договоров, которые сильно изменили отношения между двумя странами. Резкое изменение оказало негативное влияние на развитие торговли в Кяхте; восстановление морского сообщения и открытие морской торговли между Китаем и другими странами нанесли тяжелый удар кяхтинской сухопутной торговле; открытие в начале XX в. Китайско-Восточной железной дороги и смещение русско-китайского торгового центра тяжести привели Кяхту к потере места в российско-китайской торговле. Кяхтинский русско-китайский пиджин, возникший и служивший кяхтинской торговле, постепенно потерял жизнеспособность и перестал активно употребляться в первой половине XX в. Однако даже в 1990 г. на базаре под Улан-Батором

еще видели пожилых китайских торговцев, говорящих на этом языке [12: 91].

Хотя кяхтинский русско-китайский пиджин уже почти исчез, он свидетельствует о результатах китайско-русских языковых контактов и культурного обмена между Китаем и Россией. Приведем в качестве примера русскую чайную культуру. Благодаря кяхтинской пограничной торговле китайский чай получил широкое распространение во всей России. А кяхтинский русско-китайский пиджин как коммуникативное средство внес большой вклад в чайный культурный обмен между двумя сторонами в городах Кяхте и Маймачине.

Чай занимает важное место в русской национальной культуре, но русская культура чаепития восходит к Китаю. По данным исторической литературы, русские впервые познакомились с чаем в 1638 г. Тогда чай как подарок монгольского хана привез в Россию русский дворянин Василий Сталков. Чай сразу полюбился русской знати. С начала 70-х гг. XVII в. русские торговцы начали импортировать китайский чай. В 1679 г. Китай и Россия подписали первый договор чайной торговли, но из-за больших расстояний и проблем перевозки чая из Китая привозили немного. Поэтому в XVII в. в России чай стал городским предметом роскоши, чаепитие являлось символом мощности и богатства. В 1727 г. после подписания Кяхтинского договора между Китаем и Россией Кяхта стала основным рынком чайной торговли двух стран. Хотя в провинции Шаньси чай не рос, он стал основным товаром шаньсийских купцов. При династии Мин было разрешено вести торговлю на севере провинции Шаньси, шаньсийские купцы продавали чай в Монголию, и русские купцы получали китайский чай у монголов. Вскоре после открытия торговли в Кяхте шаньсийские купцы начали поставлять туда чай.

Записи династии Цин свидетельствуют, что в Кяхту все торговцы из провинции Шаньси привозили табак, чай, атлас, ткань и мелочный товар и меняли на шкуры и войлочные пластины. Тогда в России уровень жизни народа повсеместно повысился, чай вошел в каждую семью, в результате появилось выражение «Лучше не есть целый день,

чем не пить чая». В записи зарегистрировано: «В Нерчинском районе все население, независимо от того, старые они или молодые, богатые или бедные, увлеклись кирпичным чаем. Чай стал незаменимым главным питьем. Утром на завтрак хлеб и чай. Без чая люди не работали. После обеда необходимо пить чай, каждый день пить чай более 5 раз. Увлекающие чаем люди могли пить 10–15 чашек. Когда бы то ни было идти в гости, обязательно угощают тебя чаем» [5: 26].

Русское выражение «пригласить на чай (на чашку чая)» означает приглашение друзей в гости и представляет собой оптимальное выражение дружеской искренности. В старое время русские привыкли пить чай и давать чаевые, возникло русское выражение «давать на чай».

Кяхтинский русско-китайский пиджин удовлетворил требование естественного обще-

ния между китайцами и русскими купцами в городках Кяхте и Маймачине, выполнил задачу информационной передачи, стал результатом контактов китайского и русского языков и средством русско-китайского культурного обмена. Несмотря на исчезновение этого пиджина, нельзя недооценивать его важность для русско-китайского культурного обмена. Кроме того, это явление имеет большое значение для разработки проблемы языковых контактов, межкультурной коммуникации. Русско-китайский пиджин как новый язык сформировался на базе двух разных языков: флективного русского и изолирующего китайского, поэтому данный пиджин может рассматриваться в качестве значимого примера языковых контактов. Кяхтинский русско-китайский пиджин обладает существенной ценностью для исследователей и заслуживает пристального изучения.

## Литература

1. Беликов В.И. Русские пиджины // Малые языки Евразии: социолингвистический аспект: Сборник статей. М., 1997.
2. Вахтин Н.Б., Головкин Е.В. Социолингвистика и социология языка. СПб., 2004.
3. Гэ Сяньхуй. 500-летний торговый путь – шаньсийские торговцы и традиционная культура. Ухань, 1996.
4. Лу Минхуй. Процветание и спад русско-китайской кяхтинской приграничной торговли // Экономика и общество. 1990. № 4.
5. Лянь Цзюань. Шаньсийские торговцы и китайско-русская кяхтинская торговля // Русский, среднеазиатский и восточноевропейский рынок. 2007. № 12.
6. Паршин В.П. Поездка в Забайкальский край. Пекин, 1976.
7. Перехвальская Е.В. Русские пиджины. СПб., 2008.
8. Се Юаньлу. Северная приграничная внешняя торговля при династии Мин и Цин и расцветание и спад шаньсийских торговцев // Вестник Сычуанского педагогического университета. 1994. № 2.
9. Силин Е.П. Кяхта в XVIII веке. Иркутск, 1947.
10. Сун Юнь. Краткая история района Шуй. Ханчжоу, 1985.
11. Ян Цзэ. Забайкально-маньчжурский препиджин: опыт социолингвистического исследования // Вопросы языкознания. 2007. № 2.
12. International Council for Philosophy and Humanistic Studies Atlas of languages of intercultural communication in the Pacific, Asia, and the Americas // Volume 13 of Trends in Linguistics, Documentation Series. Berlin – New York, 1996. Vol. 2, Part 1.

Ma Na

### KYAKHTA RUSSIAN CHINESE PIDGIN

*Language contact, cultural exchange, Kyakhta Russian pidgin, Lexical features, tea culture.*

Language contact is a rather common phenomenon. The language pidgin emerged from the Chinese border city, Kyakhta, is actually the product of long-term contact between China and Russia in the early 18<sup>th</sup> century. In fact, the language pidgin not only acts as a tool for temporary communication, but it also a result of the communication between the two nations. The purpose of this article is to have an analysis on the cause of the generation and disappearance of Kyakhta pidgin, lexical semantic features, as well as the cultural exchange of China and Russia.



**А.Ф. Калинин**

kalininarkadiy@mail.ru

канд. филол. наук, доцент

кафедры естественно-научных и гуманитарных дисциплин

Балашовского филиала Саратовского государственного

аграрного университета им. Н.И. Вавилова

Балашов, Россия

## Фразеологизированные предложения типа *Ах она плутовка!* в русском языке

*Русский язык, фразеологизированное предложение, структурно-грамматический аспект, логико-семантический аспект, двусоставное предложение, типовое значение предложения.*

В статье в результате разноаспектного анализа русских фразеологизированных предложений типа *Ах она плутовка!* выявлена их формальная и смысловая организация, описана их лингвистическая сущность и охарактеризованы типовые значения данных лингвистических единиц; определено их место в системе простого предложения в русском языке.

**Л**ингвистическая сущность фразеологизированных предложений типа *Ах она плутовка!*; *Ах ты милашка!*; *Ох он разбойник!*; *Эх вы обманщики!* не исследована, не изучена их формальная и смысловая организация, не определены их типология и место в системе простого предложения в русском языке. Эти вопросы представляются весьма актуальными. Такие синтаксические единицы широко употребляются в разговорной речи и в отражающих эту речь жанрах художественной литературы. В статье они исследованы в двух основных аспектах: структурно-грамматическом и логико-семантическом. При рассмотрении в структурно-грамматическом аспекте учитываются их формальная организация, грамматические значения и отношения между образующими предложение словоформами.

Отметим вначале, что в системе простого предложения и в русском языке, и в других индоевропейских языках существуют различные оппозиции. Центральными из них являются противопоставления свободное

/ фразеологизированное предложение и двусоставное / односоставное предложение.

Статус синтаксической фразеологии в современной лингвистике недостаточно определен ни по отношению к фразеологии, ни по отношению к синтаксису [6: 428; 8: 55–60; 11].

Мы разделяем позицию авторов «Русской грамматики» и полагаем, что свободные предложения строятся по свободным структурным схемам и имеют живые грамматические связи между компонентами. Фразеологизированные предложения, или предложения фразеологизированной структуры, — это не только предложения с индивидуальными отношениями между компонентами и с индивидуальной семантикой, словоформы в которых соединяются друг с другом идиоматически, а служебные и местоименные слова, частицы и междометия функционируют не по действующим синтаксическим правилам, но также и построения с утраченными или ослабленными грамматическими или прямыми лексическими зна-

чениями компонентов, с которыми связано выражение тех или иных субъективно-модальных значений [10: 285].

Предложения типа *Ах она плутовка!*; *Ах ты милашка!*; *Ох он разбойник!*; *Эх вы обманщики!* являются фразеологизированными, они открываются междометиями *ах*, *ох*, *эх*, далее следуют личное местоимение и оценочное имя в форме именительного падежа [10: 384–385].

Данные фразеологизированные предложения в структурно-грамматическом аспекте – это двусоставные прономинально-субстантивные предложения с подлежащим, выраженным личным местоимением, и субстантивным сказуемым, выраженным лексически свободным одушевленным именем существительным в именительном падеже. В таких фразеологизированных предложениях грамматическое значение личного местоимения в функции подлежащего ослаблено. Личное местоимение в какой-то степени утрачивает свое категориальное значение за счет развития значения частицы, чем, видимо, также обусловлены субъективно-модальные значения данных фразеологизированных предложений – их яркий экспрессивно-оценочный характер: *Ах он мерзавец!*; *Ах она сплетница!*; *Эх они герои!*

Отрицание для данных фразеологизированных предложений не принимается. Распространение нехарактерно [10: 385].

С целью выявления лингвистической сущности фразеологизированных предложений типа *Ах она плутовка!*; *Ах ты милашка!*; *Ох он разбойник!*; *Эх вы обманщики!* в структурно-грамматическом аспекте исследуем, как реализованы в них синтаксические категории модальности, времени и лица, формирующие универсальное грамматическое значение предложения, – предикативность [1: 268], а также категория синтаксического или грамматического субъекта и семантическая категория агенса (деятеля).

В сложной синтаксической категории модальности обычно различают объективную модальность и субъективную модальность, однако выделяют и другие модальные значения [2; 4].

Объективная модальность (модальное значение реальности/ирреальности) может быть выражена четырьмя способами: морфолого-синтаксическим, конструктивно-синтаксическим, интонационно-синтаксическим, лексико-синтаксическим.

Во фразеологизированных предложениях типа *Вот она плутовка!* проявляется объективная модальность реальности; способы ее выражения – конструктивно-синтаксический и интонационно-синтаксический.

Субъективная модальность (значение достоверности/вероятности) выражается посредством вводно-модальных компонентов *безусловно*, *конечно*, *вероятно*, *может быть*, *пожалуй* и др. Существуют две противоположные точки зрения на статус субъективной модальности. Одни исследователи полагают, что субъективно-модальные значения – это облигаторный признак каждого конкретного предложения [2]. Другие лингвисты считают субъективную модальность факультативным признаком предложения [3: 148].

Мы разделяем вторую точку зрения и полагаем, что субъективная модальность выражается только при посредстве вводно-модальных компонентов.

Субъективная модальность, по нашим наблюдениям, ограничено проявляется в исследуемых фразеологизированных предложениях, что, по-видимому, обусловлено их структурой и семантикой: *Ах, конечно, она простушка!*; *А он, пожалуй, молодец!*

Теперь рассмотрим категорию времени. Различают категории морфологического и синтаксического времени. Синтаксическое время – это соотношенность высказывания с моментом речи. Синтаксическая категория времени не тождественна морфологической категории времени, которая представлена парадигматическими формами изъявительного наклонения. Синтаксическое время имеет разные проявления и различные показатели. В предложении оно опирается на глагольные формы, но может быть выражено и при отсутствии глагольного слова [5: 277].

Способами выражения синтаксического времени являются морфолого-синтаксиче-

ский, конструктивно-синтаксический и лексико-синтаксический.

Полагаем, как и авторы «Русской грамматики», что в исследуемых фразеологизированных предложениях типа *Ах она плутовка!* отсутствуют парадигма и видоизменяющие исходный вид реализации [10: 385].

В данных фразеологизированных предложениях проявляется расширенное настоящее время. Специфика таких предложений состоит в том, что способом выражения времени в них является конструктивно-синтаксический, другие способы не характерны.

Синтаксические категории лица, субъекта и семантическая категория агенса (деятеля) являются центральными в теории простого предложения, определяют его структурно-семантический тип.

Синтаксическое лицо — это одна из основных категорий предикативности, устанавливающая отношение высказывания к говорящему, к собеседнику или к третьему лицу. Лицо синтаксическое выражается в предложении различными средствами: личными глагольными формами, личными и притяжательными местоимениями, существительным в функции подлежащего, вводным компонентом и т.д.

В фразеологизированных предложениях типа *Ах она плутовка!* подлежащее, выраженное личным местоимением, может указывать на отношение высказывания к первому, второму или третьему лицу: *Ах я неудачница!; Ах ты мошенница!; Ох она лентяй!*

Таким образом, в данных фразеологизированных предложениях может быть представлена полная микропарадигма лица.

Субъект синтаксический — это «словоформа с предметным значением, грамматически господствующая по отношению к словоформе, которая называет признак предмета» [5: 353].

Синтаксический субъект может проявляться и в словосочетании, и в предложении: *Темная ночь; Ночь — темная; Мы работаем; Самолет улетел.*

В более узком толковании синтаксический субъект — это подлежащее. Но это,

безусловно, не может служить поводом к их отождествлению. Подлежащее и синтаксический субъект тождественны в двусоставном предложении с номинативным подлежащим с предикативными отношениями «предмет — признак»: *Ученик — старательный; Мой отец — инженер.*

В двусоставных предложениях с инфинитивным подлежащим синтаксический субъект и подлежащее не тождественны, поскольку в таких предложениях выявляются не отношения «предмет — признак», а отношение «действие — его признак»: *Строить дом в одиночку тяжело.* Таким образом, синтаксический субъект и подлежащее как грамматические категории, частично совпадая в плане выражения, не адекватны по существу.

В фразеологизированных предложениях типа *Ах она плутовка!* наличествует синтаксический субъект, так как в них проявляются предикативные отношения «предмет — признак».

Агенса, или деятеля — это производитель глагольного действия. Любое глагольное действие предполагает деятеля, источник действия, вместе с тем его обнаружение, выражение зависит прежде всего от формы, в которой употребляется глагол.

Во фразеологизированных предложениях типа *Ах она плутовка!* отсутствуют словоформы, обозначающие глагольное действие, и поэтому такие фразеологизированные предложения являются безагенсными.

Таким образом, исследование предложений типа *Ах она плутовка!* в структурно-грамматическом аспекте показало, что они, будучи фразеологизированными двусоставными прономинально-субстантивными предложениями в системе простого предложения в русском языке, являются безагенсными, субъектными и характеризуются спецификой выражения категорий модальности, времени и лица.

Исследуя фразеологизированные предложения типа *Ах она плутовка!* в логико-семантическом аспекте, мы исходили из того, что в современной лингвистике наличествует ряд концепций по поводу общей семантики предложения. Широко распространенной

является денотативная, или референтная концепция значения предложения, цель которой – выявление отношений между высказыванием и обозначаемой им ситуацией или событием [7; 9: 45–56].

Другое направление объединяет исследования, авторы которых идут к смыслу предложения от его формальной устроенности [12; 10].

Семантическая структура предложения – это его абстрактное языковое значение, отображающее отношения семантических компонентов, создаваемых взаимным действием грамматических и лексических значений членов предложения [10: 124].

В логико-семантическом аспекте фразеологизированные предложения типа *Ах она плутовка!* являются, как и в структурно-грамматическом аспекте, двусоставными (двучленными) предложениями, так как в их семантической структуре выявляются семантический предикат и семантический субъект.

Семантика структурной схемы обуславливает наличие в данных фразеологизированных предложениях трех типовых значений: отождествления, характеристики и оценки.

Фразеологизированные предложения типа *Ах она плутовка!*, во-первых, означают полное соответствие предмета представлению о нем, то есть значение отождествления; во-вторых, в них выражается семантика характеристики, которая передается не через отношение к другому предмету, а через соотношение предмета с самим собой, в них выявляется соответствие предмета его признаку, выраженного именем существительным; в-третьих, в таких фразеологизированных предложениях выражается оценка, положительная или отрицательная: *Ах она мерзавка!*; *Ох ты проказница!*; *Эх вы неряхи!*; *Ах ты умница!*

Итак, фразеологизированные предложения типа *Ах она плутовка!* – это са-

мостоятельный тип простого предложения в русском языке. Со стороны формальной организации – это двусоставное прономинально-субстантивное предложение, представленное двумя главными членами предикативной основы, подлежащим и сказуемым; подлежащее в качестве опорного компонента выражено личным местоимением в именительном падеже, составное субстантивное сказуемое выражено именем существительным в именительном падеже, глагольная связка *быть* имплицитна, словесно не выражена. В структуре данных членимых предложений обязательно наличие междометий *ах*, *ох* или *эх*, что определяет их статус фразеологизированных предложений.

Со стороны смысловой организации в данных фразеологизированных предложениях выражаются три типовых значения: значение отождествления, значение характеристики и значение оценки.

В системе простого предложения в русском языке предложения типа *Ах она плутовка!* занимают место в классе фразеологизированных двусоставных предложений в подклассе неглагольных предложений. Неглагольным предложениям, как свободным, так и фразеологизированным, свойственно положение говорящего в позиции информатора.

Говорящий в данной позиции совершает разнообразные логические операции с объектами действительности, формирует и передает полученную информацию. Языковым отражением логической операции является логическая пропозиция. Типичными способами категоризации логических значений являются неглагольные знаменательные части речи.

Следовательно, пропозиция, находящаяся в основе номинативного значения данных двусоставных неглагольных фразеологизированных предложений, – логическая.

## Литература

1. Виноградов В.В. Основные вопросы синтаксиса предложения // Исследования по русской грамматике. М., 1975.
2. Востоков В.В. Система грамматических значений простого предложения в современном русском языке: Автореф. дис. ... д-ра филол. наук. М., 2000.

3. Золотова Г.А. О категории модальности // Модальность в языке и речи: новые подходы к изучению. Калининград, 2008.
4. Золотова Г.А. Очерк функционального синтаксиса русского языка. М., 1973.
5. Краткий справочник по современному русскому языку / Под ред. П.А. Леканта. М., 1995.
6. Ксенофонтова Л.В. Статус синтаксической фразеологии в языке // Русский язык: исторические судьбы и современность. М., 2010.
7. Ломтев Т.П. Предложение и его грамматические категории. М., 1972.
8. Меликян В.Ю. Синтаксические фразеологические единицы русского языка // Русский язык в школе. 2010. № 11.
9. Москальская О.И. Вопросы синтаксической семантики // Вопросы языкознания. 1977. № 2.
10. Русская грамматика: В 2 т. М., 1980. Т. II. Синтаксис.
11. Шмелев Д.Н. Синтаксическая членимость высказывания в современном русском языке. М., 2006.
12. Daneš Fr. Semantická struktura větného vzorce / Otázky slovanské syntaxe, II. Brno, 1968.

A.F. Kalinin

#### PHRASEOLOGICALLY BOUND SENTENCES *Ах она плутовка!* IN RUSSIAN LANGUAGE

*Russian language, phraseologically bound sentence, structural and grammatical aspect, logical and semantic aspect, two-member sentence, typical meaning of sentence.*

Upon analyzing Russian phraseologically bound sentence *Ах она плутовка!* from various aspects, their formal and semantic organization has been described, their linguistic essence has been detected and typical meanings of these linguistic units have been characterized. On this basis the author defines their place in the system of simple sentence in Russian language.

## НОВОСТИ

## НОВОСТИ

## НОВОСТИ

## НОВОСТИ

## НОВОСТИ

Портал «Образование на русском» Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина – это около 100 тыс. слушателей курсов и свыше 4 тыс. преподавателей русского языка со всех континентов. Количество просмотров ресурсов портала превысило 1,5 млн! Здесь можно изучать русский язык с любого уровня – от А1 до С2 – самостоятельно или при поддержке опытного тьютора ([pushkininstitute.ru/learn](http://pushkininstitute.ru/learn)), либо воспользоваться уникальным ресурсом «Лингвострановедческий словарь. Россия» ([ls.pushkin.edu.ru](http://ls.pushkin.edu.ru)).

Посетители портала – люди разного возраста, в том числе и совсем юные, для которых на портале открыт занимательный «Русский язык для наших детей» ([rus4chld.pushkininstitute.ru](http://rus4chld.pushkininstitute.ru)). В частности, в разделе «Школьный двор» размещены увлекательные интерактивные задания «История с географией». Учащиеся среднего и старшего школьного возраста могут не только познакомиться с культурой и традициями нашей страны, но и проверить свои знания. Именно в Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина разработана единственная в своем роде система сертификационного тестирования детей на знание русского языка.

В августе 2015 г. началось онлайн-обучение по программам повышения квалификации «Практическая методика преподавания РКИ» ([pushkininstitute.ru/teach/course\\_descriptions/62](http://pushkininstitute.ru/teach/course_descriptions/62)) и профессиональной переподготовки «Русский язык как иностранный и методика его преподавания» ([pushkininstitute.ru/course\\_descriptions/69](http://pushkininstitute.ru/course_descriptions/69)). География слушателей включает в себя такие страны, как Германия, Индонезия, Испания, Италия, Кипр, Киргизия, Польша, Сербия, Словакия, Франция, Южная Корея, Россия.

В рамках проекта «Урок в музее» ([pushkininstitute.ru/videos](http://pushkininstitute.ru/videos)), реализованного Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина в 2014 г. при поддержке Департамента образования г. Москвы, обучающиеся имеют возможность посмотреть 6 фильмов, снятых в мемориальных музеях М.Ю. Лермонтова, Ф.М. Достоевского, Л.Н. Толстого, А.П. Чехова, Б.Л. Пастернака, В.Я. Брюсова.

Создатели портала приглашают всех желающих принять участие в оценке статей, видеоматериалов, интерактивных заданий. Вопросы, отзывы, замечания и предложения можно отправлять по адресу: [elarning@pushkin.institute](mailto:elarning@pushkin.institute).

*Э.М. Афанасьева (Москва, Россия)*

**Элахех Каримириаби**

elakarimi@mail.ru

аспирант  
кафедры русской  
и зарубежной литературы  
Казанского (Приволжского)  
федерального университета  
Мешхед, Иран



## Восточная лирика И.А. Бунина: истоки, произведения, образы

*Бунин, Восток, кипарис, пальма, Саади.*

В статье дается структурно-семантический анализ нескольких произведений И.А. Бунина, в художественной системе которых используются восточные образы кипариса и пальмы, характерные для персидской поэзии. Они становятся частотными в лирике русского поэта. Любовь поэта к Востоку делает эти образы не просто «заимствованными», в творческой лаборатории поэта они становятся абсолютно «своими», определяющими своеобразие типа художественного мышления Бунина.

Русская литература на протяжении многих веков была тесно связана с литературой и культурой стран Востока. Можно утверждать, что персидский поэт Саади Ширази (1184–1291) в самом высоком смысле «вошел» в творчество многих русских мыслителей и поэтов, таких как А.С. Пушкин, А.А. Фет, Л.Н. Толстой. Не было исключением и Иван Алексеевич Бунин. Саади во многом стал его духовным учителем.

О влиянии поэзии Востока на талант Бунина пишут многие исследователи его творчества. Так, П.И. Тартаковский говорит о заимствовании Буниным некоторых аллегорий, традиционных восточных образов, мотивов и сентенций из «Завета Саади» [13: 78]. Подобное мнение высказывается и В.В. Нефедовым, который уверен, что Бунин «черпал» нужное из «источников мудрости» Саади, а это, в свою очередь, делает бунинские высказывания «подчас не отличающимися оригинальностью» [6: 104].

Саади всю жизнь странствовал по мусульманскому миру и вернулся домой глубоким старцем. В 1257 г. он опубликовал сборник стихов «Бустан» («Место сладких запахов»), а в 1258 г. – «Гулистан» («Розовый сад»). Поэзия и проза перемежались в его книгах, полных иронии, доброты, юмора и скрытого символизма. И.А. Бунину, посвятившему



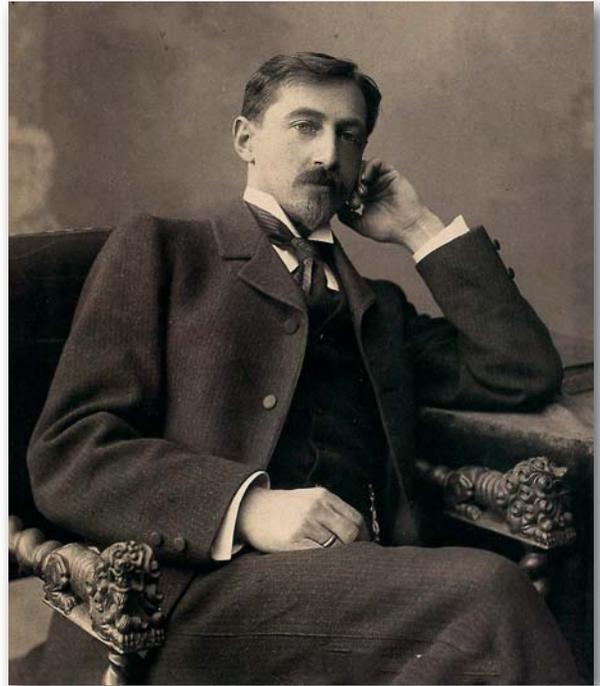
Памятник Саади в г. Ширазе (Иран).  
Фото Р. Гадери

много времени путешествиям по Востоку, Саади был во многом близок. Как вспоминает В.Н. Муромцева-Бунина, Бунин в путешествии на Ближний Восток в 1907 г. взял с собою книгу Саади «Тезкират»<sup>1</sup>, «он всегда, когда отправлялся на Восток, возил ее с собой» [3: 658].

Цитаты из произведений Саади характерны для многих произведений Ивана Алексеевича. Например, только в рассказе «Смерть пророка» имя Саади, его изречения Бунин использует 14 раз [15: 86]. Заканчивая повествование, он выражает большое уважение к персидскому поэту и говорит о нем как об учителе «хорошего слога», «жемчужины которого» использовались русским писателем, обогащая и придавая неповторимый аромат его поэзии: «Шейх Саади, — да будет благословенно его имя! — шейх Саади, — много его жемчужин нанизали мы рядом со своими на нитку хорошего слога!» И далее Бунин говорит о Саади как поэте, используя суфийские понятия в расширительном, общегуманистическом смысле: «Саади рассказал нам о человеке, испытывавшем сладость приближения к Возлюбленному. Человек этот был погружен в созерцание; когда же очнулся он, спросили его с ласковой усмешкой: «Где же цветы из сада мечты твоей?» И человек ответил: «Я хотел набрать для друзей моих целую полу роз; но, когда я приблизился к розовому кусту, так опьянил меня аромат его, что я выпустил его из рук». В заключительной фразе Бунин еще раз подчеркивает свое родство с восточным поэтом: «Кто может, тот свяжет рассказ поэта с нашим. Мир и радость всем живущим!» [3: 172].

В цикле рассказов о путешествии по странам Востока «Тень птицы» (1907–1912) Бунин также несколько раз обращается к Саади: и когда ведет дневниковые записи — при описании городов, древних развалин, памятников искусства Востока, и когда приводит легенды древних народов региона. Уже в первом рассказе данного цикла,

<sup>1</sup> «Тезкират» — книга о жизни и творчестве поэтов, иногда содержащая не только стихи, но и критические взгляды.



И.А. Бунин. Фото М. Дмитриева (1901)

описывая «день в пустынном Черном море», которое он переплывал, чтобы попасть на Восток, он пишет: «В пути со мною «Тезкират» Саади, усладительнейшего из писателей предшествовавших и лучшего из последующих, шейха Саади Ширазского, да будет священна память его! <...> И вот, в этой свежести утра, весны и моря, я сижу на юте и читаю...» В «Тезкирате» Саади от третьего лица писал об этапах своей жизни: «Родившись, употребил он тридцать лет на приобретение познаний, тридцать на странствования и тридцать на размышления, созерцание и творчество... И так протекли дни Саади, пока не воспарил феникс чистого духа шейха на небо — в пятницу в месяце Шеввале, когда погрузился он, как водолаз, в пучину милосердия Божия...» [3: 268].

Любопытно, что Бунин посетил почти все те страны, в которых был и Саади, правда, через 800 лет после него. Важнее, что Бунин, пишущий через 8 веков после бессмертного поэта Востока, в своей любви к Востоку был близок и родственен ему.

Художественный язык Саади, в частности, язык его афоризмов, Бунин использу-

ет в своих портретных эскизах. Так, вместо описания некрасивости лиц «двух толстеньких турчанок», ковылявших «на французских каблучках», он дает один афоризм Саади – и портрет готов: «Лица их, – думаю я словами Корана, – похожи на яйца страуса, сохраненные в песке. Но приподнялось как будто случайно покрывало – и я убеждаюсь, что прав Саади: «Не всякая раковина беременна жемчугом» [3: 276].

Для подробного разговора о том, что из творчества Саади вошло в лирику И. Бунина и как оно стало бунинским, растворившись в его художественном мире, нужно обратиться к поэзии персидского автора, прежде всего к уже упоминавшимся афоризмам, а также рубаи. В них можно встретить образы, которые являлись значимыми для персидской поэзии в целом.

Возьмем книгу «Гулистан», где написано: «Спросили одного мудреца: «Господь славный и великий сотворил столько славных деревьев плодоносных, но почему же ни одного из них не называют «свободным», кроме кипариса, который и плодов-то не приносит. Не скажешь ли ты, что за мудрость в этом?» Сказал он: «Для каждого дерева существуют определенные условия и известное время, при наличии которых они зеленеют, а в отсутствии их они вянут. А у кипариса нет ничего этого, ибо он всегда свеж, а это и есть признак «свободных».

Или вот его рубаи, в котором также встречаются образы пальмы и кипариса:

К тому, что преходяще, не привязывайся  
сердцем, ибо Тигр  
И после халифов еще долго будет течь  
в Багдаде.  
Если у тебя есть возможность, будь  
щедрым, как пальма,  
А если же нет такой возможности,  
будь свободным, как кипарис  
(перевод Р.М. Алиева) [1: 215].

В приведенных цитатах из Саади образы кипариса и пальмы являются ключевыми при понимании смыслов, заложенных в подтекст. Рассмотрим их семантику в контексте восточной религиозной этики и философии.

Что значит «быть щедрым, как пальма»? Некоторым это человеческое качество малопонятно. Известно, что Библия и Коран неоднократно обращаются к образу этого дерева с тем, чтобы дать толкование тем или иным явлениям мироздания. Мусульмане верят, что пальма – райское дерево. В Коране оно упоминается 20 раз. По словам имама Али, зятя пророка Мухаммада, первого имама в учении шиитов и четвертого праведного халифа, нужно почитать финиковую пальму, поскольку она была создана из кусочка глины, оставшегося после сотворения Богом Адама. Именно поэтому у Бога это дерево считается самым священным [11: 37].

Согласно другому преданию, пророк Адам после сошествия в Цейлон (территория современного острова Шри-Ланка) пришел в Систан (нынешний Иран) и посадил там финиковую пальму и гранат. В данном предании дерево становится основой для благоустройства и формирования очага цивилизации [8: 69].

В мифологическом сознании жителя Востока пальма похожа на человека, так как она прямая и высокая, а ее волокна напоминают его волосы. Пальмы делятся на мужские и женские. Для созревания плодов пальме необходимы сухой теплый климат и обильный полив, именно поэтому об этом дереве в персидском языке говорят: «Царица оазиса купает ноги свои в воде, а прекрасную голову в огне солнца».

В религиозно-мифологическом сознании восточного человека пальма представляется и деревом счастья. Таковым оно предстает в Коране. Так, в аятах с 22-го по 26-й суры 19 о Деве Марии и рождении Иисуса рассказывается о том, что для облегчения родовой боли Девы Марии была использована пальма. Господь велел ей потрясти на себя ствол финиковой пальмы и съесть ее плод [8: 69].

Образ кипариса в персидской исламской культуре также имеет давнюю историю. В религиозно-мифологическом восприятии жителей Востока он связывается с такими качествами человека, как прямота, простота, благородство. Именно это послужило тому, что в литературной традиции кипарис

обладает среди деревьев преимущественной символичностью, изображающейся различными способами.

Если в греческой мифологии кипарис является символом траура и выражением скорби от потери друга, то в персидской мифологии он известен как вечнозеленое дерево (на арабском языке кипарисом называется дерево жизни). В древности кипарис олицетворял особенные черты характера иранцев, например свободолюбие. Его прямые ровные ветви символизируют в персидской литературе чувство свободы, независимости. Кипарис славится высотой, поэтому поэты рост возлюбленной сравнивают с кипарисом. Некоторые исследователи отмечают, что кипарис связан с Венерой (мифологический символ свободы) [13: 245]. Существует также мнение, что его называют свободным потому, что он не дает плодов. У каждого дерева есть период расцвета и отмирания, а кипарис всегда цветущ и свеж, и потому его считают совершенным и вечным [5: 120]. Так считает и Саади, который писал:

Спросили кипариса: у тебя нет плода?

Ответил тот: кто свободный – тот нищий (перевод наш. – Э.К.) [8: 226].

Кипарис считали символом и олицетворением древнего Ирана. Известно, что пророк Зороастр принес из рая две ветки кипариса. Одну из них он собственноручно посадил в Кашмаре, а вторую в Фарюмаде (города в провинции Хорасан). Со временем из этих веток выросли очень большие кипарисы.

Кипарис – это символ Ахурамазды, защитника растений и животных. В древних преданиях Ирана пустынные земли считались местом вторжения Ахримана и его злых сил, которые постоянно воюют с добрыми силами Ахурамазды. Таким образом, считается, что кипарис наделен необычайными способностями, в том числе способностью обуздывать злые силы.

Поскольку кипарис всегда зеленый, его считают и символом вечности. Тот, кто сорвет плод кипариса, будет жить вечно. Имен-

но поэтому кипарис изображен на многих надгробиях в Иране – символ веры в жизнь после смерти. Интересно и удивительно толкование иранцами кипариса в мистическом его содержании. Так, в I в. солнечной хиджры считалось, что сон, в котором видели кипарис, означал главенство и величие, причем такого, что «больше нельзя вообразить» [7: 54].

С древних времен и по сей день остается очень популярной в Иране легенда о согнутом кипарисе. В ней говорится о том, что между кипарисом у ручья и лилией, поселившейся в воде, зародилась крепкая дружба. Со временем вода в ручье высохла, и жизнь лилии оказалась под угрозой. Кипарис нагнулся, чтобы оживить своими слезами обезвоженную лилию... Однако лилия умерла, а кипарис остался согнутым. Традиционное символичное изображение согнутого кипариса широко представлено на коврах, скатертях, мужской и женской одежде иранцев [7: 53].

Итак, в персидской культуре эти два дерева считаются олицетворением процветания, бессмертия, символизируют благородство и божью милость. В восточной художественной литературе изображения кипариса и пальмы занимают особое место, что для народов Востока является естественным и закономерным. И.А. Бунин, которого привлекал восточный мир, не мог не обратить внимания и, что называется, пройти мимо столь ярких и значительных по своим возможностям (прежде всего по возможностям игры с подтекстом) образов.

Образ пальмы отражается в таких стихотворениях И.А. Бунина, как, например, «В жарком золоте...», «Засуха в раю», «В арабской деревне». Образ кипариса можно встретить, например, в произведениях «Кипарисы», «В гефсиманском саду», «Гробница Сафии», «Стамбул», «Наследство», «Потомки пророка», «Война».

Начнем осмысление значимости восточных образов в художественной структуре И. Бунина со стихотворения-афоризма «Завет Саади». В рамках данной статьи представляется интересным рассмотрение смысловых конструкторов произведений через

выявление структурных особенностей текста. Названное произведение состоит всего из двух строк:

Будь щедрым, как пальма.  
 А если не можешь, то будь  
 Стволом кипариса,  
 прямым и простым – благородным  
 [2: 271].

В этих словах слышится не что иное, как призыв к самосовершенствованию. Смысловой конструкт «быть совершенным» автор выписывает, используя восточные сравнения «как пальма», «как ствол кипариса» с характерным для лирики Востока нравственно-этическим содержанием. Известно, что в основе любой восточной поэзии лежат традиции исламской культуры, которая отводит важнейшее место вопросу личного роста, самовоспитания, самосовершенствования. Таковой является вся суфийская поэзия с ее пониманием человека как субъекта, стремящегося к слиянию с Богом, что и есть, по нравственно-философским критериям суфизма, высшая форма совершенства. Совершенствование человеческой личности – процесс, который может продолжаться до конца жизни. Стремление человека к самосовершенствованию приближает его к божественному началу.

Примечательно, что уже название стихотворения-афоризма указывает на подлинное авторство смыслового конструкта, содержащегося в бунинских строках. Бунин выступает здесь как переводчик-интерпретатор одной из основных мыслей персидского поэта Саади, к изречениям и стихам которого он обращался неоднократно в своих произведениях и письмах. Тот факт, что он приводил его строки в дарственных надписях на своих книгах, говорит о максимальной восприимчивости Буниным образов, мыслей восточного поэта; он любил говорить «на языке» Саади.

В произведении «Потомки Пророка» (1912) образ кипариса является ключевым в осмыслении концепта «не будь хамелеоном». Повествование ведется от лица лирического субъекта, который говорит от имени

«потомков Пророка», потому формой высказывания становится «мы».

В первой строфе Бунин описывает цельный, гармоничный, тихий мир потомков Пророка, центром которого является мечеть:

Немало царств, немало стран на свете.  
 Мы любим тростниковые ковры,  
 Мы ходим не в кофейни, а в мечети,  
 На солнечные тихие дворы.

Следует заметить, что в исламе мечеть имеет не только религиозное, но и общественное значение. В ней в прошлом проходили свадьбы и праздничные мероприятия. Поэтому люди Востока часто собирались в мечетях, проводя там много времени. Не будет преувеличением сказать, что в мечети проходила значительная часть их жизни.

Во втором и третьем четверостишиях у Бунина конструируется образ потомков Пророка в имагологическом дискурсе с англичанами:

Мы не купцы с базара. Мы не рады,  
 Когда вступает пыльный караван  
 В святой Дамаск, в его сады, ограды:  
 Нам не нужны подачки англичан.

Мы терпим их. Но ни одежды белой,  
 Ни белых шлемов видеть не хотим.  
 Написано: чужому зла не делай,  
 Но и очей не подымай пред ним.

Напомним, что во времена, описанные Буниным, большая часть мусульманских территорий находилась во владении Великобритании.

Местные жители Дамаска представляются Бунину не только своенравными, гордящимися своей родиной, носителями богатой, хотя и иной культуры, но также добрыми и приветливыми, гостеприимными по отношению к другим, «иным».

Бунина покоряет удивительное, кажущееся нелогичным («мы терпим их») поведение жителей мусульманского Востока по отношению к людям Запада, которые пришли на их земли с тем, чтобы покорить:

Скажи привет, но помни: ты в зеленом.  
 Когда придут, гляди на кипарис,  
 Гляди в лазурь. Не будь хамелеоном,  
 Что по стене мелькает вверх и вниз  
 [2: 265].

Образ кипариса в концепте «не будь хамелеоном» является олицетворением свободы, внутренней независимости, гордости потомков Пророка, и в этом смысле кипарис воспринимается священным деревом. Именно такое истолкование данного образа объясняет характер диалога между потомками Пророка и «чужими» (англичанами): «Нам не нужны подачки англичан. / Мы терпим их». И вместе с тем дискурс – обязательная форма отношений между людьми: «Скажи привет, но помни: ты в зеленом...» Смеем

предположить, что Бунин написал эти строки, опираясь на аяты из Корана, в которых через образ кипариса толкуются понятия гордости и смиренности. Это суры 17: Аль-исра (Перенес ночью), 18: Аль-Кахф (Пещера), 25: Аль-Фуркан (Различение), 55: Ар-Рахман (Милостивый).

Таким образом, рассмотренные нами произведения И.А. Бунина в их отношениях с религиозно-мистическими и философско-этическими концептами восточной культуры, в первую очередь с творчеством Саади, говорят нам не только о любви русского писателя к Востоку, но и о том, что «последний классик» русской литературы видел в Востоке родину и неиссякаемый источник того универсального, общечеловеческого, что называется гармонией жизни.

## Литература

1. Алиев Р.М. «Гулистан» Саади. М., 1959.
2. Бунин И.А. Собрание сочинений: в 8 т. М., 1993. Т. 1. Стихотворения.
3. Бунин И.А. Собрание сочинений: в 6 т. М., 1994. Т. 3.
4. Герами Б. Пальма в Коране // Тарджомане Вахй. 2001. № 30.
5. Деххода А.А. Словарь. Тегеран, 1994. Т. 9.
6. Нефедов В.В. Поэзия Ивана Бунина (этюды). Минск, 1975.
7. Пакзад Ф. Кипарис в персидской литературе. Тегеран, 2006.
8. Саади Ширази. Диван. Тегеран, 2008.
9. Свет Священного Корана: Разъяснения и толкования. СПб., 2008. Т. V.
10. Свет Священного Корана: Разъяснения и толкования. СПб., 2008. Т. VI.
11. Тайеби А. Пальма // Пальма Шахдада. 2002. № 1.
12. Тартаковский П.И. Русская советская поэзия 1920–30-х гг. и художественное наследие народов Востока. Ташкент, 1977.
13. Шах И. Суфии. М., 1999.
14. Яхаги М. Мифологический словарь персидского языка. Тегеран, 1991.
15. Яхьяпур М. Иван Бунин и мир Востока. Тегеран, 2007.

Elaheh Karimiriabi

### I.A. BUNIN'S EASTERN LYRICS: ORIGINS, WORKS, IMAGES

*Bunin, East, cypress, palm, Saadi.*

The article presents structural and semantic analysis of several works by Ivan Bunin with the images of eastern cypress and palm trees, typical for Persian poetry. These images became frequent in Bunin's lyrics. Interest in East leads to the situation when these images turn up to be not simply "borrowed" by the poet, but absolutely "his", defining the uniqueness of his creative thinking.

**Лейла Чигдем Далкылыч**

dalkilicleyla@hotmail.com

канд. филол. наук, преподаватель  
кафедры русского языка и литературы  
Анкарского университета  
Анкара, Турция



## Способы создания образа главного героя в рассказе Т. Толстой «Петерс»

*Образ «маленького человека», главный герой, русская литература, Татьяна Толстая.*

В статье анализируются способы создания образа главного героя в рассказе Т. Толстой «Петерс». Отмечается, что, создавая психологически емкий образ героя, Т. Толстая использует различные средства, прибегая к приемам интертекстуальности, описаниям взаимоотношений человека и окружающего мира, цветовой символике, столкновению иллюзии и реальности, антитезам, контрастивным сравнениям, мотивным оппозициям света и тьмы, жизни и духовного сна. Мысль о драматическом разрыве мечты и действительности и о несчастье «маленького человека» рассматривается как основная проблема в данном рассказе.

Эстетическая функция литературы, предполагающая духовно-нравственное восприятие и отражение действительности, воплощается посредством художественного образа. Данным термином можно назвать любое явление, творчески воссозданное автором в предмете искусства. Понятие образа может относиться как к произведению в целом (это образ мира, рождающийся в воображении автора и отражающий его восприятие окружающей действительности, его мысли и эмоции, оценки и вкусы), так и к отдельным его аспектам, таким как образ народа или героя, города или деревни и т.п. [2: 6]. Безусловно, художественный образ является одним из главных инструментов писателя, он может быть создан при помощи различных средств, в том числе деталей, красок, звуков, разнообразных художественных приемов – метафор, сравнений, олицетворений и др., особенностей употребления языка и композиционной се-

мантики. Например, Л.Н. Толстой в письме к литературному критику Н.Н. Страхову пишет, что «во всем, почти во всем, что я писал, мною руководила потребность собрании мыслей, сцепленных между собою, для выражения себя, но каждая мысль, выраженная словами особо, теряет свой смысл, страшно понижается, когда берется одна из того сцепления, в котором она находится. Само же сцепление составлено не мыслью, а чем-то другим, и выразить основу этого сцепления непосредственно словами никак нельзя: а можно только посредственно – словами, описывая образы, действия, положения» [4: 817]. Следовательно, с помощью образа формируется глубинный смысл произведения, выражается авторское намерение.

Образы Татьяны Толстой, творчество которой стоит у истоков современного постмодернизма, привлекают исследователей своей яркостью, емкостью, а также тем, какие

приемы использует автор для их создания. Особое место в ее творчестве занимает образ Петерса, героя одноименного рассказа. Он относится к категории образов, занимающих особое место в русской литературе, — его можно сравнить с «маленьким человеком», открытым литературным процессом еще XIX в. (Акакий Акакиевич Н.В. Гоголя, Евгений из «Медного всадника» А.С. Пушкина, Макар Девушкин Ф.М. Достоевского и др.). Образ «маленького человека» привлекателен как социальной проблематикой, актуальной для конкретного периода времени (диахронический аспект), так и более широким кругом вопросов, волнующих и современного читателя (синхронический аспект), таких как пассивность человека, его беспомощность или нежелание двигаться вперед, что равносильно духовному умиранию, погружению в «сон», а также последующее пробуждение к жизни, осознание ее значимости.

Главному герою рассказа Т. Толстой Петерсу присущ некий инфантилизм, внутреннее ощущение себя «маленьким человеком» (или даже взрослым ребенком), над которым возвышается глава семьи — бабушка, которая занималась его воспитанием. Петерс не в силах выйти за рамки самоощущения и поведения, заданные ему в детстве. В результате все его попытки реализоваться в жизни оканчиваются неудачей. Герой, которому уже в раннем возрасте не позволяли гулять, когда захочется, не позволяли дружить с другими детьми, живет в своем внутреннем мире, изолированном от мира внешнего, не чувствует собственного «я».

Петерс несчастлив в реальном мире, не удовлетворен своим существованием, поэтому создает для себя другой мир — мир мечты. В рассказе это единственное место, где герой может осчастливить себя. Как в детстве, так и во взрослой жизни он прячется за мечтами: «Вечером, взяв в постель плюшевого зайца, он рассказывал ему про свою будущую жизнь — как он будет гулять, когда захочет, дружить со всеми детьми, как приедут к нему в гости мама с негодяем и привезут сладких фруктов, как папины легкие женщины будут летать с ним по воз-



Т.Н. Толстая. Фото Е. Богдановой

духу наяву, словно во сне. Заяц верил» [8: 275]. Т.Н. Толстая, представляя мир мечты героя, стремится подчеркнуть его внутреннюю пустоту, одиночество, безликость, желание окружить себя вещами, которые, как ему кажется, могут заменить ему общение и понять его проблемы.

Петерс создает себе иллюзию общения с женщинами. В глубине души он, может быть, осознает, что подобный ему человек не способен заинтересовать противоположный пол. И это подтверждается в том числе его собственными мыслями: «Но что он мог предложить таковым (интересным женщинам), если они встретятся? Розовый живот и маленькие глазки» [8: 277]. Однако его жизненная несостоятельность вступает в противоречие с миром мечты, где реализуются все его желания: «Вот он заводит роман с роскошной женщиной. Пока она там то да се, он читает ей вслух Шиллера. В оригинале. Или Гельдерлина. Она ничего, конечно, не понимает и понимать не может, но неважно; важно, как он читает — вдохновенно, с переливами в голосе... Близко подносит книгу к близоруким глазам... Нет, он, конечно, закажет себе контактные линзы. Хотя говорят, они жмут. Вот он читает. «Оставьте же книгу», — говорит она. И лобзания, и слезы, и заря, заря... А линзы жмут. Он будет моргать и жмуриться, и лезть пальцами в глаза... Она подождет-подождет и скажет: «Да отковыряйте же вы эти стекляшки, гос-споди!» Встанет и дверь хлопнет» [8: 278]. Несмотря на осозна-

ние невозможности воплощения в жизнь его иллюзий, Петерс продолжает мечтать: «Нет. Лучше так. Милая, тихая блондинка. Она склонила голову к нему на плечо. Он читает вслух Гельдерлина. Можно Шиллера. Темные дубравы, ундины... Читает, читает, уже язык пересох. Она зевнет и скажет: «Господи, сколько можно эту скучищу слушать!» [8: 278].

Как отмечает Т.Г. Прохорова в статье «Пушкинские реминисценции в творчестве Т. Толстой», «художественный мир ее прозы строится на противостоянии реальности и мечты. Но это отнюдь не традиционное романтическое двоимирие. Мечта героев Т. Толстой, как правило, столь же искажена, абсурдна, как и сама реальность, порождением которой она является» [7: 23]. И действительно, на протяжении всего рассказа можно видеть, насколько далеки мечты главного героя от реальности и насколько невозможна их реализация. Обещание светлого будущего, если Петерс будет хорошо себя вести и закрывать горло шарфом, данное бабушкой, разрушается в столкновении с самой жизнью. К этому мнению можно прийти, рассмотрев те неудачи с женщинами, через которые автор проводит своего героя.

Предупреждением всех последующих несчастий Петерса является его детский портрет, он как бы закладывает основы образа героя как изначально несостоявшейся личности: «У Петерса с детства были плоские ступни и по-женски просторный живот» [8: 273]. Несостоятельность Петерса усиливается его воспитанием и окружением – он живет среди старых вещей, будто погруженных в вечный сон, общается исключительно со старыми людьми, все его попытки общения с детьми либо заканчивались срывом, либо пресекались бабушкой. С одной стороны, внешний мир в рассказе противопоставлен внутреннему миру героя: «Петерс бродил по комнате, рассматривал кукол на комод, портрет строгого, оскорбленного старика с усами как длинная спица, виньетки на обоях или подходил к окну и глядел сквозь заросли алоэ туда, на солнечный мороз, где летали сизые голуби и съезжали с накатанных горок румяные дети. Гулять его не пускали». С дру-

гой – он коррелирует с теми ощущениями, которые испытывает Петерс, сталкиваясь с жестокой реальностью (образ Санкт-Петербурга, который совпадает с состояниями Петерса в моменты жизненных неудач, возникающих после попытки общения с женщинами): «Осенью Петерс с удовольствием ненавидел родной город. И город платил ему тем же: плевал с гремящих крыш ледяными ручьями, заливал глаза беспросветным темным потоком, подсовывал под ноги особенно сырые и глубокие лужи, хлестал дождевыми оплеухами по близорукому лицу, по фетровой шляпе, по пузечку <...> Он вышел прочь – под ледяные брызги, под морозную хлещущую воду... На Васильевском острове, в своей сырой ленинградской сыри, ждет, плавает тюленем или ундиной Елизавета Францевна» [8: 290].

Раскрывая внутренний мир героя, Татьяна Толстая использует и цветовую символику. В эпизодах общения с женщинами, которые развиваются постепенно – детство, ранняя юность, молодость, зрелый возраст – и условно делят рассказ на несколько композиционных частей, доминирует черный или темный цвет, являющийся символом его жизненных неудач, неустроенности, несостоятельности, несчастной безответной любви. Начало этому было положено уже в детстве: «Они (с бабушкой. – Л.Ч.Д.) играли в старинную игру «Черный Петер» – вытягивали друг у друга карты с картинками, складывали парами – гусь и гусыня, петух и курица, собаки с надменными мордами. Только коту, Черному Петеру, не доставалось пары, он всегда был один – мрачный, нахохлившийся, и тот, кто к концу игры вытягивал Черного Петера, проигрывал и сидел как дурак <...> Когда Петерсу исполнилось 6 лет, бабушка взяла его в гости на елку... Только одна девочка, черная, как жучок, спросила его, есть ли у него бородавки, и показала ему свои. Петерс сразу полюбил девочку с бородавками и стал ходить за ней по пятам. Он предложил ей посидеть на диване, чтобы другие к ней не подходили. Но ни двигать ушами, ни свертывать язык трубочкой, как она предлагала, он не умел и быстро наскучил ей, и она его бросила» [8: 275–276].

Еще более трагическое развитие получает влюбленность Петерса в ранней юности, «когда в библиотеке появилась сотрудница, темная и душистая, в платье цвета брусники» [8: 280]. «Все дороги вели к Фаине, все ветры трубили ей славу, выкрикивали ее темное имя, неслись над крутыми грифельными крышами...» [8: 282]. И разочарование его произошло в темное время суток, в вечернее время: «На исходе зимы сырым чахоточным вечером Петерс сушил руки в мужском клозете под горячей струей механической сушилки и подслушивал, как Фаина разговаривает по телефону. Сушилка содрогнулась и замолчала, и в наступившей тишине отчетливо засмеялся любимый голос: «Не-ет, у нас в коллективе одни женщины... Кого? Этот-то?.. Да это не мужчина, а дядя. Дундук какой-то эндокринологический» [8: 283].

И, наконец, его более поздняя любовь: «А загляделся он на Валентину, маленькую, безбожно молодую, — она покупала весенние открытки на солнечной набережной, счастливый ветер, налетая порывами, строил, менял, строил прически на ее черной стриженной голове» [8: 285].

Черный цвет здесь имеет одновременно и психологический смысл, проясняющий состояние души героя, и философский, выражающий отношение автора к жизни, понимание ее бесконечной глубины, непредсказуемости, трагичности — тех ощущений, которые могут возникнуть у человека в процессе жизни. Использование символики цвета, а также контраста света и тьмы характерно для творчества Т.Н. Толстой в целом. В таких ее рассказах, как «Милая Шура», «Круг», «Ночь», «Свет» и т.д., символика цвета занимает центральное место и включает в себя «противопоставление духовного и материального, возвышенного и низменного, живого и мертвого, бытового и бытийного, мечты и действительности (воображаемого и реального), вечного и сиюминутного, доброго и злого, сострадательного и равнодушного» [5: 14].

Свою несчастную судьбу Петерс соединяет с женщиной, имеющей почти абсолютное сходство с его бабушкой, ей он позволяет

управлять собою, легко сдаваясь перед жизнью, абсолютно безразличен к ней, в каком-то смысле ненавидит ее в глубине души, как когда-то свою бабушку: «В день, когда она умерла (бабушка. — Л.Ч.Д.), по Неве пошел лед». В приведенной цитате состояние природы является символом возрождения души Петерса, освободившегося от чужой всеподавляющей воли бабушки. Но гармония внешнего и внутреннего миров героя оказалась мнимой: «Но Петерс спал и спал, и жил сквозь сон; аккуратно вытирая рот, ел овощное и пил молочное; брил тусклое лицо — вокруг сомкнутого рта и под спящими глазами, — и как-то, нечаянно, мимоходом, женился на холодной твердой женщине с большими ногами, с глухим именем. Женщина строго глядела на людей, зная, что люди — мошенники, что верить никому нельзя; из кошелки ее пахло черствым хлебом». Жена «всюду водила за собой Петерса, крепко стиснув его руку, как некогда бабушка, по воскресеньям они отправлялись в зоологический музей, в гулкие, вежливые залы — смотреть остывших шерстяных мышей, белые кости кита; в будни они ходили в магазины, покупали мертвую желтую вермишель, старческое коричневое мыло и глядели, как льется через узкое жерло воронки постное тяжелое масло, густое, как тоска, бесконечное и вязкое, как пески аравийских пустынь» [8: 296–297].

Возвращение в состояние своего детства после женитьбы стало последней каплей в несчастьях Петерса, когда он, на минуту поверив в свою нужность кому-то, теряет бдительность и оказывается обманутым юной аферисткой, обокравшей его в ресторане. Причем изначально он воспринимал ее как ангела. Всю свою злость Петерс хочет сорвать на Елизавете Францевне, у которой собирался учиться немецкому языку, чтобы быть более привлекательным для женщин. В Елизавете Францевне, также ассоциируемой с бабушкой, которая по картинкам безрезультатно учила его немецкому языку, Петерс видит причины своих несчастий. Татьяна Толстая посредством интертекстуальных связей и аллюзий подчеркивает в этот трагический для героя момент — момент

озарения и осознания причин своих несчастий, доведенных до апогея, — его сходство с образом Раскольникова Ф.М. Достоевского: «Сейчас убью ее, — решил Петерс. — Елизавета Францевна, отведите глаза, сейчас буду вас убивать. Вас и покойную бабушку, и девочку с бородавками, и Валентину, и фальшивого ангела, и сколько их там еще, всех, кто обещал и обманул, заманил и бросил: убью от имени всех тучных и одышливых, косноязычных и бестолковых, от имени всех, запертых в темном чулане, всех, не взятых на праздник, приготовьтесь, Елизавета Францевна, сейчас буду душить вас вон той вышитой подушкой. И никто не узнает» [8: 294].

Все эти строки показывают и беспомощность, и злость, и путь спасения героя от неудач. Однако порыв гнева проходит, и Петерс остается опять один на один со своей беспомощностью, никчемностью (как и после несостоявшейся попытки покончить жизнь самоубийством). Он, осознавая, что не в силах ничего изменить в своей жизни, смиряется с тем, что выпало на его долю, и вновь погружается в «сон», как в детстве: «К черту жизнь. Спать, спать, заснуть и не просыпаться» [8: 295]. При этом окружающий мир вновь вступает в противоречие с его внутренним миром, природа одушевляется, она активна и жизнедеятельна, но и она не способна возродить Петерса: «Шуршало лето... вызывало Петерса на нагретые улицы, на теплые мостовые... звало... в светлую сторону горизонта... Жизнь вставала на цыпочки, удивленно заглядывала в окно: почему Петерс спит, почему не выходит играть с ней в ее жестокие игры?» [8: 295].

В ситуации погружения уже взрослого Петерса в «сон» прочитывается аллюзия на образ Обломова, героя одноименного романа И.А. Гончарова, который предпочитает лежать на диване, пытаясь избежать тягот и забот жизни. В образе Петерса, так же как и в романе И.А. Гончарова или в повести Н.В. Гоголя «Шинель», раскрываются глубокие психологические проблемы подобных людей, характер которых сформирован не только социальной средой, но и семьей, воспитанием, невозможностью самореа-

лизации, порождающими несостоявшегося человека. Так же как Обломов, Петерс не удовлетворен своей жизнью, он осознает ее пустоту.

Однако Татьяна Толстая при помощи данного образа подчеркивает и ценность человеческой жизни, возможность ее обновления — каким бы ни был человек, он всегда может возродиться. К этому в итоге приходит и Петерс, проснувшийся к концу жизни. Он осознает смысл существования и свою значимость, когда видит вокруг новых детей, играющих в новые игры, и новую просветленную жизнь, и ее движение вокруг себя. Автор, по нашему мнению, пытается предупредить читателя о возможности повторения ошибок Петерса, о неправильности подобного восприятия жизни. Она подчеркивает, что жизнь заключается как раз в падениях и подъемах, несчастьях, сменяющихся счастливыми минутами, осознанием радости мира и своего существования: «Что же ты такое, жизнь? Безмолвный театр китайских теней, цепь снов, лавка жулика? Или дар безответной любви — это и все, что мне предназначено? А счастье-то? Какое такое счастье? Неблагодарный, ты жив, ты плачешь, любишь, рвешься и падаешь, и тебе этого мало? Как?.. Мало?! Ах, так, да? А больше ничего и нет» [8: 298].

Таким образом, создавая психологически емкий образ героя, Т. Толстая использует различные средства: интертекстуальность, описания взаимоотношений человека и окружающего мира (гармония и дисгармония в зависимости от ситуации и ее восприятия в связи с композиционной семантикой текста), цветовую символику, столкновение иллюзии и реальности, антитезы, контрастные сравнения, мотивные оппозиции света и тьмы, жизни и духовного сна и т.д. Основной проблемой в данном рассказе является идущая от русской классической литературы мысль о драматическом разрыве мечты и действительности и о несчастье «маленького человека», не осознающего своих возможностей, не имеющего высоких духовных ценностей, ожидающего в силу ущербного воспитания от жизни только подарков и счастья.

## Литература

1. Беленкова А.А. Образ Петербурга в рассказе «Чужие сны» Т.Н. Толстой // Российская научно-социальная программа для молодежи и школьников «Шаг в будущее». М., 2007.
2. Кириллина О.М. Русская литература: Теоретические и исторические аспекты: Учебное пособие. М., 2011.
3. Люй Цион. Поэтико-философское своеобразие рассказов Татьяны Толстой (на материале сборника «Ночь»): Автореф. дис. ... канд. филол. наук. Тамбов, 2005.
4. Письмо Л.Н. Толстого к Н.Н. Страхову от 23–26 апреля 1876 г. // Жданов В.А., Зайденшнур Э.Е. История создания романа «Анна Каренина». М., 1970.
5. Попова И.М., Губанова Т.В., Любезная Е.В. Современная русская литература: Учебное пособие. Тамбов, 2008.
6. Прохорова Т.Г. Постмодернизм в русской прозе: Учебное пособие. Казань, 2005.
7. Прохорова Т.Г. Пушкинские реминисценции в творчестве Т. Толстой // Ученые записки Казанского университета. 1998. Т. 136.
8. Толстая Т.Н. Ночь: Рассказы. М., 2012.

Leila Chigdem Dalkilic

MEANS OF MAIN HERO IMAGE CREATION IN THE STORY *PETERS* BY T. TOLSTAYA

*Image of "small person", main hero, Russian literature, Tatyana Tolstaya.*

Means of main hero image creation in by T. Tolstaya's story *Peters* are analyzed in the article. It is underlined that while creating psychologically concise image of the hero, T. Tolstaya uses different means, such as intertextuality, description of the relation between the human being and outside world, color symbolism, collision of the illusion and reality, antithesis, contrastive comparisons, thematic opposition of light and darkness, life and spiritual dream. The thought about dramatic dream and reality break and unhappiness of "small person" are the main problems in T. Tolstaya's story.

## НОВОСТИ

## НОВОСТИ

## НОВОСТИ

## НОВОСТИ

## НОВОСТИ

11 сентября 2015 г. состоялся **Международный образовательный форум «Россия в Европейском пространстве высшего образования: обновленные ориентиры высшего образования»**, приуроченный сразу к нескольким знаменательным датам: 85-летию Донского государственного технического университета (ДГТУ), 40-летию со дня основания международного (подготовительного) факультета ДГТУ и кафедры РКИ.

В рамках форума состоялся круглый стол «Актуальные аспекты преподавания РКИ и новые подходы к обучению на русском языке», модератором которого выступила проректор по учебной работе Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина Е.В. Колтакова. Собравшиеся обсуждали вопросы реализации дополнительных общеобразовательных программ, обеспечивающих подготовку иностранных граждан и лиц без гражданства к освоению профессиональных образовательных программ на русском языке, а также организацию обучения на подготовительных отделениях для иностранных граждан и проведение итоговой аттестации выпускников подготовительных отделений.

Е.В. Колтакова познакомила преподавателей с ресурсами портала «Образование на русском» и возможностями его использования в образовательном процессе на подготовительных отделениях для иностранных граждан, рассказала о программах повышения квалификации преподавателей РКИ.

Заместитель начальника Центра языкового тестирования и содействия миграционной политике Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина Т.Э. Корепанова проинформировала коллег о возможностях проведения сертификационного тестирования по русскому языку иностранных студентов, а также дала рекомендации преподавателям по использованию учебно-методических пособий при обучении иностранных студентов русскому языку.

По завершении работы круглого стола обсуждались приоритетные направления дальнейшего взаимодействия Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина и ДГТУ.

*По материалам сайта pushkin.institute*



**Абтин Голкар**

golkar@modares.ac.ir

канд. филол. наук, ст. преподаватель  
Университета «Тарбиат Модарес»

Тегеран, Иран



**Хади Бахарлу**

baharloo@modares.ac.ir

канд. филол. наук, ст. преподаватель  
Университета «Тарбиат Модарес»

Тегеран, Иран



**Яхья Шариати**

y.shariati.yahya@modares.ac.ir

магистр  
Университета «Тарбиат Модарес»

Тегеран, Иран

---

## Эффективность педагогического театра в обучении русскому речевому этикету в иранской аудитории

*Педагогический театр, речевой этикет, аудиовизуальные средства обучения, русский язык как иностранный.*

Данная статья посвящена анализу роли театра в формировании коммуникативных способностей студентов на примере изучения русских речевых клише в ситуациях приветствия, обращения и прощания в иранской аудитории. Представлен статистический анализ результатов, полученных в ходе анкетирования иранских студентов, изучающих русский язык на IV курсе иранских вузов, до и после проведения педагогического спектакля. Авторы делают вывод о заметном повышении уровня знаний студентов по различным языковым аспектам (речевой этикет, новые слова, грамматические правила).

Сегодня в сфере обучения иностранному языку многие исследователи заняты поиском новых педагогических средств и методов. При этом они задаются целью сделать процесс обучения более творческим, активным и продуктивным. Одним из таких средств на занятиях по РКИ может стать педагогический театр.

Роль и значение педагогического театра в процессе обучения иностранному языку изучены в работах таких исследователей, как Е.Ю. Петрищева (2011), Ю.В. Курдюмова (2010), Н. Зафериаду (2009), Н. Марини-Майо и К. Райан-Шойц (2009), М.В. Процуто (2008) и др. Правда, почти все работы названных авторов носят скорее теоретический характер, в то время как в данной статье предпринята попытка изучить эту тему путем проведения практического эксперимента.

Нами был подготовлен текст пьесы, в котором речевые формулы приветствия, прощания и обращения имеют ярко выраженный характер. Текст был разучен в течение 4 репетиций с участием 4 учащихся (каждый раз в разных университетах Тегерана). Спектакль разыграли перед студентами IV курса бакалавриата 3 университетов: Тегеранского университета, университета Шахид Бехешти и Исламского университета Азад. Для оценки знаний и навыков учащихся-зрителей в сфере русского речевого этикета также была подготовлена анкета с вопросами, предполагающими выбор правильного варианта из 4 возможных, которую учащиеся должны были заполнить до и после спектакля. Путем сравнения двух анкет можно было оценить, изменилось ли соотношение верных и неверных ответов. Всего были протестированы 56 студентов.

При написании текста из педагогических соображений учитывались следующие моменты.

- Повторение. В тексте неоднократно повторяются такие устоявшиеся обращения к незнакомому человеку, как *молодой человек* и *девушка*, а также незнакомые студентам слова и словосочетания: *студенческий билет*, *пара*, *однокурсница* – и предложе-

ние *Чем могу помочь*, являющееся ответом на седьмой вопрос анкеты.

- Исправление ошибок, когда один актер неправильно говорит, а другой его поправляет. В этих случаях использование одного актера в роли не носителя языка (в этом тексте – иностранный студент Али) весьма целесообразно, так как неправильно выраженные фразы в ходе спектакля не будут казаться странными.

- Разыгрывание ситуаций речевого этикета. Диалоги персонажей в разных ситуациях (дружеской, официальной и уважительной) могут ясно показать студентам отличия разных формул речевого этикета.

- В текст включены два телефонных разговора, в которых также присутствуют формулы речевого этикета. Это может быть полезным, поскольку для того чтобы разыграть телефонный разговор, не нужно привлекать дополнительного актера.

Текст спектакля представлен ниже.

*Молодой человек рассеянно ходит по коридору факультета, будто ищет кого-то. Проходит женщина, замечает иностранца, окликает его, чтобы помочь.*

**Женщина:** Молодой человек!

*Молодой человек не обращает внимания.*

**Женщина (громче):** Молодой человек!

**Молодой человек:** Да? Вы меня зовете?

**Женщина:** Да, здесь же больше нет ни одного молодого человека. Вы кого-то ищете?

**Молодой человек:** Да, ищу господина Волкова.

**Женщина:** Господина Волкова? Как его зовут?

**Молодой человек:** Профессор Юрий Иванович Волков.

**Женщина:** Ага, так и скажите «Юрий Иванович». Зайдите в кабинет напротив.

*Молодой человек подходит к указанному кабинету. Стучит.*

**Юрий Иванович:** Входите!

*Молодой человек заходит.*

**Молодой человек:** Здравствуйте!

**Юрий Иванович:** Добрый день. Что вы хотели?

**Молодой человек:** Я к господину Волкову.

**Юрий Иванович** (с удивлением смотрит на молодого человека, после паузы): Вы, наверное, нерусский?

**Молодой человек:** Да, я из Ирана. Приехал сюда продолжать учебу.

**Юрий Иванович:** Очень хорошо, тогда это будет вам первым уроком. В России не используют слово «господин» для обращения. Вы должны называть русских только по имени-отчеству. Например, вместо «господина Волкова» вы должны говорить только «Юрий Иванович».

**Молодой человек** (с недоумением): И... и это будет вежливо?

**Юрий Иванович:** Очень даже вежливо. Так что начните еще раз. Вы что-то хотели?

**Молодой человек:** Я к... к Юрию Ивановичу.

**Юрий Иванович:** Хорошо. Первый урок вы уже усвоили. Я Юрий Иванович Волков. Чем могу помочь?

**Молодой человек:** Меня прислала к вам госпожа Зилова из...

**Юрий Иванович** (нетерпеливо): Опять ошиблись. Не госпожа Зилова, а Мария Петровна. Ее зовут Мария Петровна. Давайте еще раз. Чем могу помочь?

**Молодой человек:** Меня прислала к вам... хм... Мария Петровна... из ректората. Я ваш новый студент. Хочу учиться...

*Звонит телефон. Юрий Иванович берет трубку.*

**Юрий Иванович:** Алло... Да, говорит Юрий Иванович... А, доброе утро, Мария Петровна! Как поживаете?.. Спасибо, все отлично... Да, он уже здесь... Хорошо, все сделаю. Передайте привет Николаю Ивановичу... Всего доброго (кладет трубку). Простите. Что вы говорили?

**Молодой человек:** Я ваш новый студент и хочу учиться по специальности «русский язык».

**Юрий Иванович:** Прекрасно! У вас все документы с собой?

**Молодой человек:** Думаю, да.

**Юрий Иванович:** Дайте их мне и присядьте.

*Молодой человек отдает документы и садится. Юрий Иванович берет документы, смотрит, а потом берет трубку и набирает номер.*

**Юрий Иванович:** Здравствуйте, девушка... Алло! Девушка, здравствуйте, позвоните, пожалуйста, Михаила Ивановича к телефону... Алло... Добрый день, Михаил Иванович. Это беспокоит Юрий Иванович с кафедры русского языка... Да, благодарю, все нормально... Михаил Иванович, к нам на кафедру пришел новый студент из Ирана... Ага, вы уже в курсе... Значит, все нормально?.. Хорошо, дам все, что нужно... Да, да... Благодарю, до свидания.

*Раздается стук в дверь, входит Александра.*

**Александра:** Добрый день, Юрий Иванович.

**Юрий Иванович:** А, добрый день, девушка. Если не ошибаюсь, вы тоже студентка первого курса?

**Александра:** Да, Юрий Иванович, первого.

**Юрий Иванович:** Отлично, покажите свое расписание и свои учебники нашему новому студенту. Он приехал из Ирана и будет учиться с вами в одной группе.

**Александра** (к Молодому человеку): Привет, как дела?

**Молодой человек:** Хорошо, спасибо.

**Александра:** Меня зовут Александра. Но ты можешь называть меня просто Саша. А тебя как зовут?

**Молодой человек:** Меня зовут Али.

**Александра:** Давай сядем туда, и я все тебе расскажу о наших занятиях.

**Молодой человек:** Спасибо.

*Садятся и начинают тихо разговаривать. Юрий Иванович изучает документы.*

**Юрий Иванович:** Молодой человек! Подойдите сюда на минутку!

**Молодой человек** (Алексадре): Извини (подходит к Юрию Ивановичу). Да, Юрий Иванович?

**Юрий Иванович:** Я все ваши документы проверил, все нормально. Вы можете

посещать занятия уже с завтрашнего дня. Узнали расписание у вашей однокурсницы?

**Молодой человек:** Однокурсницы?

**Юрий Иванович:** Я имею в виду эту девушку. Она учится с вами на одном курсе, в одной группе.

**Молодой человек:** А, да. Да, она уже все мне рассказала.

**Юрий Иванович:** А какое у вас расписание на завтра?

**Молодой человек:** Секундочку... Завтра вторник. Значит, у нас 3 занятия. Первая пара у нас начинается в 10 часов.

**Юрий Иванович:** А что это за пара?

**Молодой человек:** «Фонетика». Потом в час дня у нас «История русского языка» и последняя пара в 3 часа... «Философия».

**Юрий Иванович:** Отлично, значит вам уже все понятно. Желаю больших успехов в нашем университете.

**Молодой человек:** Спасибо огромное, Юрий Иванович. Постараюсь быть хорошим студентом. А можно еще одну просьбу?

**Юрий Иванович:** Да, пожалуйста.

**Молодой человек:** Я долго искал здесь библиотеку, но не нашел. Можете мне помочь? На факультете ведь есть библиотека?

**Юрий Иванович:** Конечно, есть, и даже очень большая библиотека. Факультет без библиотеки вообще не факультет. Но она у нас находится в подвале, а найти вход в подвал немного сложно. Ничего страшного, сейчас попросим кого-нибудь вам помочь. (*Александр*) Девушка, будьте добры, покажите вход в подвал и библиотеку вашему новому другу. Вы же, наверное, знаете, где находится библиотека?

**Александра:** Да, конечно, Юрий Иванович. С удовольствием. (*К Молодому человеку*) Давай пойдем.

**Молодой человек:** Спасибо. До свидания, Юрий Иванович.

**Юрий Иванович:** Всего доброго.

*Александра и Молодой человек выходят.*

**Молодой человек:** Хорошо, а в какую нам сторону?

**Александра:** Ну, вообще-то не знаю.

**Молодой человек:** Как? Ты же сказала, что знаешь, куда идти.

**Александра:** Мне просто стыдно было сказать, что не знаю, где библиотека. А еще, знаешь, я сейчас не могу. Давай потом. Я сейчас спешу.

**Молодой человек:** Но мне надо взять в библиотеке учебники для завтрашних занятий.

**Александра:** Мне жаль, но никак не могу сейчас. Я не очень хорошо себя чувствую, и к тому же меня ждут возле университета друзья. Ты умница, сам сможешь найти библиотеку. Я уверена. Извини. Завтра увидимся. Счастливо.

**Молодой человек** (*с открытым ртом смотрит, как Александра уходит*): Дааа, пока, Саша. (*Отворачивается, обращается к проходящей девушке.*) Девушка, вы мне подскажите, где тут библиотека?

Далее представляем тестовые вопросы, предложенные студентам до и после спектакля, а также анализ полученных результатов.

### Первый вопрос

Вы в ресторане. Незнакомый молодой человек за соседним столом, уходя, забывает свой зонтик. Как вы его позовете, чтобы вернуть ему зонтик?

- 1) Эй вы!
- 2) Молодой человек!
- 3) Господин!
- 4) Мистер!

Этот вопрос помогает понять, знают ли студенты, как обращаться к незнакомому человеку мужского пола. До спектакля 51% студентов (29 из 56) дали неверные ответы. 48% из них выбрали третий ответ (господин). Это, вероятно, связано с влиянием речевого этикета родного персидского языка, где при обращении к незнакомому мужчине используется слово [ага] («господин»). Однако после спектакля подавляющее большинство из них (98%) выбрало правильный ответ. Возможно, причина заключается в многократном повторении данной речевой формулы.

## Второй вопрос

Как в университете обычно называют каждый урок или каждое занятие?

- 1) пара
- 2) подвал
- 3) расписание
- 4) бланк

Этот вопрос помогает оценить влияние спектакля на понимание студентами значения незнакомого слова. В учебниках по РКИ слово «пара» встречается гораздо реже, чем слова «урок», «занятие» и «класс», хотя в самих вузах России оно обладает достаточно высокой частотностью употребления, в связи с чем иностранные студенты меньше с ним знакомы. Слова «подвал», «расписание» и «бланк» выбраны в качестве вариантов ответа не случайно. Они также относительно редко употребляются в иранской аудитории. В Тегеранском университете и университете Азад до спектакля студенты сравнительно хорошо ответили на этот вопрос (72% и 61% соответственно). Названные цифры и после спектакля выросли (95% и 77%). В университете Шахид Бехешти до спектакля никто не выбрал правильный ответ, а после спектакля с этим заданием справились 62% студентов. Рост количества правильных ответов показывает, что театр может оказать эффективное влияние и на процесс заучивания новых иностранных слов.

## Третий вопрос

Как вы начинаете разговор с преподавателем?

- 1) Привет!
- 2) Добрый день!
- 3) Как дела?
- 4) Как здоровье?

Вопрос позволяет оценить, знают ли студенты, как правильно приветствовать старших по возрасту или высших по социальному статусу лиц. Сравнение ответов до и после спектакля показывает, что большинство студентов были знакомы с этим выражением и его стилиевой характеристикой (92% до и после спектакля).

## Четвертый вопрос

Как вы обратитесь к молодой продавщице в магазине?

- 1) Девушка!
- 2) Мисс!
- 3) Госпожа!
- 4) Мадам!

Этот вопрос помогает понять, знают ли студенты, как обращаться к незнакомой женщине. Согласно анализу анкет, количество правильных ответов после спектакля увеличилось с 25% до 92%. Преобладание неправильных ответов до спектакля, вероятно, связано с использованием в персидском языке слова [ханом] («госпожа») для обращения к женщинам, поэтому студенты выбрали слова (исконно русские или заимствованные) с близким значением. Обращаться к незнакомой женщине или девушке словом «девушка» среди представителей иранской культуры считается невежливым.

## Пятый вопрос

Профессор Алексей Андреевич Иванов – ваш русский преподаватель. Как вы обращаетесь к нему на кафедре?

- 1) Профессор Иванов
- 2) Алексей Андреевич
- 3) Господин Иванов
- 4) Алексей Иванов

Вопрос позволяет оценить коммуникативные способности студентов при вежливом обращении к незнакомому человеку в официальной обстановке. В Иране в данной ситуации вместо сочетания имени и отчества используются слова [ага] («господин») и [ханом] («госпожа») в сочетании с фамилией или без нее. Для обращения к преподавателям часто используется слово [остад] («преподаватель», «профессор»). Поэтому до спектакля многие студенты выбрали неправильный ответ «профессор Иванов», в то время как в России более распространено обращение по имени и отчеству. Однако в представлении иранцев называть старшего человека (да и преподавателя!) по имени (даже вместе с отчест-

вом) недопустимо. После спектакля количество правильных ответов выросло с 32% до 55%.

### Шестой вопрос

Как вы предлагаете помощь другому человеку?

- 1) Как могу помогать?
- 2) Чем могу помочь?
- 3) Чем могу помогать?
- 4) В чем могу помочь?

Этот вопрос позволяет оценить, насколько студенты знакомы с речевым клише *Чем могу помочь?* До спектакля студенты дали крайне небольшое количество правильных ответов (12,5%). Однако и после спектакля количество неправильных ответов все еще было значительным (44%). Выбор первого варианта многими студентами до спектакля, вероятно, обуславливается дословным переводом предложения с персидского языка на русский. После спектакля студенты, хотя и усвоили верную речевую формулу, столкнулись с трудностями при выборе верного глагольного вида.

### Седьмой вопрос

Какое слово произносится во время прощания друзей?

- 1) Счастливо!
- 2) Здорово!
- 3) Клево!
- 4) Прикольно!

Вопрос позволяет оценить коммуникативные способности студентов при прощании с друзьями. Многие студенты до спектакля просто не отвечали на этот вопрос. Причина заключается в том, что иностранцы, изучающие русский язык вне языковой среды, знакомятся с оборотами разговорной речи гораздо реже, чем с официальными выражениями, поэтому большинство разговорных фраз, например, «клево» и «прикольно», им не знакомо. Хотя слово «счастливо» в спектакле произносится только один раз, окончательный результат свидетельствует о значительном повышении количества правильных ответов (с 39% до 82%).

### Восьмой вопрос

Вы декан филологического факультета. Как вы представитесь другому декану по телефону?

- 1) Беспokoит декан филологического факультета.
- 2) На связи декан филологического факультета.
- 3) Вы говорите с деканом филологического факультета.
- 4) Декан филологического факультета по телефону.

Вопрос позволяет оценить знания студентов по поводу правил ведения телефонного разговора. Большинство студентов выбирало третий или четвертый варианты. Выбор третьего варианта вновь обуславливается влиянием родного персидского языка. А выбор четвертого варианта после спектакля, возможно, был связан с тем, что Юрий Иванович в телефонном разговоре произносил фразу «по телефону». Кроме того, следует отметить, что количество правильных ответов даже после спектакля в двух университетах было весьма незначительным (24% в университете Азади и 12% в университете Шахид Бехешти). Только в Тегеранском университете наблюдалось заметное улучшение (56%). Такой результат может быть обусловлен периферийными обстоятельствами, например, качеством исполнения ролей актерами в разных университетах. При всем этом общий рост правильных ответов в трех университетах является удовлетворительным (с 5% до 30%).

В предложенной далее таблице показано обобщенное количество правильных и неправильных ответов до и после спектакля (верные ответы выделены цветом).

Полученные результаты показывают, что при использовании театральных постановок как средства обучения иностранному языку целесообразно учитывать ряд факторов: повторение объекта изучения, исправление типичных ошибок в самом спектакле, использование различных ситуаций речевого этикета и яркое выражение их отличий. Кроме того, весьма эффективным является применение любого средства, способствующего

щего повышению внимания и интереса аудитории, в том числе костюмов, декораций, жестов и мимики и т.п.

Данное исследование – лишь начальный этап изучения применения театрального искусства в обучении РКИ. В дальнейших работах могут подниматься такие вопросы, как роль театрального искусства

в мотивации и психологической подготовке иностранных студентов на занятиях по русскому языку, театр как средство знакомства студентов с культурой русского народа, роль театральной педагогики в обучении русской литературе и разным аспектам языка, в том числе фонетике, синтаксису, грамматике и т.п.

## Обобщенное количество ответов на вопросы анкеты студентов трех университетов

№ вопроса	До спектакля				После спектакля			
	1	2	3	4	1	2	3	4
1	2	26	25	2		55	1	
2	26	1	11		43	2	3	2
3	2	52		1	4	52		
4	14	5	28	7	52		3	1
5	31	18	2	2	10	31		14
6	32	7	8	3	5	31	14	3
7	22	15	1		46	2	3	
8	3		21	30	17	1	20	18

## Литература

1. Курдюмова Ю.В. Психологические основы использования драматизации в обучении иностранным языкам // Вестник МГПУ. 2010. Серия Филология. Теория языка. Языковое образование.
2. Петрищева Е.Ю. Использование театральной педагогики в ходе изучения иностранного языка // Начальная школа. 2011. № 7.
3. Процудо М.В. Использование элементов метода психодрамы в построении продуктивного процесса иноязычного обучения // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. 2008. № 4.
4. Marini-Maio N., Ryan-Scheutz C. Set the Stage: Teaching Italian through Theater. New Haven, 2010.
5. Zafeiriadou N. Drama in language teaching: A Challenge for Creative Development // Issues. 2009. Vol. 23.

**Abtin Golkar, Hadi Baharloo, Yahya Shariati**

### EFFICIENCY OF PEDAGOGICAL THEATRE IN TEACHING RUSSIAN SPEECH ETIQUETTE TO IRANIAN STUDENTS

*Pedagogical theater, speech etiquette, audio-visual aids in teaching, Russian as a foreign language.*

This article analyzes the theater role in students' communicative abilities formation on an example of studying Russian speech cliché in situations of greetings and farewells in handling the Iranian audience. It presents a statistical analysis of the results obtained during the questioning of Iranian students studying Russian at the 4<sup>th</sup> course of Iranian universities before and after the pedagogical performance. The authors conclude that it marks increase in students' knowledge level on the various aspects of language (speech etiquette, vocabulary, grammar rules).



**У.В. Новикова**

uliana\_novik@mail.ru

канд. филол. наук, доцент  
Кубанского государственного  
технологического университета  
Краснодар, Россия

## Рассказ А.П. Чехова «Смерть чиновника» на уроке РКИ

*Художественный текст, анализ прозаического текста, смысловая доминанта, образ героя, А.П. Чехов.*

В статье предложен материал по изучению рассказа А.П. Чехова «Смерть чиновника» на уроке РКИ. Дан подробный анализ текста, выявлены внутритекстовые взаимосвязи, соотнесены смысловые доминанты, рассмотрены особенности изображения героя. Делается вывод о целесообразности и актуальности использования художественного текста при работе в группе и на индивидуальных занятиях по изучению РКИ.

**П**ри изучении РКИ большое значение имеет специфика предлагаемого для чтения (аудирования) текста. Основную часть материала обычно составляют адаптированные для решения учебных задач тексты. Но особую роль при обучении речевому общению играет анализ аутентичных текстов, созданных носителями языка без ориентации на особенности его восприятия иностранной аудиторией. К таким текстам можно отнести художественные произведения. Их комментированное прочтение, анализ актуальны и целесообразны как при работе в группе, так и на индивидуальных занятиях.

Исходя из того, что художественный текст ориентирован в первую очередь на создание у читателя (слушателя) особых переживаний и их дальнейшее осмысление, можно говорить о решении следующих учебных задач:

1) расширение словарного запаса учащихся;

2) развитие грамматических и лексических навыков;

3) более глубокое изучение стилистических ресурсов русского языка;

4) совершенствование навыков чтения, говорения, аудирования и письма (если предусмотрены письменные творческие задания);

5) получение учащимися информации страноведческого характера (углубление представлений о России, русском характере, истории и т.д.);

6) расширение общего кругозора учащихся, приобретение определенных личностных качеств, жизненного опыта.

В данной статье даны опорные материалы по изучению на уроке РКИ рассказа А.П. Чехова «Смерть чиновника». Это произведение имеет ряд особенностей, позволяющих расширить и углубить знания учащихся, совершенствовать навыки речевого общения.

Перед изучением текста преподавателю необходимо создать в аудитории атмосферу,

способствующую общению, актуализировать фоновые знания учащихся, подготовить к восприятию и пониманию предлагаемого материала. Следует дать информацию об авторе и истории создания произведения, используя доступные средства наглядности (портрет А.П. Чехова, иллюстрации к рассказу «Смерть чиновника», разные издания данного произведения и т.д.).

Помня о том, что ранние рассказы А.П. Чехова традиционно интерпретируются в рамках установки «всеми средствами смешить читателя» [1: 10], важно попытаться рассмотреть некоторые особенности изображения героя в произведении «Смерть чиновника», стараясь не увидеть «комически ничтожные и высмеиваемые» черты [2: 14], а почувствовать пристальное внимание автора ко внутреннему миру героя. Это даст возможность сформировать у учащихся интерес к анализу образа героя художественного произведения, выявлению способов его создания при помощи языковых средств.



И.Э. Браз. Портрет А.П. Чехова (1898)



Шелкография к рассказу А.П. Чехова «Смерть чиновника»



Л. Сулова. Иллюстрация к рассказу «Смерть чиновника»

Давая информацию о том, что рассказ «Смерть чиновника» впервые был опубликован в журнале «Осколки» (1883, № 27, 2 июля) с подзаголовком «Случай» и подписью А. Чехонте, следует уделить внимание описанию исторической действительности тех лет, объяснению понятий «псевдоним», «подзаголовок».

Говоря о значимости данного произведения, необходимо указать, что рассказ без подзаголовка и с незначительной стилистической правкой печатался в сборнике «Пестрые рассказы», во всех его 14 изданиях.

Важно сообщить учащимся, что сюжет рассказа создан А.П. Чеховым на основе реального события. По свидетельству М.П. Чехова, о подобном случае писателю рассказал бывший директор московских театров В.П. Бегичев. Возможно, Антон Павлович опирался также на сообщение своего корреспондента А.В. Петрова, писавшего ему 4 января 1882 г. о самоубийстве одного из мелких таганрогских чиновников после неудачной попытки попросить извинения за какой-то незначительный проступок у своего начальника [4: Т. 1, 540].

Следует подчеркнуть, что разговорная интонация делает повествование живым, правдоподобным. Графическая передача неполного стиля произношения, который связывается в первую очередь с разговорной речью (*Дмитрич, вашество, милостисдарь*), использование просторечных слов (*глядел, ежели, фанфарон, помер* и др.) и оборотов, характерных для устной речи (*держат себя в публике, ни одного слова путного не сказал, ей-богу, не стану, никакого тогда, значит, и уважения*), усиливают этот эффект. Важно дать учащимся представление о способах создания атмосферы произведения, попытаться проанализировать конкретные языковые средства, служащие основой формирования образа героя. На данном этапе следует использовать творческие задания по поиску, осмыслению, анализу конкретных языковых средств, способствующих созданию особого пространства текста.

Дальнейшее изучение рассказа А.П. Чехова «Смерть чиновника» необходимо вес-



Юмористические журналы, с которыми сотрудничал А.П. Чехов в середине 1880-х гг.

ти, обращая особое внимание на смысловые центры (доминанты) текста, добиваясь, чтобы у учащихся появилось понимание внутритекстовых связей.

Далее представлен подробный анализ текста рассказа с указанием на важные для понимания моменты. Данный материал далеко не исчерпывающий, он является только опорным для преподавателя РКИ.

Интересно, что первое предложение рассказа, где с доброй усмешкой описывается Иван Дмитрич Червяков, чувствующий себя на вершине блаженства, не отделено абзацным отступом от зловещего «Но вдруг...». Это подчеркивает взаимообусловленность действий, которые можно обозначить следующими семантически значимыми словами: *чувствовал* себя на вершине блаженства – *чихнул* – *нисколько* не сконфузился – *пришлось* сконфузиться.

Обратим внимание на слова, выделенные курсивом. Герой «чувствовал себя на вершине блаженства», т.е. то, что он видел вокруг себя, позволяло ему испытывать очень приятные ощущения. Червяков – экзекутор, он ведает хозяйственными делами учреждения,

наблюдает за внешним порядком в канцелярии [3: Т. 4, 747]. Для его блаженства, оказывается, достаточно второго ряда кресел в «Аркадии» и оперетты «Корневильские колокола» (автор Р.-Ж.-Л. Планкетт (1848–1903)).

Почему именно «Корневильские колокола»? Если сопоставить данный контекст с упоминанием об этой же оперетте в повести А.П. Чехова «Три года», то раскрывается иной смысл, который, возможно, был доступен современникам автора без комментариев. В повести читаем: «Дом доктора был ему [Лаптеву] противен своею мещанскою обстановкой, сам доктор представлялся жалким (зд. и далее в цитатах выделено нами. — У.Н.), жирным скрягой, каким-то опереточным Гаспаром из «Корневильских колоколов», самое имя Юлия звучало уже вульгарно» [4: Т. 2, 455]. Эпитет «жалкий» соотносим и с Червяковым, чувствующим себя «на вершине блаженства». Но здесь не унижение, а скорее скрытая за усмешкой жалость к чиновнику. Ирония автора особого рода, здесь нет жестокости и подчеркивания ничтожности. Это ирония-сострадание, которая может вызвать у читателя жалость к герою.

После чихания Червяков «*нисколько* не сконфузился». Подчеркнутое отрицание становится признаком того, что герой верно оценивает ситуацию. Это подкреплено и комментарием повествователя: «Чихать никому и нигде не возбраняется. Чихают и мужики, и полицмейстеры, и иногда даже тайные советники. Все чихают».

Но сконфузиться *пришлось*. Причиной этого становится статский генерал Брижжалов, чужой, но все-таки начальник. Со слова «начальник» и начинается неловкость, потребность извиниться. Извиняется Червяков 6 раз. Эпизоды связаны восходящей градацией: беспокойство героя, нарастая, приводит к трагедии.

При первом извинении Червяков «кашлянул», здесь это можно рассматривать и как признак неловкости, замешательства, потребности в паузе, и как сигнал привлечения к себе внимания. Первое извинение вполне уместно. Стоило бы ограничиться только им, но «его начало *помучивать*

*беспокойство*». Продуктивная для словообразования в разговорной речи приставка *по-* в слове «помучивать» дает ощущение неполноты, недостаточности, тягостности действия. Беспокойство смутное, герой не отдает себе отчета в том, что же конкретно вызывает беспокойство. Фигура начальника, пусть даже чужого, действует подавляюще.

Прежде чем вновь просить прощения у Брижжалова, Червяков «*походил* возле него и, *поборовши робость, пробормотал*» свои извинения. Здесь даются указания на растущую неловкость героя. Червяков робеет, но все же бормочет свои извинения. Читатель имеет возможность проникнуть в переживания Червякова, который настолько подавлен, что уже не видит действительности, не может оценивать происходящее, а весь сконцентрирован на одной только цели: «*надо бы* <...> объяснить, что я вовсе не желал... что это закон природы», желаний оправдать себя, хоть и нет повода для оправданий. Частица «*бы*», образующая формы сослагательного наклонения, привносит значение предположительности, необязательности действия. Здесь это признак не совсем понятного самому герою беспокойства, которое тяготит.

Теперь даже будущее Червяков видит сквозь призму сложившейся ситуации: «Теперь не подумает, так после подумает!..» Восклицательный знак в сочетании с многоточием передает уверенность героя в том, о чем он говорит, и одновременно растерянность. Что делать дальше? Как себя вести?

Постепенно нарастающая угнетенность приводит к тому, что простое чихание (*чихают все, закон природы* и т.д.) Червяков расценивает уже как собственное невежество: «Придя домой, Червяков рассказал жене о своем невежестве». Происходит подмена понятий. Случайное чихание предстает настолько непростительным, что дает основание для обобщенной оценки поведения.

Рассказ жене усугубляет положение. Червякову кажется странным, что жена «только испугалась, а потом, когда узнала, что Брижжалов «чужой», успокоилась». Его буквально парализует фигура начальника, все равно какого. И генерал Брижжалов

воспринимается уже как обобщенный образ власти, вызывающей у Червякова трепет, робость, беспокойство, ведущей к самоуничтожению.

Далее подмена понятий усиливается: «А все-таки ты сходи, извинись <...> Подумает, что ты себя в публике держать не умеешь!» И вновь элемент необязательности, предположительности действия: «а все-таки» – на всякий случай.

Перед четвертым извинением Червяков совершает серьезные приготовления: «надел новый вицмундир, подстригся». Эти действия способствуют улучшению внешнего облика, т.е. всеми силами Червяков старается подчеркнуть, что он умеет держать себя «в публике», что он достоин. И идет он уже не извиняться, а «объяснить». И объясняя, начинает говорить уверенно («начал докладывать *эксектор*»), привычно ощущая себя частью чиновничьего аппарата. Но сразу же сбивается... Появление в репликах героя словоерса является признаком самоуничтожения, раболепия. Понимая слова генерала как нежелание выслушать его, Червяков «бледнеет», но его уверенность в необходимости дальнейшего объяснения становится крепче: «Нет, этого нельзя так оставить... Я ему объясню...» Он осмеливается даже шагнуть во «внутренние апартаменты» вслед за генералом, настолько сильно желание объяснить все.

После очередной попытки поговорить с генералом в Червякове на мгновение просыпается чувство собственного достоинства: «Генерал, а не может понять! Когда так, не стану же я больше извиняться перед этим фанфароном! Черт с ним!» Высокая эмоциональность речи героя говорит о пробуждении в нем глубоко скрытой гордости, ощущения собственной силы, значимости. Фанфарон – тот, кто хвастливо выставляет напоказ свои мнимые достоинства. Использование этого слова раскрывает осознание героем искусственности ситуации. Но это осознание сразу же исчезает под воздействием все нарастающей и нарастающей угнетенности: «Напишу ему письмо».

Решив написать генералу, Червяков «думал, думал, и никак не выдумал этого пись-

ма». Глагол «выдумать» во втором значении имеет смысл: ‘создать воображением, измыслить то, чего не было, чего нет’ [3: Т. 1, 254]. В данном контексте это может являться признаком неконкретности (выдуманности) самой причины для извинения.

И уже в последнем разговоре с генералом, почти не помня себя от ужаса, Червяков произносит ключевую фразу, которая делает понятными все его действия: «Смею ли я смеяться? Ежели мы будем смеяться, так никакого тогда, значит, и уважения к персонам... не будет...» Услужливое, угнетенное «смею ли» и затем обобщенное «мы», которое разделяет всех людей на «персон» и, условно говоря, «простых смертных», позволяют понять настоящую причину беспокойства героя. Его жизнь втиснута в рамки служебной иерархии, которая подавляет его и не позволяет ни думать, ни действовать иначе.

Поэтому непонимание генерала буквально убивает Червякова: «В животе у Червякова *что-то оторвалось*. Ничего не видя, ничего не слыша, он *попятился* к двери, *вышел* на улицу и *попелся*... *Придя машинально* домой, *не снимая вицмундира*, он *лег на диван* и... *помер*». Просторечное «помер» вписывается в общую разговорную интонацию повествования, передает внезапность, неожиданность действия, соотносится с поговоркой «Взял да и помер!» (У Маяковского в стихотворении «Сергею Есенину»: «В этой жизни помереть не трудно. // Сделать жизнь значительно трудней».) Союз *и* в сочетании с паузой, выраженной многоточием, усиливает значение противоположности ожидаемому, ощущение неожиданности, но несет и значение вывода, результата, итога, заключения. Получается, что иного финала и быть не могло. Использование автором именно эмоционально окрашенного слова «помер» подчеркивает и то, что герой, обладая глубоко скрытой гордостью, силой духа, чувством собственного достоинства, так и не смог почувствовать себя человеком вне служебной иерархии. Не смог освободить себя от разрушающего самоуничтожения, которое и привело к трагедии.

Теперь и в самом названии рассказа – «Смерть чиновника» – мы выходим на уро-

вень обобщения: такой может быть смерть любого чиновника. Человека, который унижает себя, готов пренебречь собой ради поддержания чьего-то авторитета, который зависит от «персон» и не может выйти за пределы служебной иерархии. В названии есть и скрытая антитеза: смерть именно чиновника, не писателя, не торговца, не врача, т.е. можно в жизни действовать и думать иначе.

В данном произведении, каким бы ироничным оно ни казалось, нет злой иронии, осуждения героя. На первый план выходят его робость, зависимость от условностей, неготовность противостоять навязанным стереотипам поведения.

Важно отметить, что рассказ «Смерть чиновника» относят к лучшим «рассказам-сценкам» А.П. Чехова [5: 25], но постоянное обращение ко внутренним переживаниям Червякова говорит о пристальном внимании автора именно к его душевному состоянию. Причем состояние героя является важнее самого действия.

Подводя итог урока, следует обратить внимание учащихся на то, что уже в этом рассказе, написанном в 1883 г., есть приметы психологизма, который получит необыкновенное развитие в последующих произведениях А.П. Чехова.

Анализ и интерпретация данного художественного текста на уроке РКИ имеют осо-

бое значение для формирования у учащихся более глубокого представления о русской истории, социальных взаимоотношениях, особенностях эго-состояний коммуникантов, эффективности процесса продуцирования собственных высказываний. Возможно дальнейшее изучение парадигмы «начальник – подчиненный» в рассказах А.П. Чехова и других произведениях русской литературы.

Изучение текстового материала рекомендуется проводить в сочетании с творческими заданиями, способствующими совершенствованию навыков чтения, говорения, аудирования и письма (чтение по ролям, инсценировка отрывков, творческий пересказ и т.д.). Целесообразно использовать экранизации данного рассказа, например отрывок из фильма Ю. Саакова и И. Ильинского «Эти разные, разные, разные лица...» (1971 г.), созданного по мотивам рассказов А.П. Чехова «Смерть чиновника», «Пересолил», «Оратор», «Ночь перед судом», «Дочь Альбиона», «Сапоги», «Хамелеон». Чтецом и исполнителем всех ролей выступает Игорь Ильинский. Продолжительность отрывка – 7 мин.

Подводя итог, следует еще раз подчеркнуть актуальность изучения аутентичных текстов (в частности, художественных произведений) на уроках РКИ.

## Литература

1. Катаев В.Б. Проза Чехова: проблемы интерпретации. М., 1979.
2. Линков В.Я. Художественный мир прозы А.П. Чехова. М., 1982.
3. Словарь русского языка: в 4 т. / Под ред. А.П. Евгеньевой. М., 1985–1988.
4. Чехов А.П. Сочинения: в 4 т. / Под ред. Г.П. Бердникова. М., 1984.
5. Чудаков А.П. Поэтика Чехова. М., 1971.

U.V. Novikova

### A.P. CHEKHOV'S STORY *DEATH OF THE OFFICIAL* AT RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE LESSON

*Literary text, analysis of prosaic text, semantic dominant, image of hero, A.P. Chekhov.*

This paper aims at describing A.P. Chekhov's story *Death of the official* as a material for Russian as a foreign language lesson. The detailed analysis of the text, intra text interactions, the hero image are given. The author makes a conclusion about expediency of literary text studying in a foreign audience.



## Саджал Дей

sajaldey07@gmail.com

д-р, приглашенный преподаватель  
Университета английского  
и иностранных языков  
(Шиллонгский кампус)  
Шиллонг, Индия

## Рождение дисциплины: к проблеме изучения русского языка в Индии

*Обучение на русском языке, исследования русского языка в Индии, Университет Джавахарлала Неру, Центральный институт английского и иностранных языков, «Русская филология».*

Согласно историческим и археологическим документам, Индия и Россия имеют давнюю историю контактов. Торговые и культурные связи двух стран устанавливались благодаря развитию Великого шелкового пути. Русские путешественники и ученые часто посещали Индию, что привело к возникновению российской индологии. Помимо этого, по результатам сравнительных лингвистических исследований в санскрите и русском языке существует множество сходных черт. Несмотря на это, изучение русского языка и обучение РКИ в Индии началось довольно поздно, только в 1940-х гг. В данной статье предпринята попытка проследить этапы развития интереса к русскому, а также осознать историко-политические причины подобной ситуации.

*Существует невероятная красота  
в этом притяжении между Россией и Индией.  
Сердце разговаривает с сердцем.*  
Н. Рерих

Любому тексту предшествует претекст или контекст. Никто и ничто не возникает в мире самостоятельно, по собственной воле. Даже если мы верим библейскому сказанию, в котором говорится: «Бог сказал: «Да будет свет!» – и стал свет», мы понимаем, что появление Бога и его изречение предшествовали появлению света. Вот и факт того, что изучение русского языка как научной дисциплины в Индии обрело серьезные очертания только во второй половине XX в., имеет под собой веские основания. Примечательно, что арабский, персидский, французский, португальский, английский и другие языки нашли свое

место на индийском субконтиненте значительно раньше, чем русский. Языки стран, расположенных далеко от Индии, – английский, французский, португальский – начали распространяться уже с конца XVI в. [10: 153]. Русский же не входил в их число, его серьезное изучение началось только в 40-е гг. прошлого века.

Сегодня известно, что торговые и культурные связи между Россией и Индией возникли уже в V–VI в. н.э., постепенно расширяясь по мере развития торговли и Великого шелкового пути [5: 32]. Как отмечают Г.М. Бонгард Левин и А.А. Вигасин, археологические находки доказывают

существование широких связей между Киевской Русью и Востоком. Товары и монеты восточного происхождения (включая и индийские) находят в культурных слоях, относящихся к VII–IX вв. Возможно, контакты с Индией возникали через Хазарский каганат, а именно через его столицу Итиль, которая находилась в устье Волги. Там, согласно арабским источникам, в IX–X вв. располагалась значительная по численности русская колония [7: 27].

Выдающийся индийский писатель, ученый, лингвист и путешественник Рахуль Санкритаян (1893–1963) считает, что контакты между двумя странами существуют более 8 тыс. лет и восходят к периоду каменного века [13: 11]. Это мнение, однако, не разделяется ученым сообществом, его относят, скорее, к «вымыслу» великого ученого. Тем не менее в подтверждение своей теории Рахуль приводит результаты компаративного анализа русского и санскрита. Исследования показывают их удивительное сходство: общность языковой структуры, корней слов и других элементов. В своем труде «История Средней Азии» (1958) Рахуль указывает множество слов, сходных по значению и звучанию, в русском и санскрите/хинди.

В XV в. русский купец из Твери Афанасий Никитин совершил путешествие в Индию. В записках, которые он назвал «Хождение за три моря» (по пути он переплыл Каспийское, Черное и Аравийское моря), он подробно рассказал о жизни, культуре, политике и религии, обычаях, экономике, политическом устройстве в регионах Бидар и Нагар на юге Индии. Вернуться домой Афанасию Никитину не удалось – на обратном пути он скончался недалеко от Смоленска (на территории великого княжества Литовского). Его рукопись была обнаружена русским историком Н.М. Карамзиным в XVIII в. в архиве Троице-Сергиева монастыря в составе Троицкого сборника. Важно отметить, что Никитин побывал в Индии раньше, чем туда ступила нога Васко де Гамы. Н.М. Карамзин писал, «что индийцы слышали об ней (России) прежде, нежели о Португалии, Голландии, Англии.

В то время как Васко да Гама единственно мыслил о возможности найти путь от Африки к Индостану, наш тверитянин уже купечествовал на берегу Малабара...» [1: 226–228].

Еще один выдающийся россиянин – музыкант, драматург и ученый Г.С. Лебедев (1749–1817) – провел 12 лет в Индии в конце XVIII в. Он достиг Мадраса в 1785 г., выучил тамильский язык, затем направился в Калькутту в 1787 г., откуда в 1797 г., покинув Индию, вернулся в Англию, к отправной точке своего путешествия. Его считают первым индологом в России. Лебедев не только выучил бенгальский язык и санскрит, но также занимался изучением других разговорных диалектов этой части Индии. Его перу принадлежат книга «Грамматика чистых и смешанных восточноиндийских диалектов», а также другие труды, посвященные Индии. Одной из самых больших заслуг Г.С. Лебедева стало основание профессионального национального театра в Калькутте – «Бенгальского театра», продолжавшего европейские театральные традиции. Несомненно, данное событие стало неоценимым вкладом иностранца в индийскую культуру. К сожалению, продолжить свою работу Лебедев не смог: из-за возникших разногласий с английскими купцами и местными торговцами он был вынужден продать имущество и покинуть Калькутту.

Благодаря деятельности Лебедева изучение Индии (индология) в России значительно продвинулось. Среди ведущих индологов этого периода можно назвать Федора Аделунга (1768–1843), Алексея Оленина (1771–1841), Павла Петрова (1814–1875). Уже в 1830-е гг. в России началось систематическое изучение и преподавание санскрита. Согласно Е. Чельшеву и А. Литману, языки санскрит, хинди, маратхи, кашмири изучались в Казанском университете уже в 1840-е гг. В 1851 г. в Московском университете открылся факультет восточных языков, где среди предметов преподавали и санскрит. Кафедру санскрита на факультете восточных языков основали и в Санкт-Петербургском университете в 1855 г.

Российская академия наук выпустила многотомный словарь санскрита (1852–1875), известный как Большой петербургский словарь [4: 22]. Однако подобное академическое изучение России в Индии началось значительно позже.

На формирование интереса к России среди индийской интеллигенции оказали влияние два исторических феномена: расцвет русской литературы в XIX в. и русские революции 1905 и 1917 гг. Развитию отношений двух стран препятствовала политика Британской империи, опасавшейся прямых контактов с Россией. Фактически британские власти систематически предпринимали все возможные действия, чтобы не допустить влияния России в Индии, даже протестовали против открытия российского консульства в этой стране. Как пишет И. Глушкова, «Министерству иностранных дел России потребовалось более 40 лет, чтобы преодолеть оппозицию Британии и открыть миссию в стране, которую британцы называли «драгоценностью короны» [8: 15]. Только в 1899 г. Россия получила разрешение открыть свое первое консульство в Бомбее. А в 1910 г., незадолго до перенесения столицы Индии в Дели, было позволено перенести консульство в Калькутту [8: 19]. Это было очередной хитрой уловкой, чтобы не допустить Россию к новому политическому и административному центру Индии. В то же время Великобритания уже в 1875 г. получила разрешение на открытие консульства в Тифлисе.

События первой русской революции широко освещались в индийской прессе. Некоторые представители интеллигенции находили много общего в социальных и политических условиях двух стран, призывали последовать примеру России и выступить против британской тирании. Среди них были Бал Гангадхар Тилак, Махатма Ганди, Кришнаварма, Мадам Кама и др. Свами Вивекананда, великий духовный лидер Индии, в своих пророчествах в 1899 г. предрекал, что «событие, которое начнет новую эру — эру правления касты шудр (т.е. власть рабочих), — придет из России» [6: 3].

По-настоящему поразили воображение жителей Индии и события Октябрьской революции 1917 г. Вопреки жестокой политической цензуре индийская пресса смогла распространить революционные идеи среди жителей страны. В своей книге 1953 г. «Азия и западное господство» К.М. Паникар объяснил ключевые изменения, ставшие результатом революции 1917 г.: «До Октябрьской революции националистическое движение в Индии было либеральным и исключительно политическим. Главной задачей было избавление от иностранного влияния. Политическая платформа национального движения основывалась на парламентском либерализме и представительном правительстве. Это движение не имело ни определенной социальной, ни экономической цели и в этом смысле носило неясный, утопический характер. Русская революция изменила эту ситуацию» [6: 15].

Хотя индийские писатели и интеллектуалы находились под сильным влиянием русской литературы XIX в., в большинстве своем они читали ее в английском переводе. Переводы на индийские языки делались также с английского. Эта ситуация устраивала политических лидеров, поэтому они не видели необходимости в изучении русского языка. Такие личности, как Сомендранат Тагор, который изучал русский и ездил в Россию, для того чтобы познакомиться с коммунистическим движением, были редкостью. Индийцы изучали русскую литературу, историю и культуру в рамках английской системы образования.

Поездки индийских интеллектуалов, революционеров и политиков помогли развить интерес к России и расширить знания о ней. Одним из выдающихся людей, посетивших Россию (тогда еще СССР), был Пандит Джавахарлал Неру. После этого он написал значительное количество статей о жизни русских. Он считал, что «трудно оставаться равнодушным к России» и что «Индия должна проявлять больше интереса к изучению России» [13: 3].

Наиболее значимой была поездка в Россию Рабиндраната Тагора в 1930 г. Он был

не простым путешественником, а первым нобелевским лауреатом по литературе в Индии, первым неевропейским лауреатом. Его первое письмо из Москвы, опубликованное в собрании «Письма о России» (1931), имело огромный резонанс. Он писал: «Наконец я прибыл в Россию. Все, что я вижу, – чудесно. Не похоже на другие страны. В корне отлично. Они всколыхнули всех...» [3]. В 1934 г. английский перевод этого письма был напечатан в газете *The Modern Review*. Редактор хотел опубликовать оставшиеся письма регулярно, но британское правительство, которое ранее не высказывалось против публикации оригиналов писем в собрании на бенгальском языке, запретило это [3: 218]. Причины были очевидны.

В конце концов, смелые начинания по изучению русского языка увенчались успехом, и особую роль в этом сыграла Калькутта – город, в котором совершались многие научные открытия в Южной Азии. К сожалению, до сих пор эти достижения не были известны современным исследователям, занимающимся изучением России. Например, госпожа Бусева стала вести курс по изучению русского языка в университете Калькутты в начале 40-х гг. XX в.<sup>1</sup> Многие ученые и переводчики в Бенгале были ее учениками. К подобным робким начинаниям можно отнести и курсы русского языка в университете Дели, открытые в 1946 г. Университет г. Аллахабада последовал их примеру в 1948 г., после обретения Индией независимости.

Настоящий интерес к изучению русского языка возник в 1950-е гг., когда стали развиваться культурные и экономические отношения между Индией и СССР. В 1960-е гг. после открытия Института русского языка в Нью-Дели (1965) русский стали изучать на уровне бакалавриата. Позднее, после основания Университета им. Дж. Неру в 1969 г., институт вошел в состав университета и был переименован в Центр изучения русского языка, культуры и литературы. «В тече-

ние 1971–1972 гг. Центр изучения русского языка учредил магистерскую программу по русскому языку и литературе» [7: 30].

Помимо усилий, предпринимаемых индийскими университетами, были и другие средства популяризации русского языка в Индии. Так, Общество индийско-советской дружбы тоже способствовало быстрому распространению русского языка на территории страны. В 1970 г. в Нью-Дели был основан Центральный (Всеиндийский) институт русского языка, установивший стандарты изучения русского языка в других частях Индии. В 1975 г. число студентов, изучавших русский язык в различных центрах института русского языка, превышало 2 тыс. чел. Примерно такое же количество учащихся записалось на курсы русского языка в университетах. Более 50 высших учебных заведений в то время предлагали обучение русскому. Многие из них сейчас уже открыли центры постдипломного образования и исследовательские кафедры по изучению русского языка и литературы. Русский язык преподается в школах Дели, Раджастхана, Хайдарабада и других частях Индии.

Значительным событием стало создание отделения русского языка при Центральном институте английского и иностранных языков в Хайдарабаде в сентябре 1973 г. Это был значительный шаг в направлении изучения русского языка, дистанционного обучения, повышения квалификации учителей в Индии.

В апреле 1982 г. был выпущен первый номер ежегодного журнала «Русская филология». Этот журнал до сих пор издается на двух языках – русском и английском. Внимания заслуживает не только качество подборки статей в журнале, но и регулярность выхода печатного издания.

1991 г. был годом распада СССР. Изменения претерпели также отношения России и Индии. Многие преподаватели русского языка, работавшие в университетах Индии, были вынуждены вернуться обратно в Россию. Все виды помощи из России (моральная поддержка, материальная помощь) были приостановлены. Переводчики из Ин-

<sup>1</sup> Данные сведения почерпнуты автором из интервью с переводчиком А. Сомом и профессором А. Палом (Университет Рабиндра Бхарати, Калькутта).

дии, как и многие их коллеги из других стран, потеряли работу и вернулись домой. Количество студентов, желавших изучать русский язык в индийских университетах, резко снижалось.

Однако, несмотря на эти трудности, изучение русского языка в Индии не прекратилось, дисциплина не умерла. Это научное направление уже прочно укоренилось

в академической науке страны. Изменения в политической жизни двух стран – появление сильной России и эффективная антикризисная политика индийских лидеров – создали все условия для позитивных перемен. В настоящее время русистика в Индии – это независимое научное направление, которое имеет все возможности для дальнейшего самостоятельного развития.

## Литература

1. Карамзин Н.М. История государства Российского. М., 1842. Т. IV.
2. Праздник на Тверской земле // Индийский вестник. 2009. № 10–11.
3. Тагор Р. Письма о России / Пер. с бенг. М. Кафитина. М., 1956.
4. Чельшев Е., Литман А. Традиции великой дружбы. М., 1985.
5. Basu S. The Evolution of Russian Philological Studies in India // New Spring. 2007. Spl. issue.
6. Bhatia V. India and the October Revolution: A Documentary Study. New Delhi, 1987.
7. Dimri J.P. Teaching of Russian in India: Historical Perspectives and Future Prospects // Role, Status and Prospects of Russian Language in the 21<sup>st</sup> Century (Seminar Papers) / Ed. R.D. Akella. Hyderabad & Delhi, 1999.
8. Glishkova I. Here Comes the Russian Consul...: One Hundred Years of the First Russia's Consulate General in Calcutta // New Theme. 2010. № VII.1.
9. Gnatyuk-Daniil'chuk A.P. Tagore, India and Soviet Union: A Dream fulfilled. Calcutta, 1986.
10. Islahi M.A. Tradition of Learning of Foreign Languages in the Subcontinent (Arabic Language – A Case study) / Ed. J. Prabhakara Rao // Foreign Language Teaching in India: Challenges and Strategies. Mumbai, 2009.
11. Maurya A. India and Europe as perceived in Russian Literature // Russian Philology. 2009. № 28.
12. Nair P. Thankappan. Lebedeff's Life in Calcutta // A Grammar of the Pure and Mixed East Indian Dialects. By Herasim Lebedeff / Ed. M.P. Saha. Calcutta, 1988.
13. Pande M.P. Russian Language and India // Essays on Russian Language. New Delhi, 1980.
14. Samajdar S. Epar Ganga Opar Amudarya. Kolkata, 1981.
15. Sankrityayan R. Volga Se Ganga. Prayag, 1943.
16. Varma R.N. The Russian Language in India // Russian for everybody. 1975. № 1.12.

Sajal Dey

### BIRTH OF A DISCIPLINE: THE CASE OF RUSSIAN STUDIES IN INDIA

*Russian language teaching, Russian studies in India, JNU, CIEFL, Russian Philology.*

Historical and archeological documents prove that India and Russia have had contacts since ancient times. Trade and cultural contacts between two countries specifically developed along the Great silk route. Travelers and scholars from Russia visited India. As a result of that Russian Indology was initiated. Moreover, comparative linguistic data show that Sanskrit and Russian are very closely connected languages. In spite of that Russian studies and Russian language teaching in India started very late; only in the 1940's. In this article the author sketches this development and tries to find the historico-political reasons behind this inordinate delay.

**О.П. Быкова**

olbyk@rbcmail.ru

д-р пед. наук, профессор  
 зав. кафедрой русского языка  
 Московского государственного  
 университета геодезии и картографии  
 Москва, Россия

**Дао Нгуен Тгуй**

puskin\_2006@yahoo.com

аспирант  
 Государственного института  
 русского языка им. А.С. Пушкина  
 Ханой, Вьетнам

**В.Г. Сиромаха**

siromaha\_v@mail.ru

канд. филол. наук, доцент  
 кафедры русского языка и стилистики  
 Литературного института им. А.М. Горького  
 Москва, Россия

## Русский язык для всех или национально ориентированные учебники: поиск компромисса

(на примере работы во вьетнамских университетах)

*Национально ориентированные учебные материалы, культуроведческий бикультурный подход, социокультурный анализ.*

В статье речь идет о необходимости поиска путей по созданию нового поколения национально ориентированных комплексов: учебников, учебных пособий и материалов по РКИ. Данные материалы должны учитывать современные подходы, методы, технологии обучения, в частности культуроведческий бикультурный подход, а также особенности преподавания РКИ вне русскоязычной среды. В статье приводятся конкретные рекомендации, проиллюстрированные примерами.

**В** XXI в. процессы глобализации и национальной самоидентификации идут рука об руку. Многое зависит от того, в какой области политики, экономики, науки, культуры и на какой национальной почве данные процессы проявляются. Нас интересуют вопросы, связанные с системой образования, в частности с преподаванием РКИ и средствами обучения, обеспечивающими данный процесс.

Может показаться, что на определенном этапе развития системы университетского образования Болонский процесс, распространение английского языка как лингва франка и информационно-коммуникационных технологий, Интернета, дистанционных форм обучения усилили глобализирующие тенденции в преподавании иностранных языков и РКИ в том числе. В то же время сегодня в печати, на международных конференциях все чаще звучат голоса зарубежных преподавателей-русистов, выступающих против «русского языка для всех» и радеющих за национально ориентированные учебники, учебные пособия, тесты. Все больше появляется диссертаций, исследующих национально ориентированные подходы при обучении РКИ в той или иной стране.

На наш взгляд, этому может быть дано следующее объяснение: с одной стороны, когда все больше людей изучают русский язык у себя на родине дистанционно или с преподавателем — не носителем языка и культуры, естественно, что базовые национально ориентированные учебники предпочтительнее для учебного процесса. С другой стороны, распространение культуроведческого, социокультурного подходов, предполагающих диалог культур, бикультурный подход, также должно основываться на национально ориентированных материалах, учитывающих как русскую, так и родную культуру учащихся, как русский, так и их родной язык. Тем не менее и в наши дни во многих странах (Южная Корея, Мали, Вьетнам и др.) продолжают работать по комплексу «Русский язык для всех» под редакцией В.Г. Костомарова, одно из первых изданий которого появилось в 1988 г.

Надо констатировать факт, что сегодняшняя ситуация с преподаванием РКИ, с учебниками, учебно-методическими комплексами и приложениями к ним, сложившаяся за рубежом, достаточно сложная и неоднозначная. Во многих странах русский язык из первого языка перешел в разряд второго и третьего иностранного языка, изучаемого в том или ином учебном заведении. Цели и задачи обучения второму и третьему иностранному языку, естественно, стали отличаться от прежних целей и задач.

Даже в тех странах, где дело с учебниками обстоит неплохо, как, например, в Венгрии, ученые и преподаватели все равно говорят о том, что учащиеся должны получить новую мотивацию для выбора именно русского как второго или третьего иностранного языка. «При этом большое значение приобретает новая постановка учебного процесса: интересный, привлекательный учебник, стимулирующая методика преподавания, продуманная организация урока, вызывающая желание продолжать изучение языка. В настоящее время стало однозначно ясно: для того чтобы обеспечить достойное место русскому языку в процессе обучения иностранным языкам в Венгрии и для повышения его конкурентоспособности «на рынке иноязыков», совершенно необходимо обновление обычного, традиционно сложившегося содержания обучения русскому языку и методике его преподавания» [3: 13].

В этих условиях на отсутствие современных национально ориентированных учебников обращают внимание преподаватели-русисты ряда стран. Вот что пишет, в частности, иранский русист о ситуации в их стране: «При общей тенденции положительного отношения к изучаемому языку главной становится задача поддержания интереса к изучению русского языка в Иране, в чем существенную помощь мог бы оказать национально ориентированный учебник коммуникативной направленности с большим количеством лингвострановедческих текстов» [2: 200]. О том же говорят преподаватели русского языка в Японии: «Продуктивным нам представляется путь разнообразных сопоставлений российских и японских реалий,

а также русского и японского языков. Нам нужен учебник культурологической и страноведческой тематики, сопоставляющий сегодняшнюю Россию с современной Японией, жизненные ценности современных русских и современных японцев, менталитет, духовный мир, особенности ситуативного общения в двух странах» [6: 110]. Им вторит монгольский коллега: «Самой большой проблемой для учащихся и преподавателей русского языка всех профилей и специальностей, особенно для краткосрочных курсов, являются учебники, удовлетворяющие в современном смысле требованиям стандарта образования и методики обучения иностранному языку. На данный момент можно сказать, что в Монголии нет хорошего учебника» [1: 12–13].

Справедливости ради надо отметить, что процесс по созданию учебных пособий в русле бикультурного подхода международными коллективами авторов протекает сегодня довольно активно. Так, в той же Венгрии в 2004 г. вышла книга под названием «Эхо. Россия – Венгрия: Пособие по развитию речи на материале межкультурного диалога» (Т. Блюм, М. Нири, Е. Ростова). В Италии в 2011 г. появилось издание «Россия – Италия: диалог культур: Пособие по чтению и развитию речи для итальянских студентов-гуманитариев» (Д. Бончани, Р. Романьоли, Ю. Николаева и др.), в Испании в 2013 г. – «Россия и Испания: диалог культур» (Л. Соколова, Р. Гусман Тирадо и др.). Но, как справедливо пишет Е.Г. Ростова, рецензент последней книги: «Выход пособия «Россия – Испания: диалог культур» подтвердил еще раз необходимость и возможность создания аналогичных работ в других странах, где изучается русский язык и где продолжается диалог с культурой России» [7: 119].

Итак, вывод очевиден: потребность в современных национально ориентированных учебниках по РКИ существует. При этом, на наш взгляд, опытные профессиональные преподаватели-русисты могли бы продолжать работать и по старым пособиям, превращая их минусы в плюсы: комментируя историзмы советского периода, проводя параллели между СССР и РФ, дополняя имеющиеся тексты и задания новыми, отсылая

учащихся к Интернету на соответствующие сайты и т.п.

Но проблема заключается в том, что, например, во Вьетнаме, по словам Фунг Чонг Тоана, вице-директора филиала Института русского языка им. А.С. Пушкина, и Е.В. Скаяевой, когда в 1990-е гг. в стране в области распространения русского языка произошли буквально обвальные явления, в результате чего русский язык вошел в категорию факультативных и малоизучаемых, заняв позицию после английского, китайского, французского или корейского, большинство вьетнамских русистов срочно стали переквалифицироваться в преподавателей английского языка. Через несколько лет ситуация сложилась таким образом, что осталось незначительное количество опытных преподавателей русского языка, и это, естественно, отразилось на качестве преподавания РКИ. Сама профессия «филолог-русист» до сих пор переживает кризисные моменты: в последнее время сильно помолодел профессорско-преподавательский состав, и при этом не всегда наблюдается процесс преемственности поколений; снижается уровень экономического и социально-статусного положения преподавателя, а также отсутствуют стандарты единых государственных требований к уровню профессиональной компетенции педагога-русиста [8: 2].

Процесс создания современного хорошего учебника, тем более учебного комплекса, трудоемкий, длительный, материально затратный. Не случайно, несмотря на большое число исследований по русскому языку, выполненных в частности вьетнамскими филологами (только в Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина за последние 15 лет ими было защищено 36 диссертаций – 2 докторских и 34 кандидатских, – из которых только по методике преподавания РКИ – 16), проблемой остаются их внедрение в процесс обучения, реализация в новых учебниках и учебных комплексах. В результате вьетнамские русисты продолжают работать, к примеру, по пособию «Перспектива», предназначенному для использования на курсах с западными учащимися. Для преподавателей-вьетнамцев, работающих на филологических

факультетах в университетах Вьетнама, оно удобно тем, что при дефиците учебных часов позволяет компактно и довольно интенсивно проводить занятия, приблизиться к формированию коммуникативной компетенции у студентов-филологов продвинутого этапа (III курс, уровень В1). А каждый преподаватель, работавший в зарубежных учебных заведениях, знает, как трудно сформировать коммуникативную и социокультурную компетенции у учащихся, изучающих русский язык вне России. Эти трудности возрастают многократно, если речь идет о студентах, проживающих в странах, во многих отношениях (географических, политических, ментальных и др.), дистанцированных от России.

С нашей точки зрения, одним из возможных путей по обеспечению процесса преподавания РКИ средствами обучения в русле бикультурного подхода могут стать модификации или дополнения текстов и заданий из учебников, по которым работают зарубежные русисты, современными национально ориентированными текстами, комментариями, упражнениями. Их систематизация в дальнейшем, возможно, приведет к созданию новых учебных комплексов.

Приведем пример задания для работы с вьетнамскими студентами-филологами.

*Прослушайте лингвокультурологический текст-комментарий. Переведите его на русский язык. Сравните ваш перевод с ключом.*

### **История православия и православных праздников**

Chnhnh thng giáo đợc hình thành từ khoảng thế kỷ thứ 2 và 3. Ngày lễ chính thng lần gày trọng thể trong Giáo Hội Chính Thống, dành riêng cho việc cử hành cá sự kiện thiêng liêng và đặc biệt tôn kính. Trong ý nghĩa phụng vụ, đó là những ngày trong vòng tròn 1 năm phụng vụ trong nhà thờ chính thng, nơi tiến hành các bí tích Thánh thể.

Данным лингвокультурологическим комментарием рекомендуется сопроводить текст из учебника «Перспектива» по теме «Кто в Москве не бывал, красоты не видал» [5: 4]. Для вьетнамских учащихся, будущих фило-

логов-русистов, такой комментарий важен и необходим. Дело в том, что территория Вьетнама всегда находилась под влиянием трех религиозных течений: конфуцианства, индуизма и буддизма. Поэтому вьетнамский менталитет склонен к религиозному синкретизму. В деревенских храмах представлены местные духи-покровители, Будда, Бодхисатва, Конфуций и другие религиозные и исторические персонажи. Подобное эклектическое соседство не кажется вьетнамцам странным. В деревенских домах обычно имеется как минимум два алтаря. Первый посвящен предкам-покровителям, второй – какому-нибудь божеству. Стремление вьетнамцев к синкретическому осмыслению разных религиозных течений привело к возникновению двух сект, совмещающих элементы европейской и восточной религиозной философии. Первая – «Каодай» («Верховный дворец») – основывалась на учениях Будды, Иисуса Христа, Конфуция, Виктора Гюго и Льва Толстого. Вторая секта под названием «Хоа хао» («Гармония и благородство») базировалась на идеях даосизма и буддизма.

Имея подобные представления о религии, вьетнамские студенты без соответствующих комментариев с трудом воспринимают тексты, в которых речь идет о православии, православных праздниках, святых-покровителях и т.п.

Представляется, что практически все тексты, даже самые на первый взгляд нейтральные, как из вышеназванного пособия, так и из других книг, дают возможность взглянуть на них с точки зрения социокультурного, лингвострановедческого анализа, если преподаватель, работающий вне русскоязычной среды, руководствуется требованиями бикультурного подхода. При таком подходе очевидно, что вне России вычленение в языковых единицах национально-культурного, культурологического компонента, выраженного имплицитно, возможно и необходимо – возможно, так как есть реальная информация или вероятность ее получить, обработать и презентовать (обучение происходит в мононациональных группах, преподаватель, как правило, владеет как русским, так и родным языком учащихся); необходимо, потому что

в российской языковой среде учащиеся сами добирают, пополняют содержательный фон слов через многие дополнительные каналы. Так, например, в тексте «Климат России» в пособии «Перспектива» читаем: «Красива русская осень в сентябре. Ее называют «золотая» [5: 92]. У иностранных студентов, которые приехали учиться в Россию, данные предложения не должны вызвать затруднений, а если и будут непонятны, им достаточно посмотреть в окно или задать уточняющий вопрос любому русскому человеку. Вьетнамцы сентябрь могли бы назвать «красным месяцем», так как большинство деревьев в это время, например, в Ханое, красного цвета, поэтому им требуется подробное объяснение указанных предложений.

В учебных материалах подобного типа важно намеренно использовать как хорошо знакомые учащимся факты, облегчающие им процесс понимания, так и новые для них русские реалии, знакомящие их с русской действительностью. На наш взгляд, в тексты для вьетнамских учащихся (если продолжать работать с метафорами, включающими слово «золотой»: «золотое кольцо», например, рассказывая о древнерусских городах вокруг Москвы) уместно включить текст о Стране золотых пагод (Мьянме), проведя соответствующие параллели.

Все выпуски пособия «Перспектива» содержат довольно богатый иллюстративный материал: рисунки, фотографии русских и зарубежных (западных) деятелей культуры, политики, науки, которые, безусловно, должны быть дополнены восточными, вьетнамскими знаменитостями.

Невербальные средства коммуникации также представляют богатый материал для бикультурного подхода, без их изучения избежать коммуникативных неудач не удастся. Известно, что в русской культуре во время разговора принято время от времени смотреть в глаза друг другу, независимо от возраста говорящих, а если человек отводит взгляд, значит, он что-то скрывает. У других народов поведение во время беседы может быть иным: во вьетнамской культуре считается неприличным при разговоре со старшими по возрасту смотреть им прямо в глаза.

Известно, что в российских учебных заведениях учащиеся приветствуют учителя в школе или преподавателя в университете, молча вставая со своих мест. Во вьетнамских же школах и университетах учащиеся в аналогичной ситуации не только встают, но и произносят слова приветствия и готовность начать занятие. Кроме того, у вьетнамских учащихся принято дарить своим учителям или преподавателям на День учителя, Новый год, 8 Марта одежду или обувь, что у русских недопустимо.

В 2013 г. мы провели небольшой эксперимент: предложили вьетнамским преподавателям-русистам, которые работают по пособию «Перспектива» со студентами III курса, дополнить свои традиционные занятия созданными нами национально ориентированными заданиями, а также собственными аналогичными упражнениями в русле бикультурного подхода. Речь шла о лингвокультурологических комментариях к словам, словосочетаниям (в том числе фразеологизмам), фотографиям, рисункам из вышеназванного пособия; о заданиях с использованием интернет-ресурса для подготовки монологических высказываний, сообщений, мини-докладов, связанных с темой урока; о составлении сравнительных таблиц по теме занятия, используемых в дальнейшем в качестве опоры для обсуждения проблемы; о различных заданиях на прямой и обратный перевод с целью их последующего анализа в группе и др.

Естественно, мы предполагали, что дополнение привычных заданий новыми в рамках бикультурного подхода поможет активизировать и углубить и языковую, и речевую, и коммуникативную, и социокультурную компетенции учащихся, расширить их культурологические знания.

Составив соответствующие таблицы, к примеру, по теме «У природы нет плохой погоды», студенты сравнивали осень в Москве и в Ханое, сопровождая свои рассказы фотографиями из Интернета, стихами знаменитых поэтов и их переводами, обсуждали экологические проблемы России и Вьетнама. А правильный ответ на тестовый вопрос «Золотой осень в России называют, потому что...» с вариантами: «1) это самое любимое

для всех россиян время года»; «2) листья на деревьях становятся красивого желтого цвета»; «3) А.С. Пушкин любил осень и посвятил ей прекрасные стихи» дали 100% тестируемых.

Разработанные учащимися туристические маршруты по российским и вьетнамским городам, их достопримечательностям могут быть использованы как в других учебных группах в качестве стимулов для высказываний, так и в реальных экскурсионных группах.

Но самыми важными, с нашей точки зрения, были результаты, которые стали понятны после бесед с вьетнамскими преподавателями. Опрошенные преподаватели отметили, что, с одной стороны, необходимость использовать задания нового типа повысила их профессиональную мобильность, а с другой – задания в русле бикультурного подхода пробудили творческую активность учащихся, расширили возможности их самостоятельной деятельности, позволили им не просто выучить наизусть учебный материал, но и осмыслить его, сравнить, а следовательно, лучше понять и запомнить. Последнее

особенно важно для вьетнамских студентов, изучающих русский язык на родине.

Таким образом, мы можем сделать вывод, что не просто возможны, но необходимы и весьма эффективны модификации, дополнения традиционных упражнений и заданий в рамках бикультурного подхода в конкретных условиях обучения (в нашем случае – во вьетнамских университетах при обучении студентов-филологов III курса) даже при работе по пособию, не предназначенному для данного контингента учащихся, а ориентированному на западных студентов.

Все вышеизложенное представляется очевидным. Но очевидным для тех, чьи «очи видят», а для молодых преподавателей-руссистов, получивших образование не в российских университетах, а у себя на родине, все гораздо сложнее. Тем более важно, полагаем, не ждать написания современных национально ориентированных комплексов по РКИ, созданных международным коллективом единомышленников, а работать и искать «созвучные мотивы» между изучаемым русским языком и русской культурой и родным языком и культурой учащихся уже сегодня.

## Литература

1. Алтанцэцэг П. Некоторые общие проблемы профессионально ориентированного обучения русскому языку в вузах Монголии // Русский язык и культура в системе образования Монголии. М., 2007.
2. Баба-заде Дж. Проблемы преподавания РКИ в Иране в новых условиях межкультурного общения и развития информационных технологий (на примере Тегеранского университета) // Слово. Грамматика. Речь: Сборник научно-методических статей. М., 2005. Вып. VII.
3. Бакони И. Основные направления в методике преподавания русского языка в Венгрии (базовое, профессиональное и деловое обучение): Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2001.
4. Костина И.С., Александрова Т.А., Васянина Е.Ю., Костина М.В. Перспектива. СПб., 2000. Вып. 2.
5. Костина И.С., Александрова Т.А., Васянина Е.Ю., Костина М.В. Перспектива. СПб., 2000. Вып. 3.
6. Никипорец-Такигава Г.Ю. Русский язык в Японии: проблемы и перспективы // Русский язык за рубежом. 2004. № 1.
7. Ростова Е.Г. Россия и Испания: диалог культур // Русский язык за рубежом. 2014. № 3.
8. Скаяева Е.В., Фунг Чонг Тоан. Русский язык в современном Вьетнаме // Вьетнамская русистика. Ханой, 2009.

O.P. Bykova, Dao Nguyen Tguy, V.G. Siromaha

### **RUSSIAN LANGUAGE FOR ALL OR NATIONALLY ORIENTED TEXTBOOKS: SEARCH FOR A COMPROMISE (ON THE EXAMPLE OF THE VIETNAMESE UNIVERSITIES)**

*Nationally oriented educational materials, bi-cultural culturological approach, socio-cultural analysis.*

The article discusses the necessity to create a new generation of nationally oriented complexes: textbooks, teachers' and students' books and materials on Russian as a foreign language to prepare foreign students for certain exam levels. These materials should take into account contemporary approaches, methods and techniques of teaching, including bi-cultural culturological approach, as well as the specifics of teaching Russian outside Russian-speaking environment. The article provides certain recommendations, illustrated with examples.

**Чиад Имад Сальман Чиад**

russia.2014@yahoo.com

аспирант

Государственного института  
русского языка им. А.С. Пушкина

Багдад, Ирак



## История преподавания русского языка в Ираке

*Русский язык как иностранный, русский язык в Ираке, преподавание русского языка за рубежом.*

Статья посвящена проблеме преподавания русского языка в Ираке с позиции исторического и методического аспектов. Автором выделены основные факторы, предопределившие функционирование русского языка в Ираке, систематизированы и охарактеризованы основные периоды распространения русского языка. Проанализировано текущее состояние преподавания РКИ в иракских учебных заведениях, выделены проблемы, с которыми преподаватели и студенты сталкиваются в настоящее время, и перспективы их решения.

**П**озиция любого языка в современном мире тесно связана с его местом в системе образования разных стран. Долгое время русский язык был одним из наиболее изучаемых языков мира, однако в 1990-е гг. отмечалось значительное сокращение масштабов его преподавания за рубежом. Тем не менее сегодня он все еще входит в учебные планы образовательных заведений многих стран в качестве обязательной или факультативной дисциплины. Большую роль в усилении мотивации к изучению русского языка в мире наряду с профессиональным фактором играют русская культура, тематическое разнообразие и фактическая доступность литературы на русском. Современный подъем интереса к русскому языку в зарубежных странах напрямую связан с экономическими, политическими и социальными факторами. Русский язык для иностранных студентов – это не только важное средство общения, но и средство, обеспечивающее их участие в образовательном процессе, а также в научно-техническом, профессиональном и культурном сотрудничестве.

Интерес к изучению РКИ отмечался и до сих пор отмечается не только в европейских странах, но и на Востоке, в том числе в Республике Ирак. Начало преподавания РКИ в этой стране относится к концу 1950-х гг., что во многом было связано с открытием при Багдадском университете Высшего института иностранных языков, среди отделений которого было и отделение русского языка. При этом численность студентов, обучающихся русскому, уже в первый год в два раза превысила число студентов, изучающих другие европейские языки [2].

Среди ключевых факторов, обуславливающих значительный интерес к изучению русского языка, его распространенность в Ираке в этот период, можно указать следующие.

1. Восстановление дипломатических отношений между Ираком и Советским Союзом и благоприятный характер политико-экономического и культурного сотрудничества двух стран.

2. Прочная взаимосвязь в мировоззрении иракского социума русского языка с полу-

чившей активное распространение и поддержку идеологией марксизма и способствующая этому политико-экономическая ситуация в Ираке.

3. Теоретические и методические основы организации процесса обучения русскому языку в иракской аудитории.

4. Достаточно реальные перспективы использования русского языка в будущей профессии.

5. Широкий интерес иракской общественности и молодежи к переводческой деятельности [5: 12].

6. Открытие Советского культурного центра (1962 г.), где были организованы курсы РКИ [4: 79].

Нужно отметить, что в дальнейшем интерес к изучению РКИ в Республике Ирак в соответствии с мировыми тенденциями и изменениями внутривосточной, социокультурной ситуации в стране характеризовался как стабильным ростом, так и периодами существенного угасания. Рассмотрим основные этапы преподавания РКИ в этой стране.

К первому периоду исследователи относят 1958–1965 гг. Существенной проблемой в это время являлось то, что возникшая активная потребность иракской общественности, в особенности молодежи, в изучении РКИ в дальнейшем не была должным образом поддержана (ни методически, ни организационно). Это было связано, с одной стороны, с недостаточной профессиональной подготовкой и численностью преподавателей, которые часто не были специалистами в педагогической области, а с другой – со слабо развивающейся и поддерживаемой учебно-методической базой (несмотря на ее изначальный достаточно высокий уровень). Важно отметить, что эти аспекты во многом до сих пор оказывают негативное воздействие на процесс преподавания русского языка в Ираке.

Тем не менее уже во второй половине 1960-х гг. методика преподавания РКИ в Ираке вышла на новый, более качественный уровень [1: 131–132]. Второй период, начавшийся с 1965 г. и продлившийся до 1972 г., характеризовался ощутимым подъемом и по-

следовавшим резким спадом мотивации к изучению русского языка среди иракского населения. При этом повышенный интерес к языку был связан с растущим международным авторитетом Советского Союза и его научными достижениями, признававшимися во всех арабских странах, существенным ростом профессионализма преподавателей РКИ, в число которых вошли специалисты в области русского языка и литературы, совершенствуемой научно-методической базой и расширяющейся учебно-методической программой преподавания (проектируемой с опорой на практику зарубежных вузов). В то время как определенный спад объяснялся рядом сохранявшихся организационных и учебно-методических проблем. Так, материальное обеспечение учебного процесса все еще не соответствовало спросу на изучение РКИ, существующему в Республике Ирак. Очевидной необходимостью в 1960-х гг. было создание нового учебника русского языка специально для арабской аудитории, так как используемый учебник Н. Потаповой (вышедший в свет в 1950-х гг.) не учитывал специфики арабской аудитории и в определенной степени устарел. Кроме того, ощущалась необходимость в использовании учебных кинофильмов с начальным курсом русского языка для студентов высших учебных заведений, наблюдалась нехватка наглядных пособий, технических средств обучения. Нерешенной оставалась и проблема удовлетворения растущего спроса на русскую литературу, возникшего у иракских студентов, прошедших обучение в советских вузах. В некоторой степени решение этих проблем происходило за счет предоставления иракским студентам мест в советских вузах для обучения РКИ. В СССР для студентов из Ирака выделялись не только места в аспирантуре, но и дополнительные стипендии для наиболее способных выпускников Высшего института иностранных языков [4: 82–83].

В третий период (1972–1991 гг.) в иракском обществе существенно возрос интерес к изучению русского языка, что было связано с подписанием Договора о дружбе и сотрудничестве между двумя странами (1972 г.) и активной помощью, оказанной

Российей кафедре русского языка Багдадского университета. В это время Высший институт иностранных языков стал первым академическим центром преподавания РКИ в Ираке. Здесь была реорганизована программа обучения, обновлена учебная программа с учетом последних инноваций в области преподавания РКИ и предлагался двухгодичный курс обучения русскому языку. В преподавание были включены такие дисциплины, как «Введение в языкознание», «История современной русской литературы», «Методика научного исследования». В 1975 г. кафедра русского языка института иностранных языков была принята в действительные члены МАПРЯЛ, а в 1987 г. отделение иностранных языков (вместе с кафедрой русского языка) стало самостоятельным факультетом.

В дальнейшем (в 1980-х гг.) преподавание РКИ охватило не только высшую, но и среднюю школы страны (с 7-го класса). Среди педагогов были выпускники кафедры русского языка Высшего института иностранных языков. За 10-летний период число таких школ в стране возросло до 15, что было связано не только с увеличением числа желающих изучать РКИ, но и с растущей научно-методической поддержкой, которую продолжала оказывать Россия: обеспечение учебными пособиями, организация научно-методических семинаров для преподавателей по обмену опытом, международных конкурсов для иракских школьников в России. Таким образом, уже с 1972 г. нехватка профессиональных кадров была восполнена выпускниками Высшего института иностранных языков, которые до сих пор играют ведущую роль в распространении и поддержании интереса к русскому языку в Ираке, принимают посильное участие в совершенствовании учебно-методической базы, организации процесса обучения и инновационных технологий преподавания.

1980–1990 гг. характеризовались существенным повышением уровня преподавания русского языка. Значительную роль в данном процессе сыграло открытие специального отдела в Министерстве просвещения Ирака, призванного осуществлять контроль

за качеством преподавания иностранных языков в стране.

Открытие и развитие самостоятельно-го факультета иностранных языков в Багдадском университете в конце 1980-х гг. также сыграло положительную роль в повышении качества преподавания русского языка: помимо увеличения числа изучаемых дисциплин (в число которых вошли «Грамматика», «Фонетика», «Орфоэпия», «Развитие речи», «Чтение», «Письменная речь», «История русской литературы», «Перевод», «Стилистика» и т.д.) было расширено содержание учебных программ, активизировалась научно-исследовательская работа студентов и преподавателей на русском языке, значительно возрос профессиональный уровень педагогического состава, улучшилось материально-техническое обеспечение образовательного процесса.

В конце 1980-х гг., в рамках договора о сотрудничестве с Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина, была запущена система 10-месячных стажировок для студентов III курса Высшего института иностранных языков в России. К сожалению, в дальнейшем эта практика была прервана в связи с военными действиями в стране, но в то же время осуществлялись аналогичные кратковременные проекты в сотрудничестве с ведущими высшими учебными заведениями России: МГУ им. М.В. Ломоносова, Московским открытым педагогическим университетом и др. В рамках данных проектов иракские студенты изучали русский язык и литературу в аутентичной образовательной среде. Популяризации русского языка в Ираке в данный период также способствовало проведение фестивалей русского языка и других культурных мероприятий.

Рост интереса к изучению РКИ обусловил открытие в 1994–1995 гг. в Багдадском университете вечернего факультета иностранных языков с кафедрой русского языка. Слушателями факультета стали сотрудники министерств, преподаватели, инженеры, офицеры, представители рабочих специальностей. В этот же, четвертый, период распространения РКИ в Ираке (1990–2003 гг.) при кафедре русского языка было открыто отделение

магистратуры, где в течение двух лет осуществлялось обучение таким дисциплинам, как «Фонетика», «Лексика», «Словообразование», «Морфология и синтаксис», «Анализ художественного текста», «Введение в литературоведение», «История русского литературного языка», «Языкознание», «Методика научных исследований» и т.д. [5: 15]. Однако военные действия, экономическая блокада, бедственное социально-экономическое положение страны на данном этапе постепенно вновь привели к снижению интереса иракского населения к изучению РКИ.

Современный период в распространении РКИ в Ираке ведет отсчет с 2004 г. Изначально в стране продолжалось снижение мотивации к изучению русского языка, дальнейшая дезорганизация образовательного процесса на всех ступенях, обусловленная падением установившегося политического режима и разрушением системы государственного управления, так и серьезным ослаблением политического, экономического и социокультурного сотрудничества Ирака и России. Тем не менее уже к 2008 г. популярность русского языка в Ираке вновь возросла. Начали возобновляться утраченные в военные годы и устанавливаться новые продуктивные контакты с российскими университетами, важным результатом которых является возможность прохождения языковой стажировки студентами кафедры русского языка Багдадского университета [6: 295]. Возобновляется изучение русского языка в средних школах.

При этом преподавание РКИ в Ираке в начале XXI в. по-прежнему связано с определенными трудностями. Одними из актуальных проблем сегодня являются учебно-методическое обеспечение образовательного процесса и создание учебных пособий и УМК нового поколения для разных образовательных ступеней. Большая часть учебных пособий, используемых в процессе преподавания, изданы еще в советский период и не отражают изменений политической, социально-экономической ситуации и лингвистических реалий современности, содержат устаревшие идеологические и со-

циокультурные компоненты (в особенности это характерно для средней школы). Значительная часть научно-методической литературы была потеряна во время военных действий из-за уничтожения библиотеки Багдадского университета. Восстановление библиотеки ведется благодаря помощи ряда зарубежных стран, в том числе России, которая в 2004 г. предоставила новейшие учебные материалы (более 3 тыс. книг). Серьезной трудностью также является и нехватка преподавательского состава. Сохраняющаяся нестабильная обстановка в стране способствует отъезду многих опытных преподавателей за рубеж.

Однако, несмотря на эти обстоятельства, преподавание русского языка на факультете иностранных языков Багдадского университета продолжается и в настоящее время. Возобновлена система стажировок, обучения в магистратуре и аспирантуре на территории РФ для иракских студентов [6: 296]. Тем не менее насущной необходимостью в сегодняшних условиях остается обновление учебных программ высшей и средней школы по русскому языку, спектра используемых технологий (например, недостаточно развитым остается дистанционное образование, во многом продолжает господствовать грамматико-переводной метод обучения в ущерб коммуникативному подходу). Важной является и разработка комплексной инновационной модели обучения русскому языку, учитывающей потребности разных контингентов обучаемых на различных ступенях образования, фактор преемственности и непрерывности обучения, усиление функционального компонента в содержании обучения и практикоориентированности учебных занятий, внеучебной работы и участия в преподавании различных заинтересованных субъектов образовательного процесса.

Данные шаги позволят поддержать усиливающиеся в настоящее время в Ираке тенденции к пониманию важности и нужности изучения РКИ и будут способствовать повышению качества учебного процесса, дальнейшей популяризации русского языка и русской культуры в стране.

## Литература

1. Анвар А. Русский язык в Ираке // История преподавания русского языка как иностранного. М., 2005.
2. Государственный архив РФ. Р-9518. Оп. 1. Д. 499. Л. 2–5.
3. Колесов В.В., Митрофанова О.Д., Костомаров В.Г. Русистика за рубежом // История преподавания русского языка как иностранного. М., 2005.
4. Мосаки Н.З. Русский язык в Ираке в 1958–1967 гг. // Восточный архив. 2014. № 2 (30).
5. Шальян А.Х. Русский язык в Ираке (социолингвистический аспект): Автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2008.
6. Яфия Юсиф Дж. История преподавания русского языка в Ираке // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 9: Филология. Востоковедение. Журналистика. 2008. Вып. № 4–2.

Chiad Imad Salman Chiad

### HISTORY OF RUSSIAN LANGUAGE TEACHING IN IRAQ

*Russian as a foreign language, Russian language in Iraq, teaching Russian language abroad.*

The article is devoted to a problem of teaching Russian language in Iraq from a position of historical and methodical aspects. The author allocated the major factors which predetermined functioning of Russian language in the Republic of Iraq, systematized and characterized the main periods of its distribution. There are also analyzed the current state of teaching Russian as a foreign language in the Iraqi educational institutions, problems which teachers and students face now and prospects of their resolving.

## АНОНС

## АНОНС

## АНОНС

## АНОНС

## АНОНС

Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина приглашает московских школьников к участию в **цикле городских конкурсных мероприятий «Литературное многоборье»**, посвященном Году литературы. Цели проекта – формирование у школьников потребности в интеллектуальном и духовном росте, самообразовании, создание условий для повышения интереса к русской литературе и русскому языку.

В рамках «Литературного многоборья» проводятся следующие конкурсы.

**Конкурс сочинений «Имя буквы»**, посвященный истории русского языка, кириллических букв, азбук и кириллической письменности в целом. Участники: школьники 5–6-х и 7–9-х классов. Проводится в два этапа: школьный – в октябре-ноябре, финальный в Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина – в конце ноября.

**Олимпиада «Знаем русский язык»**, нацеленная на предоставление возможности участия в олимпиадном движении учащимся с трудностями в обучении, развитии, социализации, а также на выявление компетенций по предмету «Русский язык». Участники: дети с ограниченными возможностями здоровья, обучающиеся в 4-х классах общеобразовательных школ. Проводится в два этапа, которые состоятся в ноябре.

**Конкурс диктантов**, посвященный 120-летию со дня рождения С.А. Есенина. Участники: школьники 7-х классов. Проводится в два этапа: школьный – в октябре, финальный в Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина – в ноябре.

**Конкурс чтецов «Живое литературное слово»**, темами которого стали Год литературы и 70-летие Победы в Великой Отечественной войне. Участники: школьники 6–11-х классов, победители городского фестиваля детского и юношеского творчества «Эстафета искусств» в номинации «Художественное чтение». Проводится в феврале-марте 2016 г.

**Конкурс ораторов**, направленный на распространение риторических знаний и умений, представлений о хорошей речи. Участники: школьники 8–11-х классов, которым предлагается подготовить выступление на актуальные темы, связанные с культурой, литературой, образованием молодежи. Проводится в два этапа: окружной (до 10 ноября 2015 г.) и городской (финальный) в Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина.

Официальные положения о конкурсах размещены на сайте Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина (pushkin.institute) в разделе «Институт, открытый городу».

Контакты организаторов: [litmnogoborye@pushkin.institute](mailto:litmnogoborye@pushkin.institute).

Все мероприятия проводятся при поддержке Департамента образования г. Москвы.



**И.Т. Вепрева**

irina\_vepreva@mail.ru

д-р филол. наук, профессор кафедры риторики и стилистики русского языка Уральского государственного университета

**Н.А. Купина**

natalia\_kupina@mail.ru

д-р филол. наук, профессор кафедры риторики и стилистики русского языка Уральского государственного университета  
Екатеринбург, Россия

## Импортозамещение

*Сложное слово, реальное время, словообразовательная активность, лексическая и грамматическая сочетаемость.*

В контексте текущего времени рассматриваются особенности семантики, лексической и грамматической сочетаемости, словообразовательной активности актуального слова дня *импортозамещение*, выявляются синонимические и антонимические связи лексемы с другими сложными словами с компонентом *импорт*.

**Н**а сегодняшний день государством ставится стратегическая задача модернизации российской экономики, достижения ее конкурентоспособности. Решение этого вопроса связано с избавлением от продовольственной, медикаментозной, технологической зависимости от импорта. Емко отражает сложившуюся ситуацию актуальное слово дня *импортозамещение*, которое за последний год из области терминологической книжной лексики перешло в разряд высокочастотных общеупотребительных единиц. Если в начале XXI в. встречаемость слова на страницах СМИ составляла около 600 употреблений в год, то с мая 2014 г. по май 2015 г. число его употреблений в периодике возросло до 25,5 тыс.

Слово *импортозамещение* образовано по продуктивной модели сложения на базе глагольного словосочетания *замещать импорт*. Особенность сложного слова проявляется в том, что абстрактный субстантив *замещение* способен компактно обозначать процессуальную деятельность, названную глагольной основой *замещать* и конкрети-

зированной в первой основе сложения – *импорт*. Обе основы свободно функционируют в общенародном языке. Заимствованная лексема *импорт* (из лат. *importare* – вводить, ввозить) в современном русском языке развивает свой словообразовательный потенциал: гнездо включает производные единицы *импортный, импортер, импортировать, импортироваться, импортирование*. Исконный по происхождению глагол *заместить/замещать* – ‘взять, назначить, использовать вместо другого’ – также словообразовательно активен (*заместиться/замещаться, замещаемость, заместитель, зам* и др. – всего 23 члена гнезда).

Смысловая прозрачность актуального слова не исключает наличия в высказываниях объяснения его значения: *Проводить политику импортозамещения – значит переориентироваться на отечественных партнеров не только в продуктах, но и в технологиях; импортозамещение предполагает, что вы создаете отечественный товар, который по качеству может конкурировать с импортным*. Во всех

случаях актуализируется оппозиция «свое» (отечественное) – «чужое» (импортное).

Современные газетные тексты, в которых разрабатывается тема импортозамещения, обнаруживают непосредственную связь сложного слова с конкретными событиями: *События последнего времени, введение против России санкций, поставили новую задачу: обеспечить импортозамещение*. Типичные контекстные партнеры рассматриваемого актуального слова – лексемы, реализующие семантику продленного настоящего времени: *Сегодня, в свете усиливающихся антироссийских санкций, все говорят о необходимости импортозамещения; Сегодня в России декларируется курс на импортозамещение; В нынешних условиях импортозамещение означает прежде всего переход на отечественное производство; С учетом современной международной ситуации широко обсуждается программа импортозамещения*.

Ощущение актуальности слова поддерживают метаязыковые указатели: *модное сейчас слово «импортозамещение»; новомодное слово «импортозамещение»; актуальное сегодня слово «импортозамещение»*. В отдельных случаях в функции метаязыкового указателя употребляется иронизм. Например: *Это великое слово «импортозамещение» по отношению к рыбе имеет спекулятивно-политическое значение; Забавно, что патристичный термин «импортозамещение» сам по себе глубоко импортный – рожден в США в 60-х гг. прошлого века*.

Корпус высказываний обнаруживает формирование устойчивой одобрительной оценки процесса импортозамещения и, соответственно, значения слова: *Процесс импортозамещения для страны нужный, и самое главное сейчас – направить его в правильную сторону; Постепенное импортозамещение может разбудить заснувшую российскую экономику; Масштабное импортозамещение приведет к глобальной перестройке всей российской экономики; Официально взятый курс на импортозамещение дает уникальный шанс предпринимателям взять дело в свои руки; Масштаб финансирования проектов им-*

*портозамещения впечатляет; Решая текущие задачи по импортозамещению, мы способны вернуть себе наш рынок навсегда; У санкций есть безусловный плюс – импортозамещение*. Отрицательная и скептически-неодобрительная оценка окрашивает анализируемые высказывания значительно реже и, как правило, носит субъективный характер. Например: *Исполнительный директор ООО НТФФ «Плисан» Евгений Кардаш рассказал, почему он считает курс на лекарственное импортозамещение неверным, а мощное финансирование этого процесса – бессмысленным; По словам председателя Координационного совета «Севрыба» Вячеслава Зиланова, «все эти разговоры об импортозамещении – это болтовня для публики»*.

Общественную значимость понятия, которое выражает актуальная единица, выявляет свободная лексическая сочетаемость. Именные сочетания с зависимым существительным *импортозамещение* в Р.п. без предлога акцентируют следующие смыслы: неизбежность набирающего темп процесса (*необходимость импортозамещения*); проблемный характер организации процесса, осуществляемого в условиях санкций (*вопрос / задача / проблема / цель импортозамещения*); наличие стратегической составляющей (*концепция / программа / план / проект / приоритетные направления / идеология / политика импортозамещения*); установка на успех (*результат / результативность / эффект / эффективность / перспективы импортозамещения*).

Глагольные сочетания с зависимым существительным *импортозамещение* обозначают разные этапы процесса (*приступить к импортозамещению, заняться импортозамещением, развивать, наладить, обеспечить импортозамещение*); наличие побудительного толчка (*стимулировать импортозамещение / способствовать импортозамещению / лоббировать импортозамещение / содействовать импортозамещению*).

Атрибутивные сочетания передают характер прохождения процесса (*постепенное / ускоренное импортозамещение*), его

охват и исчерпанность (*полное / масштабное / максимальное импортозамещение*).

Выделим грамматические средства, типичные для обозначения конкретной области замещения. Характерно использование относительных прилагательных, выделяющих область замещения (*лекарственное, технологическое, продовольственное импортозамещение*). Кроме того, это значение передают словосочетания с Р.п. беспредложным, организованные по типу: *импортозамещение (чего)*. Например: *импортозамещение продовольственных товаров, мясных и молочных продуктов, медицинских изделий, онкопрепаратов, профилактической вакцины*. Ср.: *импортозамещение аппаратных компьютерных технологий, программных продуктов, наукоемких технологий*. Отмеченные беспредложные сочетания конкурируют с предложно-падежными. Особую активность проявляет предлог *по (чему)*. Типичные примеры: *импортозамещение по продовольствию, по дальнемагистральному самолету, по городскому транспорту* и т.п. Распространены также сочетания с отыменным предлогом *в области (чего)*: *импортозамещение в области машиностроения / радиоэлектроники / обороны и безопасности / обрабатывающей промышленности / легкой промышленности* и т.п.

В высказываниях прямо или косвенно номинируется субъект, осуществляющий импортозамещение: *лицо(а), предприятие, организация, отрасль* и др. Контексты, как правило, содержат прямое указание на субъекта: *Губернатор заявил о всемерной поддержке импортозамещения; В условиях импортозамещения наши фермеры справились с ситуацией; Предприниматели решили взять курс на максимальное импортозамещение; Российские компании планируют импортозамещение профилактической вакцины; Благодаря санкциям предприятия Липецкой области работают на полную катушку по импортозамещению; Малый бизнес, занятый в сфере потребительского рынка, способен заняться импортозамещением*. Присутствуют и косвенные указания на субъект: *Владимир Путин напомнил*

*ученым, что страна ждет от них реального вклада в импортозамещение*.

Как видим, речевая действительность обнаруживает актуальность лексемы *импортозамещение*, погруженной в реальное событийное время. Импортозамещение мыслится как стратегически важный процесс, неотложность которого вызвана экономическими санкциями. Осуществление этого масштабного процесса оценивается как благо для всей страны. Вырабатывается формула: *импортозамещение позволит/обеспечит (что именно): государственную независимость, национальную безопасность, оживление экономики, конкурентное преимущество отечественных товаров*.

Отмеченные смыслы мотивируют взаимосвязь семантически контактных единиц: *импортозависимость – импортозамещение, импортовытеснение, импортозаместитель(и) – импортнезависимость*.

Не получившая широкого употребления в речи лексема *импортовытеснение* синонимична актуальному слову *импортозамещение*. Например: *Импортовытеснение предполагает, что вы создаете отечественный товар, который по качеству может конкурировать с импортным*.

Формируется антонимическая пара: лексема *импортозависимость* (фактор, стимулирующий импортозамещение) – новообразование *импортнезависимость* (неоспоримый результат, эффективность процесса импортозамещения). Члены антонимического ряда поддерживают аргументацию стратегической необходимости импортозамещения. Ср.: *Минпромторгом уже разработаны 18 отраслевых планов импортозамещения, реализация которых позволит даже в самых чувствительных секторах, например, в Станкопроме, сократить импортозависимость с текущих 88% до 40% к 2020 г.; Решение стратегической задачи импортозамещения обеспечит импортнезависимость по ключевым направлениям*.

Есть основания говорить о формировании куста сложных слов с первой частью *импорт-*. Так, исследуемое слово *импорт-*

тозамещение обрело однокоренные номинации: *импортозаместить/импортозамещать* (В России какао-бобы не растут: импортозамещать тут нечего); *импортозамещаться* (Шувалов призвал всех переходить на все отечественное. Импортозамещаться то есть); *импортозаместитель* (Импортозаместителем стала отечественная курица); *импортозаместительный* (импортозаместительная программа), *импортозаместительно* (Шуйский сувенир. Это православно, народно и импортозаместительно).

Актуальность слова *импортозамещение* подтверждается его регулярным использованием в газетных заголовках: *Импортозамещение в машиностроении; Приоритеты расставлены: процесс импортозамещения пошел; Импортозамещение – не только на бумаге; Спрос на импортозамещение растет; Привозного нам не надо: Ингушские предприятия перешли на импортозамещение; Воссоздание знака качественного импортозамещения.*

Частотность употребления лексемы *импортозамещение* способствует освоению

содержания соответствующего понятия. Последнее проявляется в ситуациях обретенного преимущества «своего», отечественного, над импортным: *Fish становится рыбой; Ватники в тренде: В Ростове-на-Дону дизайнер создал целую коллекцию телогреек, которые идут нарасхват.* В подобных случаях не реализованное в контексте слово импортозамещение угадывается без труда.

Таким образом, слово импортозамещение в значении ‘стратегически заданный процесс вытеснения импортных товаров и технологий отечественными’ прочно вошло в речевой оборот. В течение короткого времени сформировались открытые ряды сложных слов с первой частью *импорт-*, которые номинируют реалии, получившие актуальность в период антироссийских экономических санкций. Одобрительная оценка, сопровождающая употребление ставшего общепринятым актуального слова *импортозамещение*, прогнозирует оптимистическое развитие культурного сценария, скрытого за триадой: *импортозависимость – импортозамещение – импортнезависимость.*

Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ, грант 15-04-00239а «Национальные базовые ценности и их отражение в коммуникативном пространстве провинциального города: традиции и динамика».

I.T. Vepreva, N.A. Kupina

## IMPORT SUBSTITUTION

*Compound word, real time, word-forming activity, lexical and grammar co-occurrence.*

The article investigates the semantics, lexical and grammar co-occurrence, word-formative activities of the actual word *import substitution*, as well as distinguishes synonymic and anatomical relations of lexeme with other compound words with *import-* component.

## НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ

24–28 августа 2015 г. в Русском центре в Будапеште (Венгрия) прошли бесплатные **интенсивные курсы русского языка** для взрослых учащихся, основной темой которых стал «Туризм в Венгрии и России». Слушатели освоили необходимую лексику, узнали, как вести себя в типичных ситуациях (аэропорт, гостиница и т.д.), а также значительно расширили культурологические знания о России.

По материалам портала [russkiymir.ru](http://russkiymir.ru)



## Учебно-издательский центр «Златоуст» отмечает 25-летие!

Уже четверть века учебно-издательский центр «Златоуст» специализируется на разработке учебных материалов для иностранцев, изучающих русский язык. Сегодня он является безусловным лидером в подготовке и выпуске учебной литературы по РКИ.

С 1994 г. «Златоуст» является членом МАПРЯЛ, с 1995 г. – Петербургской ассоциации книгоиздателей, с 2006 г. – Гильдии книжников. Он также несколько лет входил в состав соучредителей ведущих журналов в области РКИ («Мир русского слова» – с 1999 по 2005 г., «Русский язык за рубежом» – с 2001 по 2005 г.).



«Златоуст» известен в 89 странах мира, по его книгам русский язык изучают более 2 млн детей и взрослых, с издательством сотрудничают 200 авторов из 16 стран. Сейчас в каталоге издательства около 300 наименований учебных изданий разных жанров: учебники и учебные пособия, словари и справочники, книги для чтения, аудио- и видеоматериалы.

«Златоуст» принимает участие в международных научных конференциях и семинарах, а также занимается организацией деятельности научных коллективов: на его базе проводятся всероссийские и международные конференции по проблемам кодификации современных норм русского языка, гендерной и социальной вариативности речи, проблемам билингвизма, функционированию государственного языка в системе образования и др. Кроме того, сотрудники центра проводят семинары, вебинары и мастер-классы при участии лучших специалистов – преподавателей РКИ.

Свои задачи «Златоуст» видит в распространении русского языка и русской культуры в мире, привлечении интереса к России, выпуске книг, которые станут культурным мостом между Россией и миром.

С юбилеем любимое издательство поздравляют ведущие русисты, методисты и преподаватели-практики.



**Н.В. Кулибина, д-р пед. наук, профессор Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина:**

«Златоуст» – мое издательство. С первой рукописи, которую я отдала С.Н. Голубеву (директору издательства. – *Прим. ред.*) в мае 1998 г. А уже в июле того же года увидела привезенный из Италии экземпляр первого издания учебного пособия «Читаем стихи русских поэтов». Оперативность потрясающая! Издательство росло, мужало, развивалось вместе с моим поколением преподавателей РКИ, многие представители которого стали его авторами. И благодаря их книгам методика преподавания РКИ осваивала новые

**«Златоуст» известен в 89 странах мира, по его книгам русский язык изучают более 2 млн детей и взрослых, с издательством сотрудничают 200 авторов из 13 стран.**

лингводидактические пространства. Желаю любимому издательству и его неутомимым руководителям и сотрудникам здоровья, успехов, интересных авторов и ярких изданий!»

**В.В. Колесов, д-р филол. наук, профессор СПбГУ, заслуженный деятель науки РФ:**

«Сердечно поздравляю со славной годовщиной четвертьвекового существования издательства «Златоуст», много сделавшее для российского образования, культуры и науки. Его плодотворная деятельность вызвала широкий резонанс среди представителей отечественного образования, многие из которых приняли участие в работе издательства в качестве авторов. Желаю развития культурной инициативы, особенно в наше трудное время».

**К.А. Рогова, д-р филол. наук, профессор СПбГУ:**

«Сколько же вложено сил и ума в то дело, которое сегодня именуется «Златоуст»!

Процветания ему и успехов его создателям, здоровья и неизменной радостной преданности своему созданию – Анне Владимировне и Станиславу Николаевичу Голубевым – от всей души!»

**Е.Ю. Протасова, д-р пед. наук, доцент Хельсинкского университета:**

«Издательство «Златоуст» обладает множеством достоинств: публикует хорошие учебники и книги, организует высококачественные семинары и конференции, ищет новых авторов и идеи, всегда всем помогает, откликается на все просьбы, объединяет в себе науку и практику, хорошо известно во всем мире, настоящее петербургское, очень российское и очень интернациональное, элитарное и демократичное, сохраняющее традиции и постоянно развивающееся од-

новременно. Любого его сотрудника отличает куча положительных качеств. Это констатация, не поздравление. Поздравляю с этими и другими успехами! Желаю держать марку!»

**А. Мустайоки, д-р филол. наук, профессор Хельсинкского университета:**

«Гуманитарные науки живут книгами. Они наш труд, и наш хлеб, и наша радость. Без них мы не могли бы жить. Поэтому издавать книги – это дело почетное. Поздравляю «Златоуст» от всего сердца! Вы успешно работаете, и плодами вашего труда могут наслаждаться преподаватели русского языка и студенты со всего мира, в том числе и мы, финские русисты».

**В.А. Степаненко и весь коллектив Института русского языка и культуры МГУ им. М.В. Ломоносова:**

«Поздравляем вас с юбилеем! Мы считаем, что 25 лет – это наша с вами серебряная



свадьба! В тяжелые переломные годы вы первыми появились на издательском пространстве РКИ и за это время не только полностью его освоили, но и заслужили уважение и любовь среди преподавателей, профессор-авторов многочисленных книг, пособий, программ, лексических минимумов и многого другого. Желаем вам многих лет творчества, энтузиазма и неизменной любви к нашему интересному и нужному всем делу».

***В. Пахомов, канд. филол. наук, главный редактор портала «Грамота.ру»:***

«Сердечно поздравляю вас с 25-летием издательства. Трудно переоценить важность дела, которому вы служите. Вы обеспечиваете учебной и методической литературой педагогов, которые, зачастую находясь за много километров от России, рассказывают своим ученикам о нашей стране, о прекрасном русском языке, о нашей литературе и культуре. Коллектив «Златоуста» славится умением на высочайшем уровне организовывать и проводить семинары и вебинары, конференции и круглые столы. Дорогие мои друзья, я желаю вам успехов и процветания, талантливых авторов и неравнодушных читателей. С нетерпением жду осени

2040 г., чтобы принять участие в торжествах, посвященных полувековому юбилею «Златоуста».

***В.Г. Костомаров, д-р филол. наук, профессор Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина, действительный член РАО:***

«Слава издательства «Златоуст» зиждется на том, что оно строит свою работу на научной основе. Это знак качества. Издательство «Златоуст» для меня — нечто большее, чем коллеги и единомышленники, с которыми хочется продолжать то дело, которому мы все служим. Это друзья. И я от души желаю им успеха, верности традициям «Златоуста» и оптимизма во всем!»

***С.А. Гончаров, д-р филол. наук, профессор, первый проректор РГПУ им. А.И. Герцена:***

«Сохранение культурных традиций, передача традиций речевой культуры не должны мыслиться лишь в узких рамках одной страны, пусть и такой великой, как Россия. Весьма ценно, что наши писатели, деятели культуры, образования и науки, наши издатели и СМИ способствуют функционированию нашего языка и культуры и на евразий-

ском пространстве, и в самых отдаленных уголках планеты. Немалую лепту в дело популяризации русского языка и литературы в последние 25 лет внес центр «Златоуст», не только издавая современные учебники, литературную классику и произведения современных российских писателей (с вынужденными адаптациями для иностранцев), но и проводя ежегодно по всему миру десятки семинаров, конференций, викторин. От души поздравляю с юбилеем и желаю дальнейшей кипучей деятельности, всем нам важной».

***О. Себастиан Хаккер, председатель Австрийской ассоциации преподавателей русского языка и литературы, Эрих Пойнтнер, генеральный секретарь ассоциации:***

«Златоусту» – 25 лет! И все эти 25 лет он сотрудничает с австрийскими русистами. Анна и Станислав Голубевы и их авторы каждый год приезжали и приезжают на наши всеавстрийские семинары русского языка, знакомят нас с материалами издательства, читают доклады по самым нужным для нас темам. Все австрийские преподаватели работают с текстами из «Златоуста».

***Н. Фосс, преподаватель школы «Русский Эдинбург»:***

«Златоуст» – больше, чем издательство: из его многоплановой деятельности отметила бы организованные издательством или с его участием международные семинары для преподавателей русского языка с привлечением специалистов высокого класса, включая и вебинары с их актуальной тематикой. Пользу таких мероприятий не переоценить! Особая благодарность издательству за доверие и поддержку творческой активности преподавателей-практиков».

***Коллектив Центра русского языка и культуры в г. Осло:***

«25 лет – это не просто круглая дата, а целая эпоха – эпоха кропотливой работы,

побед и достижений! За этим юбилеем стоят самоотверженный труд профессионалов, талант и опыт руководителей. Сегодня издательство уверенно занимает свою нишу, имея эксклюзивные права на издание материалов системы ТРКИ и создание учебных пособий по РКИ. Знание специфики отрасли, многолетний профессиональный опыт и сплоченный коллектив – залог успеха любимого дела. Ваши семинары-практикумы, конференции, проводимые специалистами и авторами УМК, регулярные консультации ваших лучших специалистов по современным методикам преподавания РКИ всегда проходят на высоком профессиональном уровне. Богатый опыт, высокая профессиональная компетентность, уникальная работоспособность и повышенная ответственность за порученное дело в сочетании с чутким отношением к людям снискали вам глубокое уважение и заслуженный авторитет. Желаем коллективу «Златоуста» здоровья, счастья, планов и свершений, творческих успехов, вдохновения во всех делах и начинаниях! Благодарим за плодотворное сотрудничество и надеемся на дальнейшее развитие партнерства».

***П. Кюра, директор Финско-русской школы Восточной Финляндии:***

«Руководство и коллектив нашей школы от всей души поздравляют центр «Златоуст» с юбилеем! Желаем творческих успехов и плодотворной работы на благо развития русского языка! На востоке Финляндии вас всегда ждут друзья и партнеры!»

**Адреса офисов:  
197101, Санкт-Петербург,  
Каменноостровский пр-т, д. 24, офис 24.  
117485, Москва, ул. Ак. Волгина, д. 6,  
ком. 446, 448, 450.**

**ЗЛАТОУСТ**

**www.zlat.spb.ru**



## Национальное достояние России

2 августа 2015 г. отметила юбилей легенда методики преподавания РКИ канд. пед. наук, профессор кафедры русского языка и методики его преподавания филологического факультета РУДН **Серафима Алексеевна Хавронина**.

Пройдя школу И.М. Пулькиной, Г.И. Рожковой, Е.И. Мотиной, С.А. Хавронина стала ученым-методистом с мировым именем, всю свою жизнь посвятившим благородному делу совершенствования методики преподавания русского языка в иностранной аудитории. Ее легендарному учебному пособию «Русский язык в упражнениях», переизданному более 100 раз, переведенному на десятки языков мира, в 2013 г. исполнилось 50 лет. Наверное, это одна из немногих, если не единственная, книга, которой была посвящена встреча преподавателей РКИ разных поколений: от начинающих до тех, кто вошел в золотой список истории РКИ. Этот сборник упражнений стал настольной книгой каждого преподавателя русского языка, где бы и кому бы он ни преподавал.

Другое пособие С.А. Хаврониной – «Говорите по-русски» – используется в Звездном городке, в Центре подготовки космонавтов им. Ю.А. Гагарина, в работе с иностранными участниками совместных полетов. Куррировавший подготовку американских астронавтов Л. Армстронг, который посетил занятия по русскому языку в Звездном, сказал, что и в американском центре в НАСА также работают по этой книге. Астронавт

Терри Верст передал автору пособия свой портрет с надписью: «Госпожа Хавронина, я говорю по-русски лучше благодаря Вашим учебникам. Спасибо!» В почетной грамоте, подписанной генеральным директором издательства «Русский язык. Курсы» С.Ю. Ремизовой, С.А. Хавронина названа «звездой первой величины на ниве РКИ».

В РУДН С.А. Хавронина работает со дня его основания, воспитала не один десяток магистров, аспирантов. Она является почетным членом Австрийской и Монгольской ассоциаций преподавателей русского языка и литературы, награждена орденом Дружбы, медалью Пушкина.

Но, наверное, самые главные ее достижения – это заслуженное уважение коллег, любовь и почитание учеников со всей нашей планеты. Если бы со всего мира можно было собрать тех, кому С.А. Хавронина помогла приобщиться к русскому языку и через него – к миру прекрасного, то во всю ширину Красной площади шли бы колонны, восклицая «Ave, Professor, scituri te salutant!»

**Дорогая Серафима Алексеевна! Желаем вам еще больших успехов в научно-педагогической деятельности, долгих лет жизни и, конечно, большого человеческого счастья!**

**В.М. Шаклеин**

д-р филол. наук, профессор,  
зав. кафедрой русского языка  
и методики его преподавания РУДН  
Москва, Россия

## Это имя знают все



**О**льга Даниловна Митрофанова – это имя знают все преподаватели и методисты РКИ.

В 1967 г. она пришла работать в Научно-методический центр русского языка при МГУ им. М.В. Ломоносова, где возглавила сектор методики и психологии. Когда центр был преобразован в Институт русского языка им. А.С. Пушкина, Ольга Даниловна стала заведовать научным отделом. В 1980 г. она была назначена на должность заместителя директора, а потом и проректора по научной работе.

О.Д. Митрофанова выдвинула и реализовала интересные и перспективные идеи по индустриализации создания учебников русского языка для иностранцев, по созданию и внедрению в учебный процесс многокомпонентных учебных комплексов для различных форм обучения РКИ в нашей стране. Значительную роль в деле обучения русскому языку учащихся нефилологического профиля сыграла ее монография «Язык научно-технической литературы». Ее работа в составе многочисленных авторских коллективов позволила реализовать в учебниках РКИ новые прогрессивные методические идеи. «Методика обучения русскому языку иностранцев», написанная ею

совместно с В.Г. Костомаровым, остается настольной книгой и незаменимым помощником для всех преподавателей русского языка – тех, кто только начинает работу в иностранной аудитории, и тех, кто, уже имея значительный опыт преподавания, хотел бы сопоставить свои профессиональные умения с написанным в этой увлекательной и интересной книге.

На протяжении многих лет была плодотворной и креативной научная и организационная деятельность О.Д. Митрофановой в МАПРЯЛ.

Д-р филол. наук, профессор, член-корреспондент РАО, член диссертационных советов – этот список можно продолжать, но дело не в названиях мест приложения сил, а в отношении Ольги Даниловны к любой работе – оно по-хорошему въедливое, творческое, обстоятельное. Этому отношению она продолжает учить аспирантов и докторантов.

**От всей души поздравляем Ольгу Даниловну с юбилеем и желаем ей здоровья, сил и новых творческих идей!**

**Н.Д. Бурвикова**

д-р филол. наук, профессор  
Москва, Россия

## Национальный фестиваль русской поэзии в Румынии

С 30 августа по 3 сентября 2015 г. Община Русских липован Румынии провела **VIII Национальный фестиваль русской поэзии**, посвященный Году литературы. В мероприятии приняли участие 115 учеников 5–12-х классов из уездов Тульча, Брэила, Констанца, Яссы, Сучава и из Бухареста, изучающие русский язык как родной в школах с преподаванием на румынском языке, а также их преподаватели. Фестиваль проходил при поддержке фонда «Русский мир», ГУП г. Москвы «Московский центр международного сотрудничества», Министерства национального воспитания и исследования Румынии, Уездной школьной инспектуры Констанцы, Уездной библиотеки им. Иоанна Романа. В этом году он впервые вошел в Национальный календарь школьных мероприятий – Школьные конкурсы.

Литературный детский конкурс проводился в трех номинациях: «Русская поэзия» – конкурс чтецов лирических произведений Б. Пастернака, С. Есенина и О. Берггольц; «Собственные произведения в стихах и прозе»; «Постановка литературно-музыкального монтажа». В конкурсную комиссию вошли профессор Ясского университета Л. Иванов (председатель комиссии), профессор Бухарестского университета, председатель Ассоциации преподавателей русского языка в Румынии А. Красовски, а также руководитель проекта «Фестиваль русской поэзии», главный редактор ежемесячника «Зори», ответственное лицо по вопросам образования в Общине русских липован Румынии С. Молдован.

Первые места по классам получили К. Иванов, Л. Иванов, И. Ницу, М. Иванов, Ю. Антонов, И. Александру, Е. Бучок, Ю. Хараламбие. Всем победителям, а также всем участникам фестиваля были вручены дипломы, призы и подарки.

Специальный приз за самое лучшее выступление получили дети из Ясс и Фокурь с компо-

зицией «Время и люди». Обладательницей приза за «Лучшее чтение стихотворения С.А. Есенина», установленный Генеральным консульством России в Констанце, стала ученица лицея им. Григоре Мойсила из Тульчи Е. Бучок (11-й класс). Приз вручал Генеральный консул В.Б. Волков.

Для преподавателей организаторы провели отдельную встречу, главной задачей которой стало обсуждение новых методов преподавания дидактического материала и возможности усовершенствования подхода к преподаванию русского языка в школе с образованием на румынском языке. Были озвучены основные направления работы с двуязычными учениками и разобраны приемы улучшения усвоения материала в школе. Были также представлены учителя, которые начали работать над новыми учебниками русского языка как родного для учеников из среды русских липован.

Преподаватели, приехавшие с учениками на фестиваль, приняли решение, что следующий Национальный фестиваль русской поэзии состоится в июне 2016 г. в Тульче, где прозвучат стихотворения А. Барто, А. Ахматовой и Н. Рубцова.

Мероприятие завершилось музыкальной программой на русском языке. Прекрасные русские романсы, старинные и современные песни звучали в исполнении ученицы Дж. Кирица из Констанцы, ансамблей из Констанцы и из с. Гиндэрешть, учеников из Ясс, Фокурь и Брэтешть.

Фестиваль привлек внимание русскоговорящих учеников к важности культурного и языкового разнообразия их образования, вызвав интерес и положительные отзывы как преподавателей и учеников, так и жителей города.

**Светлана Молдован**  
руководитель проекта  
«Фестиваль русской поэзии в Румынии»

## Грамотность – под контроль

4 сентября 2015 г. в рамках Восточного экономического форума во Владивостоке состоялось очередное заседание Совета по русскому языку при Правительстве РФ, посвященное двум основным темам: «О потенциале Дальневосточного региона по продвижению русского языка» и «Об использовании культурного наследия России для изучения русского языка и конкурентного позиционирования российского образования, науки и искусств».

Заседание совета открылось телемостом с Ростовом-на-Дону, где в эти дни проходил Всероссийский студенческий форум, во время которого вице-премьер О.Ю. Голодец дала официальный старт программе «Послы русского языка в мире».

В ходе заседания было особо отмечено, что сегодня важную роль в распространении русского языка играет сотрудничество России со странами Азиатско-Тихоокеанского региона (АТР), в частности, с Китаем. Как подчеркнула О.Ю. Голодец, Китай и Россия намерены развивать совместные образовательные программы по изучению русского и китайского языков. Предполагается отправить в Россию 25 тыс. китайских педагогов для изучения русского языка. В свою очередь, Россия планирует ввести ЕГЭ по китайскому для выпускников школ. Благодаря географическому положению, важную роль в этом играет Дальневосточный регион, где необходимо создать базу для распространения русского языка в АТР.

Ректор Дальневосточного федерального университета С.В. Иванец рассказал о работе вуза в области преподавания русского языка в регионе: о подготовке специалистов, изучающих РКИ, об открытии центров русского языка в Китае, Корее и Японии совместно с фондом «Русский мир», о масштабной работе по созданию на базе средних и высших образовательных учреждений зарубежных стран сети подготовительных классов по русскому языку (5 таких классов уже ра-

ботаю в Китае, планируется открыть классы во Вьетнаме, Корее и Монголии).

Директор Департамента образования и науки Приморского края Е.А. Григорьева обратила внимание на проблему снижения уровня грамотности учителей российских школ. Она отметила, что этот вопрос приобретает все большую актуальность и требует конкретных и незамедлительных мер по его решению. По словам О.Ю. Голодец, необходимо провести тестирование педагогов на предмет владения русским языком.

Директор Государственного литературного музея Д.П. Бак предложил в целях более эффективного преподавания литературы в школе создать межведомственный центр по разработке электронного контента для школьных уроков, а также готовить специалистов по работе с такими программами. Он также отметил особую значимость портала «Образование на русском» ([pushkininstitute.ru](http://pushkininstitute.ru)) для распространения и продвижения не только русского языка, но и литературы. Кроме того, он выступил с инициативой создания совместных магистерских программ вузов и музеев для дистанционного сопровождения курсов по литературе. Это предложение поддержала О.Ю. Голодец, отметив, что все виды искусства должны быть включены сегодня в электронный контент.

Подводя итоги заседания, президент МАПРЯЛ Л.А. Вербицкая отметила повсеместное снижение уровня грамотности, ничем не оправданное засилье заимствованной лексики. Среди мер по борьбе с этими негативными явлениями – ужесточение государственной языковой политики, введение обязательного экзамена по культуре речи у чиновников, включение русского языка в образовательные программы бакалавриата по всем специальностям, а также введение устной формы ЕГЭ по русскому языку в школе.

По материалам сайта [pushkin.institute](http://pushkin.institute)

## Литературные гостиные Института Пушкина

4 сентября 2015 г. ректор Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина М.Н. Русецкая представила членам Совета по русскому языку при Правительстве РФ, заседание которого проходило на базе Дальневосточного федерального университета во Владивостоке, новый просветительский проект – «**Литературные гостиные Института Пушкина**». В ее выступлении было отмечено, что данный проект представляет собой актуальную на сегодняшний день форму интеллектуального общения, культурного обмена и просвещения и реализуется под эгидой Министерства образования и науки России и Российского исторического общества.

Д-р филол. наук, эксперт Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина Э.М. Афанасьева рассказала, что литературные гостиные имеют в России давнюю традицию, отсылают к опыту дворянских салонов XVIII–XX вв. Созданию высокодуховной атмосферы салонов И.И. Шувалова, Е.А. Карамзиной, Е.И. Голицыной, З.А. Волконской, А.О. Смирновой-Россет, А.Н. Оленина, Вяч. Иванова способствовали и личность хозяина или хозяйки, и выбор тем для обсуждения, и сам интерьер гостиных. В результате непринужденных диалогов об искусстве вырабатывался эстетический вкус, формировалась культурная элита страны.

После экскурсии в историю все присутствующие оказались погружены в диалог о художественном мире А.С. Пушкина, представленном сквозь призму эстетики молчания в лирике поэта, пропуски строф в романе «Евгений Онегин», а также мотива утаенной любви и сакрализации чувства.

Первый цикл литературных гостиных «Пушкинская осень» начался в октябре 2015 г. в Государственном историческом музее в Москве. Каждый участник этих встреч сможет открыть для себя глубинные смыслы русской классики, соприкоснуться с эпохой, в которую создавались литературные шедевры, а через экспонаты музея – ближе познакомиться со временем А.С. Пушкина.

Подробная программа «Литературных гостиных Института Пушкина» сезона 2015/16 размещена на сайте [pushkin.institute](http://pushkin.institute).



Оргкомитет

## Всероссийский студенческий форум

С 3 по 5 сентября 2015 г. в Ростове-на-Дону прошел **Всероссийский студенческий форум**, организаторами которого выступили Министерство образования и науки РФ, правительство Ростовской области, Южный федеральный университет. Одним из ключевых событий форума стал финал конкурсного отбора для участия в программе «Послы русского языка в мире» – международного волонтерского проекта Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина, реализуемого под эгидой Министерства образования и науки РФ в рамках Программы развития деятельности студенческих объединений. Целью программы является продвижение русского языка и российской культуры во всем мире силами молодых волонтеров.

Участниками форума стали 150 финалистов программы, которые прошли первый (заочный) этап отбора. В оргкомитет поступило более 1000 заявок из 140 вузов России, стран ближнего и дальнего зарубежья. Критериями отбора на заочном этапе являлись: мотивация кандидата, опыт волонтерской и педагогической деятельности, принятие кандидатом ценностей программы «Послы русского языка в мире».

До начала финальных испытаний все участники площадки приняли участие в образовательной программе. Мастер-классы преподавателей Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина охватывали три направления: «Споемте, друзья!» (обучение русскому языку на основе знакомства с русскими песнями), «В гостях у сказки» (обучение на основе знакомства с русскими сказками), «Идем навстречу чудесам» (обучение на основе знакомства с русской культурой). Используя полученные знания, участники подготовили уроки для иностранных школьников. Защита 5-минутного фрагмента урока явилась одним из основных конкурсных испытаний.

Помимо этого, в дни работы форума будущие послы русского языка подготовили выступления на тему «7 чудес русского» и продемонстрировали, какие особенности русского характера, России,

культуры и истории могут привлечь иностранцев к изучению русского языка. Также каждый финалист разработал уникальную акцию для образовательных экспедиций послов русского языка. Участники представляли специальные мероприятия для каждой страны с оригинальными арт-объектами, логотипами, девизами, гимнами.

В результате испытаний было выбрано 74 победителя, ставших первыми послами русского языка в мире. В скором времени они направятся в образовательные экспедиции в 5 стран СНГ – Азербайджан, Армению, Киргизию, Таджикистан, Узбекистан. До отъезда послы русского языка пройдут дистанционное обучение на портале «Образование на русском» ([pushkininstitute.ru](http://pushkininstitute.ru)), а также очное обучение в Москве – в Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина по специально разработанной программе.

В СМИ освещать программу «Послы русского языка в мире» будут молодые журналисты. С этой целью на Всероссийском студенческом форуме в рамках площадки «Медиапространство» был проведен конкурс среди представителей студенческих изданий, медиацентров, пресс-служб. Пять лучших представителей молодежных медиа отправятся в пресс-туры вместе с послами русского языка. Таким образом, широкая аудитория как в России, так и за ее пределами узнает о ключевых событиях этой волонтерской программы, имеющей важное государственное значение и высокий международный статус.

Участие в программе даст молодым посланникам русского языка уникальные знания, навыки и компетенции, что в дальнейшем позволит не только строить успешную карьеру, но и открыть в себе новый потенциал. Быть послом русского языка – это почетная и ответственная миссия, ведь каждый из волонтеров будет нести в мир образ российской молодежи, российского студенчества, а, в конечном счете, и образ России.

Оргкомитет

## XIII конгресс МАПРЯЛ

С 13 по 20 сентября 2015 г. в Гранаде (Испания) состоялся XIII конгресс МАПРЯЛ «Русский язык и литература в пространстве мировой культуры». Мероприятие проводилось при поддержке фонда «Русский мир».

В рамках конгресса было организовано 35 заседаний по научным направлениям и 8 круглых столов. В их работе приняли участие около 1200 делегатов из 60 стран мира – преподавателей-русистов, лингвистов, литературоведов, методистов, руководителей учебных заведений всех уровней образования, представителей органов власти, общественных организаций.

Основные тождественные мероприятия конгресса состоялись 15 сентября. На церемонии открытия, проходившей во Дворце конгрессов Гранады, выступили президент МАПРЯЛ, президент РАО, президент СПбГУ Л.А. Вербицкая, мэр Гранады Хосе Торрес Уртадо, Чрезвычайный и Полномочный Посол РФ в Королевстве Испания Ю.П. Корчагин, руководитель Россотрудничества Л.Н. Глебова, ректор Гранадского университета Пилар Аранда Рамирес.

Выступая с докладом «Роль языка в жизни общества» на пленарном заседании, Л.А. Вербицкая рассказала о положении русского языка в мире, привела оценки различных исследовательских центров, согласно которым русским языком владеют от 200 до 300 млн жителей планеты, поделилась информацией о деятельности национальных ассоциаций и российских организаций, занимающихся поддержкой русского языка. Результатами исследований, свидетельствующими о повышении интереса европейских предприятий сферы обслуживания к использованию русского языка, поделилась профессор Тэмплского университета Анета Павленко (США) в докладе «Russian-friendly: русский язык в европейской сфере услуг». О влиянии русской литературы на литературный процесс в инокультурном пространстве рассказал профессор Шанхайского университета иностранных языков Чжэн Тиу (КНР).

В рамках научных заседаний на конгрессе обсуждались наиболее важные вопросы функционирования русского языка в аспекте социолингвистики, лексикографии, межкультурной коммуникации, сопоставительного языкознания, переводоведения, литературоведения, педагогики.

Насыщенной была и дискуссионная программа круглых столов. Так, впервые за всю историю конгрессов МАПРЯЛ был проведен круглый стол, посвященный проблемам преподавания русского языка в контексте Болонского процесса. Миграционные процессы, остро ощущаемые в современном мире, реформы школьного и вузовского образования, вопросы преподавания русского языка в гетерогенной среде обсуждались в рамках круглого стола «Русский язык в системе билингвального образования». Известный российский писатель, филолог, литературовед А. Варламов выступил модератором круглого стола «Современная русская литература в контексте XXI в.».

Культурная программа конгресса включала концерты фортепианной музыки, выступление знаменитого исполнителя романсов, народного артиста России О. Погудина, а также серию выставок, посвященных культурному сотрудничеству России и Испании. Внимание не только русистов, но и всех жителей Гранады привлекла церемония открытия памятника А.С. Пушкину, выполненного петербургским скульптором Б.А. Петровым и установленного в парке «Фуэнте Нуэва» Гранадского университета. Участие в этом торжественном мероприятии принял министр образования и науки России Д.В. Ливанов.

На церемонии закрытия конгресса были подведены итоги мероприятия, намечены перспективные направления развития современной русистики, а также состоялось чествование профессора РУДН С.А. Хаврониной, отмечающей в этом году юбилей.

Более подробную информацию о XIII конгрессе МАПРЯЛ читайте в журнале «Русский язык за рубежом» № 5/2015.

Секретариат МАПРЯЛ