



**И.М. Моисеенко**

irinamo@hotmail.ee

канд. пед. наук, доцент  
Института славянских языков и культур  
Таллинского университета  
Таллин, Эстония



**Н.В. Мальцева-Замковая**

talyz@inbox.ru

канд. пед. наук, доцент  
Института воспитательных наук  
Таллинского университета  
Таллин, Эстония

### «Продолжим знакомство...»

### Корректировочный курс РКИ

### для учащихся с разными уровнями владения языком

*Корректировочный курс РКИ, уровень владения языком, коммуникативная задача, дифференциация лексики, форма презентации грамматического материала.*

Читателям – преподавателям РКИ предлагается фрагмент учебника «Продолжим знакомство...», изданного в Эстонии. Это корректировочный курс русского языка для учащихся гимназий, владеющих коммуникативной и языковой компетенциями на разных уровнях. Авторы представляют одну из тем учебника – «Мы едем, едем, едем...», посвященную путешествиям, и задания к ней из рабочей тетради. Задания учебника в большинстве случаев имеют 2 варианта: первый – для менее подготовленных учащихся (в большей степени репродуктивный), второй – для более подготовленных (творческие задания по развитию речи). Задания рабочей тетради включают в себя отработку произношения сложных в фонетическом отношении слов, работу с лексикой и грамматикой, упражнения на словообразование, речевые и коммуникативные упражнения и тематический кроссворд.

Учебник «Продолжим знакомство...» [1] издан в Таллине (Эстония). При его создании авторами были учтены принципы, описанные ими ранее [2, 3]. Это корректировочный курс РКИ для учащихся с разными уровнями коммуникативной и языковой компетенций. Он адресован учащимся гимназий (17–19 лет), но также может быть использован в школе, в вузе, на курсах, при индивидуальном обучении. Все ученики, работая по нему, имеют возможность овладеть русским языком в объеме уровня А2.

Материал учебника, будучи хорошо усвоенным, позволит добиться и более высокого уровня – В1.

Предлагаемая в учебнике система позволяет продвигаться в изучении языка «шаг за шагом», в необходимом каждому темпе и в соответствии с индивидуальным уровнем речевого развития.

Учебник построен с учетом традиционных тем:

1. Мой языковой портфель.
2. Дом моей мечты.

3. Мы едем, едем, едем...

4. Хобби делает жизнь интереснее.

5. Здоровье за деньги не купишь.

6. Таллин – культурная столица Европы.

В рамках каждой темы представлены культурологические сведения, проводятся параллели Эстония – Россия – другие страны Европы и мира.

Каждый тематический комплекс открывается формулировкой коммуникативной задачи, которая направляет речевую деятельность учащихся, а также определяет отбор конкретного лексического и грамматического материала. Подобная организация материала, по мнению авторов, позволяет активизировать деятельность учеников и сделать процесс овладения русским языком более естественным. Четкая ориентация учащихся на решение конкретной коммуникативной задачи придает всей учебной работе в рамках тематического цикла осмысленность, целенаправленность и системность.

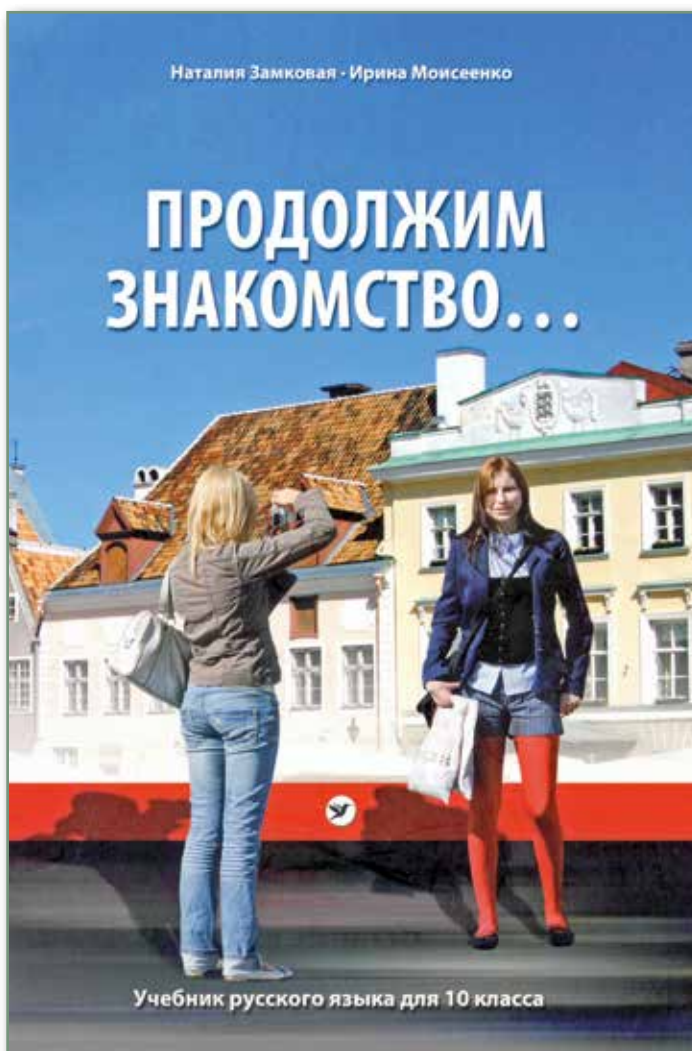
Каждое задание цикла направлено на развитие одного или нескольких видов речевой деятельности, связано с предыдущим и последующим заданиями и последовательно

подводит учащихся к решению коммуникативной задачи, обозначенной в начале цикла. В большинстве случаев задания имеют 2 варианта. Один из вариантов ориентирован на менее подготовленных учащихся и является в большей степени репродуктивным. Другой вариант для более подготовленных – это, как правило, творческие задания.

В рамках каждой темы предлагается задание, которое требует повторения падежной системы русского языка: выписываются все глаголы по теме, повторяется их управление. Справочный грамматический материал, который представлен в конце учебника в виде обобщающих таблиц, поможет учащимся ликвидировать пробелы в знаниях и будет также полезен при выполнении многих заданий. При предъявлении грамматического материала авторы

пытались учесть индивидуальные потребности учащихся (тип усвоения языка, тип памяти), поэтому он представлен как в виде речевых образцов, небольших правил на родном (эстонском) языке, так и в виде таблиц.

Лексика в учебнике дифференцирована. Так, лексические единицы, входящие



в лексический минимум по РКИ базового и I сертификационного уровней, в притекстовых словниках выделены жирным шрифтом, а в сводном словаре, который находится в конце учебника, обозначены **Б** и **1**. Они должны быть усвоены обязательно. Остальная лексика дается для понимания текста и не требует активного усвоения. Некоторые лексические единицы отобраны в соответствии с темой, они являются ключевыми, хотя и не входят в указанные лексические минимумы. Подобные ключевые лексические единицы, неоднократно повторяющиеся в материале учебника, обозначены в притекстовых словниках знаком ▼ и вынесены в сводный алфавитный словарь.

Лексика представлена по частям речи, что помогает сделать грамматические обобщения, без которых трудно работать на гимназическом этапе.

Поскольку учебник является коррективовочным по характеру и предполагает достижение разных уровней владения русским языком, то оценивание знаний и умений учащихся должно также проводиться дифференцированно с учетом выбора ими первого или второго вариантов заданий.

При решении каждой коммуникативной задачи обязательно использование интернет-ресурсов, а также различных форм работы учащихся (индивидуальная, парная, групповая). В учебник введены элементы инновационных технологий: методики критического мышления, проблемной, модульной и проектной технологий.

Для закрепления знаний и отработки умений составлена рабочая тетрадь, в которую входят упражнения разного уровня трудности. Тренировочные задания направлены на отработку фонетических, орфографических, грамматических навыков и на усвоение лексики. В рабочей тетради также есть речевые и коммуникативные задания. Задания каждого цикла расположены в определенной последовательности. Сначала отрабатывается произношение сложных в фонетическом отношении слов и проводится работа с лексикой и грамматикой, даются упражнения на словообразование. Затем предлагаются речевые и коммуникативные задания. В конце цикла представлены тематические кроссворды. Имеется также материал для аудирования.

Проиллюстрируем ход работы по учебному комплексу на материале одной из тем.

## Литература

1. Замковая Н., Моисеенко И. Продолжим знакомство: Учебник русского языка для 10 класса. Таллин, 2009.
2. Моисеенко И.М. Изменение парадигмы создания учебников РКИ для гимназии в Эстонии // Материалы XI конгресса МАПРЯЛ «Мир русского слова и русское слово в мире». София, 2007. Т. 6 (2).
3. Моисеенко И.М., Замковая Н.В. Некоторые принципы создания учебника по русскому языку для билингвов (русско-эстонское двуязычие) // Материалы XII конгресса МАПРЯЛ «Русский язык и литература во времени и пространстве». Шанхай, 2011. Т. 3.

I.M. Moiseenko, N.V. Mal'tseva-Zamkovaya

### “LET’S STAY IN TOUCH...” A CORRECTION COURSE OF RFL FOR LEARNERS WITH DIFFERENT LEVELS OF LANGUAGE PROFICIENCY

*Correction course of RFL, level of language proficiency, communicative task, differentiation of vocabulary, form of presenting grammar material.*

A piece of the textbook “Let’s stay in touch” published in Estonia is introduced to the readers – teachers of RFL. This is a correction course of Russian for gymnasia students who master communicative and language competences on different levels. The authors introduce a course’s topic – “We keep on going...” devoted to travels, and tasks to it from the workbook. The course’s tasks have in most cases 2 variants: the first one for less trained learners (of a more reproductive character), the second one for more trained learners (creative tasks for speech development). The workbook tasks include pronunciation drills of phonetically difficult words, vocabulary and grammar work, word-formation exercises, speech and communicative assignments and a topical crossword.

## МЫ ЕДЕМ, ЕДЕМ, ЕДЕМ...

▣ **Посоветуйте один из возможных маршрутов путешествий клиентам турбюро, учитывая их желания, интересы, возможности.**

1 **Работайте в парах. Партнёр А – работник турбюро, партнёр Б – клиент турбюро. • Поменяйтесь ролями. Вам необходимо узнать как можно больше о клиенте:**



- 1) как его (её) зовут;
- 2) сколько ему (ей) лет;
- 3) где он (она) живёт; его (её) адрес;
- 4) на каком виде транспорта он (она) любит путешествовать;
- 5) как он (она) любит проводить свободное время;
- 6) какой климат ему (ей) подходит;
- 7) когда бы он (она) хотел(-а) путешествовать;
- 8) когда у него (у неё) отпуск или каникулы;
- 9) чем он (она) интересуется, увлекается;
- 10) хочет ли он (она) путешествовать один (одна) или с семьёй, с супругом (супругой), с друзьями;
- 11) где бы он (она) хотел(-а) жить во время путешествия.

### Опорная лексика

#### Существительные

транспорт (*ед.ч.*)  
 вид транспорта  
 автобус  
 поезд (*поезда*)  
 самолёт  
 вертолёт  
 паром  
 теплоход  
 корабль (*м.р.*)  
 судно  
 автомобиль (*м.р.*) = машина  
 велосипед  
 мотоцикл

\* \* \*

климат  
 отпуск  
 отдых  
 гостиница  
 кемпинг  
 хостел  
 достопримечательность (*ж.р.*)  
 жильё (от **жить Б**)

#### Прилагательные

хороший  
 плохой  
 тёплый

жаркий (жарко)  
 холодный  
 умеренный

прохладный (прохладно)  
 нездоровый (здоровый)  
 континентальный  
 морской (климат)  
 горный (от гора)  
 суровый

мягкий  
 сухой  
 влажный  
 тропический  
 субтропический  
 арендованный = снятый

**Глаголы**

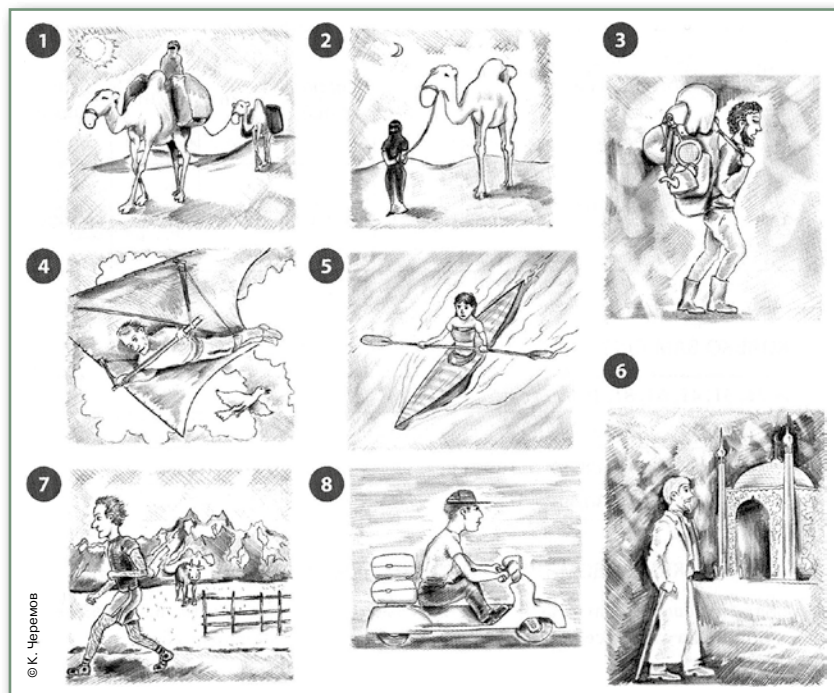
гулять *где?*  
 осматривать / осмотреть *что?*  
 загорать *где?*  
 купаться *где?*  
 плавать *где?*  
 ходить *куда?* (1. ... в горы; 2. ... в поход)  
 кататься *на чём?* (на лыжах, на плотах, на каноэ)  
 интересоваться (интересуюсь, интересуюсь...) *чем?* Б

**Наречия**

слишком

не слишком











2 Рассмотрите картинки. Выберите один из вариантов задания и выполните его.



**Вариант 1.** Составьте 5 предложений по каждой картинке и запишите их.

**Вариант 2.** Составьте письменный рассказ по одной из картинок. Объясните, почему вы выбрали её. Используйте в рассказе все спрятанные на картинке глаголы. Объём вашего рассказа должен быть не менее 100 слов.

3 Составьте устный рассказ об одном дне путешественника. Используйте глаголы прошедшего времени с указанными приставками.

1  вы-	2  пере-	3  про-	4  при-
5  за-	6  от-	7  до-	8  обо-
	9  у-	10  во-	

© К. Черемов

4 Прослушайте, как ответили на вопросы *Где вы любите отдыхать? Куда собираетесь в отпуск?* известные в России люди.

Текст для аудирования

Мария Бутырская, бывшая чемпионка Европы по фигурному катанию.

Я люблю разнообразный отдых и не люблю возвращаться в одно и то же место! Выбираю Европу, европейские страны и не отдыхаю в Турции и Египте. Самое любимое место за пределами Европы – Гавайи. Я была там 4 раза. Что понравилось? Природа, океан. Я вообще-то море не люблю, но океан мне очень понравился – вода всегда тёплая, приятная, и плавают огромные черепахи. Это настоящий отдых с хорошим сервисом, вкусной едой. Все вокруг так красиво!



Погода там очень необычная, она меняется постоянно – то солнце, то дождь, то ветер. И климат в горах – ну совсем не тот, что на пляже! Так что моё сердце принадлежит только Гавайям.



**Ирина Салтыкова, певица.**

Обычно я отдыхаю в Каннах – там у меня учится дочка. Пока дочь учится, я книжки читаю. Во Франции много квартир, которые можно снять, но мне больше нравится останавливаться в отелях. Люблю французскую кухню. Для меня место важнее, чем компания. Я не могу отдыхать в Турции, мне не нравится там еда, отдых – всё. Зимой хорошо ездить в тёплые страны – например, в Арабские Эмираты. Там прекрасное обслуживание. Ещё нравится Крит – там отличная природа, тёплое море. Обожаю там одну гостиницу: на берегу стоят маленькие домики с отдельным бассейном с морской водой. А в августе я собираюсь в модное место – на Ибицу.



**Светлана Конеген, телеведущая.**

Отдыхать я предпочитаю в Европе, там можно культурно провести время. Но из европейских стран ближе всего мне Италия. У меня там много друзей, так что я люблю гостить у них на виллах и в фамильных замках. Люблю итальянскую кухню, особенно морепродукты и вино. Обожаю ездить по стране на машине, обычно друзья возят меня по разным городам. Италию я полюбила с первого взгляда, когда приехала в Рим. Я по профессии античник, наверное, поэтому эта страна так близка мне. В этом году в отпуск я собираюсь в августе. Ещё я мечтаю съездить в Португалию, а в сентябре поеду в Лондон на конференцию по католицизму.



**Дмитрий Маликов, певец.**

Каждый год в августе мы всей семьёй ездим в Тоскану (область Италии). Люблю это место за красивую природу, за мягкий климат. Мне нравится неформальный отдых, семейный. Отдых я делю на 2 части. Зимой еду в экзотические страны – в Малайзию, Таиланд, во Вьетнам, а летом – в Италию. Мы живём на небольшой вилле на берегу, берём машину напрокат и ездим по маленьким городам, они все такие красивые. Ещё я много езжу там на велосипеде – мы с дочкой ездим за продуктами на местный рынок.

- Выберите один из вариантов задания и выполните его.

**Вариант 1.** Сравните прослушанные ответы. Что в них общего и чем они отличаются друг от друга?

**Вариант 2.** Составьте короткий рассказ о том, как отдыхают известные люди России. Вы можете также использовать дополнительную информацию.

- 5** Предложите программу на неделю для туристов, приехавших в Эстонию. Учитывайте прогноз погоды: опишите погоду на каждый день и скажите, как можно провести этот день.

Погода на ближайшую неделю

Понедельник		Ветер северный, северо-западный, 8–12 м/с	 +5° ... +7°  +11° ... +14°
Вторник		Ветер переменный	 +6° ... +8°  +15° ... +19°
Среда		Ветер переменный	 +7° ... +10°  +16° ... +22°
Четверг		Ветер юго-западный, 4–10 м/с	 +8° ... +12°  +14° ... +18°
Пятница		Ветер западный, 9–12 м/с	 +6° ... +9°  +12° ... +15°
Суббота		Ветер северо-западный, 4–10 м/с	 +5° ... +7°  +10° ... +13°
Воскресенье		Ветер северный, северо-восточный, 10–14 м/с	 +4° ... +6°  +9° ... +16°

- 6** Многих людей привлекает возможность посетить во время путешествия известные музеи. Рассмотрите фотографии наиболее известных в Европе музеев. Что это за музеи? Подберите подписи к фотографиям. Найдите в Интернете информацию о том, что в этих музеях можно посмотреть.

1.



2.



3.



4.



5.



6.



7.



8.



1. Дрезденская картинная галерея (Дрезден, Германия). 2. Лувр (Париж, Франция). 3. Прадо (Мадрид, Испания). 4. Лондонская национальная галерея (Лондон, Великобритания). 5. Эрмитаж (Санкт-Петербург, Россия). 6. Русский музей (Санкт-Петербург, Россия). 7. Галерея Уффици (Флоренция, Италия). 8. Третьяковская галерея (Москва, Россия).

• Выберите один из вариантов задания и выполните его.

**Вариант 1.** Составьте письменный рассказ (120–140 слов) об одном из музеев, перечисленных в задании 6. Используйте следующие вопросы в качестве плана вашего рассказа.

- Как называется музей?
- Где он находится?
- Когда и кем он был основан?
- Что там экспонируется?
- Что бы вы там хотели посмотреть?

**Вариант 2.** Составьте письменный рассказ (120–140 слов) о своём посещении какого-нибудь музея. Напишите о том, в каком музее вы были, когда это было, где находится музей, чем он знаменит. Что произвело на вас самое большое впечатление? Что бы вы посоветовали там посмотреть своим одноклассникам (родственникам) или кому-либо другому (выберите сами).

7 Составьте диалоги к следующим ситуациям. Меняйтесь ролями.

**Ситуация 1.** Вы показываете друзьям фотографии, сделанные во время путешествия. Затем описываете свою поездку, иллюстрируете её фотографиями. Друзья задают уточняющие вопросы.

**Ситуация 2.** Ваш друг (подруга) не знает, куда ему (ей) поехать на каникулах. Посоветуйте ему (ей) что-нибудь, учитывайте его (её) интересы и потребности.

**Ситуация 3.** Вы путешествуете по России и звоните своей русской подруге (русскому другу) в Эстонию. Расскажите (кратко) следующее: 1) где вы находитесь; 2) чем занимаетесь; 3) что интересного успели посмотреть; 4) что планируете делать дальше; 5) когда собираетесь вернуться; 6) сообщите о погоде; 7) обобщите свои впечатления; 8) попрощайтесь.

**8** Познакомьтесь с информацией о клиентах одного из турбюро. Задайте вопросы, уточняющие желания, интересы и возможности клиентов.

**Нина Ивановна Петрова**

Женщина средних лет. Любит комфортабельный отдых. Ей подходит не очень жаркий климат. Интересуется архитектурой. По профессии учитель. Ей нравится путешествовать по морю. Предпочитает отдыхать с супругом.



© К. Черемов

**Олег Николаевич Зайцев**

Молодой человек 25 лет. Ему нравится кататься на горных лыжах. Любит отдых на природе. Из транспорта предпочитает самолёт. По профессии программист. Любит путешествовать с друзьями.



© К. Черемов

**Вера Николаевна Белкина**

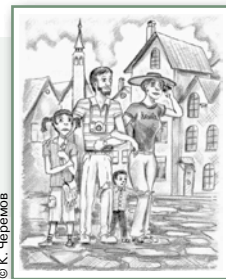
Пенсионерка. Хочет осмотреть много достопримечательностей за небольшой период времени. Увлекается искусством и кулинарией. Согласна путешествовать на автобусе. Тур не должен быть очень дорогим. Хорошо переносит жару. Хотела бы путешествовать с сыном.



© К. Черемов

**Игорь Викторович Петренко**

Мужчина 35 лет. Имеет жену и двоих детей. Ему нравятся северные страны. Хотел бы путешествовать с семьёй. Цена тура не имеет большого значения.



© К. Черемов

**NB!** Не забудьте, что совет в русском языке можно дать, используя сослагательное наклонение, а также повелительное наклонение.

**9** Посоветуйте один из возможных маршрутов путешествий клиентам турбюро, учитывая их желания, интересы, возможности.

## Рабочая тетрадь

## 1 Читайте, следите за ударениями.

По́езд – поезда́, кора́бль – корабли́, гора́ – го́ры, снег – снега́, дождь – дожди́, ве́тер – ветра́, о́блако – облака́.

Кли́мат – климатический, хо́лод – холо́дный, контине́нт – континента́льный, мо́ре – морской, при́з – призово́й.

Росси́я – россия́нин. Рожде́ство – рождество́нский.

Плохо́й – плох. Тёплый – тепле́е, вла́жный – влажне́е.

Понижа́ться – понизиться, повыша́ться – повыситься.

Продава́ть – продано.

Арендова́ть – арендова́нный.

Продава́ть – прода́жа, интересова́ться – интере́с, аренда́ть – аренда́, выигрыва́ть – выигры́ш, жить – жильё́.

## 2 Запишите слова в алфавитном порядке, поставьте ударения, прочитайте, переведите их на родной язык.

Вид транспорта, автобус, поезд, самолёт, вертолёт, паром, корабль, велосипед, автомобиль, мотоцикл, климат, отпуск, гостиница, кемпинг, хостел, достопримечательность, жильё, хороший, плохой, тёплый, жаркий, холодный, умеренный, прохладный, прохладно, здоровый, континентальный, морской, горный, мягкий, сухой, влажный, тропический, субтропический, арендованный, гулять, осматривать, загорать, купаться, ходить в горы, поход, кататься на лыжах, кататься на плотах, кататься на каноэ, интересоваться, увлекаться, слишком, путешествовать на поезде, путешествовать на самолёте, лететь на вертолёте, ехать на машине, ехать на автобусе, путешествовать на мотоцикле, ехать на велосипеде, путешествовать пешком, арендованная квартира, идти, ехать, плыть, бежать, нести, везти, водить, летать, опрос, побывать, посещать, опрашивать, побывавшие, снег, мокрый снег, дождь, ветер, южный, северный, восточный, западный, юго-западный, юго-восточный, северо-западный, северо-восточный, облачно, облако, солнечно, солнце, морозно, мороз, температура воздуха, осадки, оттепель, температура, понижаться, повышаться, ожидается, направление, родственник, родственница, средство передвижения, сотовый телефон, россиянин, россияне, товары, изделия, уровень жизни, качественный, местный, пожилой, привлекать, ежедневно, иногда, в течение, бюджет, предприниматель, победитель, приз, розыгрыш, посещаемость, рекламный, столичный, рождественский, участвовать, выигрывать, продано, вкладывать деньги, предпочитать, охотно.

## 3 Подберите к существительным прилагательные.

\_\_\_\_\_ автобус, \_\_\_\_\_ поезд, \_\_\_\_\_ самолёт,  
 \_\_\_\_\_ автомобиль, \_\_\_\_\_ климат, \_\_\_\_\_ отпуск,  
 \_\_\_\_\_ гостиница, \_\_\_\_\_ жильё, \_\_\_\_\_ результат,

\_\_\_\_\_ снег, \_\_\_\_\_ ветер, \_\_\_\_\_ облака,  
 \_\_\_\_\_ дождь, \_\_\_\_\_ температура, \_\_\_\_\_ мороз,  
 \_\_\_\_\_ направление, \_\_\_\_\_ путешествие, \_\_\_\_\_ турист,  
 \_\_\_\_\_ поездка, \_\_\_\_\_ реклама, \_\_\_\_\_ музей.

Слова для справок: удачный, сильный, длинный, новый, пригородный, эффектный, дорогой, северо-западный, иностранный, известный, скорый, трёхзвёздочный, сплошной, летний, сухой, хороший, разный, мокрый, высокий, недорогой, интересный.

4 Составьте словосочетания с глаголами. Запишите их в прошедшем времени множественного числа.

*что?*  
 Осматривать – *осматривали город*  
 Покупать – \_\_\_\_\_  
 Посещать – \_\_\_\_\_  
 Выиграть – \_\_\_\_\_  
 Занять – \_\_\_\_\_  
 Расширить – \_\_\_\_\_  
 Водить – \_\_\_\_\_  
 Нести – \_\_\_\_\_

*где?*  
 Гулять – \_\_\_\_\_  
 Загорать – \_\_\_\_\_  
 Купаться – \_\_\_\_\_  
 Побывать – \_\_\_\_\_  
 Жить – \_\_\_\_\_

*куда?*  
 Ходить – \_\_\_\_\_  
 Бежать – \_\_\_\_\_  
 Лететь – \_\_\_\_\_  
 Плыть – \_\_\_\_\_  
 Водить – \_\_\_\_\_

*на чём?*  
 Кататься – \_\_\_\_\_  
 Путешествовать – \_\_\_\_\_  
 Ехать – \_\_\_\_\_

5 Подберите синонимы к словам.

Машина – \_\_\_\_\_, судно – \_\_\_\_\_, отель – \_\_\_\_\_,  
 плавать – \_\_\_\_\_, увлекаться – \_\_\_\_\_, слишком – \_\_\_\_\_,  
 побывать – \_\_\_\_\_, туча – \_\_\_\_\_, сотовый (телефон) – \_\_\_\_\_,  
 порой – \_\_\_\_\_, предприниматель – \_\_\_\_\_, награда – \_\_\_\_\_,  
 известный – \_\_\_\_\_, охотно – \_\_\_\_\_.

6 Подберите антонимы к словам.

Сухой – \_\_\_\_\_, прохладный – \_\_\_\_\_, холодный – \_\_\_\_\_,  
 плохой – \_\_\_\_\_, южный – \_\_\_\_\_, солнечный – \_\_\_\_\_,  
 дождливый – \_\_\_\_\_, облачный – \_\_\_\_\_, дорогой – \_\_\_\_\_,  
 мало – \_\_\_\_\_, местный – \_\_\_\_\_, работа – \_\_\_\_\_.

## 7 Образуйте от существительных прилагательные.

Австралия – австралийский

Австрия – \_\_\_\_\_

Латвия – \_\_\_\_\_

Россия – \_\_\_\_\_

Англия – \_\_\_\_\_

Болгария – болгарский

Польша – \_\_\_\_\_

Израиль – \_\_\_\_\_

Швейцария – \_\_\_\_\_

Украина – \_\_\_\_\_

Америка – \_\_\_\_\_

## 8 Прослушайте прогноз погоды на 3 дня. Заполните таблицу. Расскажите, какая погода будет в пятницу, субботу, воскресенье.

## Текст для аудирования

1. В пятницу ожидается небольшая облачность, преимущественно без осадков. Ветер восточный, северо-восточный, 2–9, днём на островах порывами до 13 метров в секунду. Температура воздуха +17 ... +23 градуса.

2. В субботу облачная с прояснениями погода, местами возможен кратковременный дождь. Ветер днём восточный, юго-восточный, 4–10 метров в секунду. Температура воздуха +20 ... +25 градусов.

3. В воскресенье днём облачная с прояснениями погода, в некоторых местах кратковременный дождь, возможна гроза. Ветер переменный 1–8 метров в секунду. Температура воздуха +19 ... +24 градуса.

День недели	Облачность	Осадки	Ветер	Температура воздуха
Пятница				
Суббота				
Воскресенье				

## 9 На основании заметки составьте кластер «Отпуска».

## Где какие отпуска?

Самый продолжительный отпуск в Швеции, Дании, Финляндии, Канаде и Австрии. Там граждане отдыхают не менее 5 недель в год. В Скандинавии рабочий год начинается 1 апреля и заканчивается 31 марта. За каждый отработанный полный месяц работник получает 2,5 рабочих дня отдыха, если же он работал не полный год, то за каждый отработанный месяц получит по 2 дня, но не менее 14 рабочих дней.

Таким образом, в среднем финский рабочий или служащий может рассчитывать на 25–30 рабочих дней отдыха. Из них 20 дней можно использовать летом (с мая по сентябрь или с июня по август), а остальные – так называемый лыжный отпуск, который скандинавы часто приурочивают к рождественским каникулам.

В странах Евросоюза отпуск в среднем 4 недели, т.е. примерно столько же, сколько и в России. Во Франции, Италии и некоторых других европейских странах практикуется так называемый сэбэтикл. Такой отпуск длится 8–11 месяцев и предоставляется один раз в 7–10 лет научно-педагогическим работникам и менеджерам высшего звена. Обычный уровень оплаты при этом сохраняется.

Меньше всех в мире отдыхают японцы – всего около 14 дней в году, и американцы. В США отпуск вообще не гарантирован законом. По традиционной методике расчёта отпуска за каждый отработанный месяц предоставляется один рабочий день. Чем дольше американец работает в фирме, тем больше у него отпуск. Но редко отпуск бывает больше 18 дней.

### 10 Дополните диалоги, а затем прочитайте их.

1. – Здравствуйте!

–

– Не могли бы вы дать информацию о поездках в Египет?

–

– Я бы хотела отдохнуть в Хургаде.

–

– 10 дней.

–

– Самолёт вылетает прямо из Таллина.

–

– Возможно забронировать места в отелях 2\*–5\*.

–

– Страховку вы можете получить за дополнительную плату.

–

– При раннем бронировании действуют скидки от 5 до 10%.

–

– Наш телефон 621-71-25.

–

– Всего доброго.

2. –

– Добрый день! Что вы желаете?

–

– Я советую посетить зимний Санкт-Петербург.

–

– Совсем недорого, 150 евро.

–

- 4 дня. Вы будете жить в трёхзвёздочной гостинице.
- \_\_\_\_\_
- Да, вам необходимо оформить визу и страховку.
- \_\_\_\_\_
- Конечно, [www.levituur.ee](http://www.levituur.ee).
- \_\_\_\_\_
- Советую вам долго не думать, так как осталось только 10 мест. Надеюсь, что мы скоро увидимся.
- \_\_\_\_\_

**11** Представьте, что вы работаете в экскурсионном бюро. Одна эстонская семья из четырёх человек обратилась к вам с просьбой организовать для них тур в Москву на одну неделю летом. Вы должны собрать информацию для семьи о том, что они могут осмотреть в Москве, чем заняться, где остановиться, на чём добраться до Москвы. Вам нужно составить подходящую программу для каждого члена семьи. Заполните таблицы информацией, найденной в Интернете.

Семья состоит из отца, матери, дочери-подростка и сына девяти лет.  
 Отец интересуется историей, поэтому он хочет осмотреть исторические достопримечательности Москвы. Он также любит пробовать разные новые блюда.  
 Мать любит ходить по магазинам.  
 Дочь увлекается музыкой и любит посещать художественные музеи.  
 Сын любит аттракционы, ему бы хотелось прокатиться по Москве-реке.

	Исторические достопримечательности Москвы (объект, адрес) <a href="http://www.moskva.ru">www.moskva.ru</a> , <a href="http://www.mos.ru">www.mos.ru</a> ; <a href="http://www.moscow.nakarte.ru">www.moscow.nakarte.ru</a> , <a href="http://www.kreml.ru">www.kreml.ru</a>	Рестораны (название, адрес) <a href="http://www.moskva.ru">www.moskva.ru</a> , <a href="http://www.mos.ru">www.mos.ru</a>	Цены на билеты (Таллин – Москва – Таллин) <a href="http://www.neti.ee">www.neti.ee</a> , <a href="http://www.estonian-air.ee">www.estonian-air.ee</a>	Гостиница (название, адрес, цена на 6 дней) <a href="http://www.moskva.ru">www.moskva.ru</a> , <a href="http://www.mos.ru">www.mos.ru</a>
Отец				

	Аттракционы для детей (что и где) <a href="http://www.moskva.ru">www.moskva.ru</a> , <a href="http://www.mos.ru">www.mos.ru</a>	Прогулки по Москве-реке (время и цена билета) <a href="http://www.moskva.ru">www.moskva.ru</a> , <a href="http://www.mos.ru">www.mos.ru</a>
Сын		

	Магазины (название, адрес) <a href="http://www.rambler.ru">www.rambler.ru</a> (магазины Москвы)
Мать	

	Музыкальные театры (название, адрес) <a href="http://www.moskva.ru">www.moskva.ru</a> , <a href="http://www.mos.ru">www.mos.ru</a>	Художественные музеи (название, адрес) <a href="http://www.moskva.ru">www.moskva.ru</a> , <a href="http://www.mos.ru">www.mos.ru</a>
Дочь		

12 Дайте не менее 10 советов туристам, приехавшим в Эстонию. При составлении советов используйте приведённые ниже глаголы в форме повелительного наклонения.

Посетить что?, погулять где?, съездить куда?, сходить куда?, посмотреть что?, купить что?, попробовать что?, искупаться в чём?, позагорать где?, полюбоваться чем?



13 Разгадайте кроссворд «Денежные единицы разных стран».

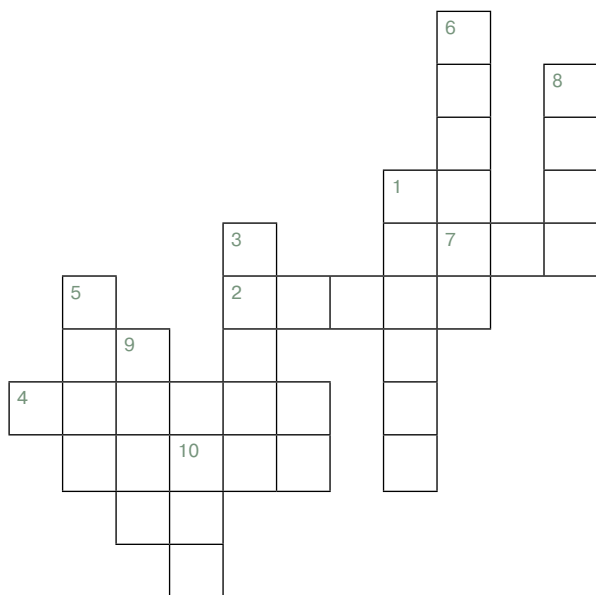
По горизонтали.

2. Денежная единица России. 4. Денежная единица Украины. 7. Денежная единица Литвы. 10. Денежная единица Латвии.

По вертикали.

1. Денежная единица США. 3. Денежная единица Эстонии до 2011 г. 5. Денежная единица Европейского союза. 6. Денежная единица Израиля. 8. Денежная единица Великобритании. 9. Денежная единица Турции. 10. Денежная единица Болгарии.

Денежные единицы разных стран



1.



2.



3.



4.



5.



6.



7.



8.



9.



10. по горизонтали



10. по вертикали



По горизонтали: 2. Рубль, 4. Гривна, 7. Лит, 10. Лат.  
По вертикали: 1. Доллар, 3. Крона, 5. Евро, 6. Шекель, 8. Фунт, 9. Лира, 10. Лев.

ОТВЕТЫ.



**А.Л. Бердичевский**

berdit@tele2.at

д-р пед. наук, профессор

Института международных экономических связей

Айзенштадт, Австрия

## К теории современного учебника РКИ

*Модель системы обучения, обеспечение учебного процесса адекватными учебно-методическими материалами, знаковая система реализации основных методических категорий, антропоцентричная концепция языкового образования, межкультурная компетенция.*

Статья посвящена проблеме разработки теории современного учебника РКИ. Рассматривая учебник как модель системы обучения, отражающую состояние теории и практики обучения в определенный исторический период, автор подробно останавливается на функциях современного учебника русского языка и его содержании. При этом автор исходит из культуuroобразующей, антропоцентричной концепции современного языкового образования и предлагает в отборе содержания учебника опираться на базовую культуру личности, позволяющую человеку жить в гармонии как с общечеловеческой и национальной культурой, так и с культурой других народов.

С точки зрения теории учебника как научной проблемы он является моделью системы обучения, отражает состояние теории и практики обучения в определенный исторический период, и в этом плане он должен отражать именно современный уровень развития науки и в должной мере обобщать практику [7]. Цель разработки теории учебника – обеспечение учебного процесса адекватными учебно-методическими материалами и оптимизация процесса обучения [2].

Являясь моделью системы обучения, продуктом индивидуального или коллективного творчества, учебник в материализованном виде выступает как знаковая система реализации основных методических категорий: целей, содержания, методов и средств обучения, а при внедрении его в педагогический процесс моделирует, преобразует его, выполняя функцию главного средства управления деятельностью преподавателя и студентов. В этом плане учебник реализует основные функции, связанные со

спецификой иностранного языка как учебного предмета:

- **информативную** – приобретение студентами лингвистической и экстралингвистической информации в процессе изучения языка;
- **мотивирующую** – компенсация отсутствия языковой среды, создание внутренней и внешней мотивации при изучении языка;
- **прагматическую** – реализация на практике применения языка, осуществление коммуникативной деятельности на языке;
- **контролирующую** – осуществление контроля и самоконтроля, коррекции и самокоррекции при изучении языка [7].

Рассмотрим с этих позиций современное состояние методики преподавания РКИ.

В связи с культуuroобразующей, антропоцентричной концепцией языкового образования в настоящее время наблюдается отход от абсолютизации коммуникативного подхода и коммуникативной компетенции в качестве цели образования. Данная концепция

предполагает изучение языка в тесной связи с человеком – носителем определенного национального языка и национальной культуры, воплощающим в себе «когнитивные следы и особенности национального мышления, сформированного образом жизни нации, и <...> направлена на диалог культур» [10]. Таким образом, речь идет о культуроведческой составляющей изучения иностранного языка, которая должна пронизывать весь учебный процесс, а точнее – происходит обучение не языку как таковому, а культуре, неотъемлемой частью которой является язык. Данная перспектива предполагает расширение целей как ведущего компонента системы образования, которое состоит в том, что результатом обучения иностранному языку должна быть не только и не столько коммуникативная, сколько **межкультурная компетенция**.

Овладение межкультурной компетенцией осуществляется при этом на различных уровнях:

- **КОГНИТИВНОМ** – владение знаниями об общностях и различиях в ценностях, нормах и образцах поведения в контактируемых культурах;

- **аффективном** – владение умением встать на позицию партнера по межкультурному общению и идентифицировать возможный конфликт как обусловленный ценностями и нормами его культуры;

- **коммуникативно-поведенческом** – владение умениями осуществлять конкретные действия в межкультурной ситуации.

Формирование межкультурной компетенции личности осуществляется в учебном процессе через межкультурное образование, имеющее целью сформировать у обучающихся новое культурное сознание – способность при контактах с другой культурой понять иной образ жизни, иные ценности, по-иному подойти к своим ценностям и отказаться от существующих стереотипов и предрассудков.

При общении носителей различных культур, которых можно назвать межкультурными личностями (ср. понятие *диалоговый человек* у Клода Ажежа [1] или понятие *языковая личность* у Ю.Н. Караулова [9]),

каждый из них вносит в ситуацию общения свой коммуникативный (культурный) стиль<sup>1</sup>: свое видение и понимание окружающей действительности, включающее знание о стране собеседника (география, политическая ситуация и т.д.), а также знания о своей собственной стране, которые придают ситуации социальный смысл и имеют решающее значение для взаимопонимания.

Обучение иностранному языку как феномен постоянного общения обучающегося с иной культурой в ходе языкового общения является межкультурным по своей природе. Это межкультурное общение начинается уже на уровне слов и включает также и грамматические явления. В этом плане можно полностью согласиться с Е.И. Пассовым, который отмечает: «В образовательных целях продуктивно считать, что нет отдельно языка и культуры, – язык есть органическая часть культуры. Факты языка – это те же факты культуры (Perfekt – такой же факт немецкой культуры, как и Кельнский собор; совершенный вид глагола – такой же факт русской культуры, как матрешка)».

Овладение межкультурной компетенцией невозможно без восприятия «чужого» взгляда на себя [12]. Сенсибилизация к особенностям родной культуры является важнейшим этапом на пути к межкультурной компетенции.

Можно выделить 2 основных этапа на пути к межкультурной компетенции:

- 1) осознание системы ориентации, характерной для родной культуры (self-awareness);

- 2) осознание значения культурных факторов в процессе коммуникативного взаимодействия (cross-cultural awareness).

Таким образом, межкультурное образование изменяет роль родного языка и родной культуры в учебном процессе: они становятся неотъемлемыми аспектами межкультурной коммуникации, оптимизирующими весь процесс изучения иностранного языка.

<sup>1</sup> Под коммуникативным (культурным) стилем понимаются коммуникативные системы, включающие вербальные, невербальные, паравербальные и экстравербальные компоненты, обусловленные данной конкретной культурой.

Переход к межкультурному образованию требует изменения всей системы обучения иностранному языку, ибо нельзя, изменив цели системы, оставить без изменения все остальные ее компоненты: содержание, методы, средства и формы обучения. В особой мере это относится к разработке средств – учебников русского языка нового поколения.

Как показывает опыт, без подготовки к межкультурному общению через средства обучения – межкультурные учебники – нельзя преодолеть сложившиеся стереотипы. Этому не помогает даже пребывание в стране языка. В отдельных случаях такие стереотипы даже усиливаются.

При разработке национального варианта межкультурного учебника как основного средства межкультурного образования можно было бы исходить из следующих положений.

Как было подчеркнуто выше, иностранный язык является неотъемлемым компонентом культуры, ее аккумулятором, носителем и выразителем. Поэтому основной путь усвоения языка на современном этапе может быть отображен в формуле, которую предложил Е.И. Пассов: **культура через язык и язык через культуру**, т.е. усвоение фактов культуры в процессе использования языка как средства общения и овладение языком как средством общения на основе усвоения фактов культуры. Это взаимодействие с фактами культуры и есть общение с ними в диалоге культур – иностранной (русской) и родной.

Для разработки межкультурного учебника необходимо создание такой модели культуры страны, которая выступала бы в качестве аналога действительности, дающей возможность познать менталитет народа данной страны и быть, таким образом, репрезентантом и ретранслятором данной конкретной культуры. Поскольку всю культуру страны изучаемого иностранного языка в полном объеме в процессе иноязычного образования усвоить невозможно, разрабатываемая модель должна в функциональном плане замещать реальную систему культуры.

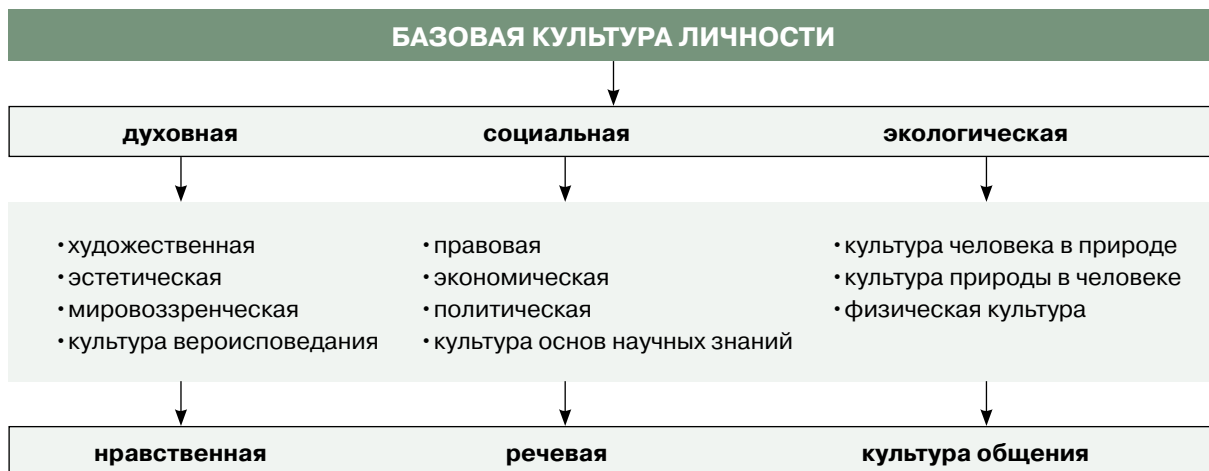
При отборе содержания образования по данной концепции можно было бы исходить

из уникальной возможности и фундаментальной особенности любой культуры, которая проявляется в ее диалогичности, ибо культура «есть всеобщая форма одновременного общения и бытия людей различных культур, каждая из которых есть всеобщая форма одновременного общения и бытия людей... и в этом общении культур происходит общение индивидов» [6: 24–25]. Другими словами, общение индивидов всегда происходит в диалоге, в общении культур.

Осуществить такой диалог различных культур можно через произведения этих культур, присвоенные их представителями и составляющие **базовую культуру личности**, под которой понимается «необходимый минимум общих способностей человека, его ценностных представлений и качеств, без которых невозможна как социализация, так и оптимальное развитие генетически заданных дарований личности» [8: 5].

Именно базовая культура личности как комплекс знаний, умений, качеств, привычек, ценностных ориентаций и позволяет человеку жить в гармонии как с общечеловеческой и национальной культурой, так и с культурой других народов. Базовая культура личности представлена в ее компонентах, включающих духовную культуру, объединяющую художественную, эстетическую, мировоззренческую культуры и культуру вероисповедания; социальную культуру, объединяющую правовую, экономическую, политическую культуры и культуру основ научных знаний; экологическую (культура человека в природе, культура природы в человеке, физическая культура). И через все эти аспекты культуры проходят нравственная, коммуникативная и речевая культуры, являясь их неотъемлемыми частями.

Произведения каждого из указанных компонентов базовой культуры личности представляют собой тексты различных видов как вербального, так и невербального плана. Вербальные тексты представлены различными речевыми жанрами, отражающими содержание данной культуры (публицистические, официально-деловые,



научные, разговорные, художественные), произведения изобразительного искусства, музыкальные произведения и т.д. и воспроизводящими мысли основных собеседников диалога культур. Усваивая произведение (текст) данной культуры как «кристаллизованное начало свободных форм человеческого общения» [6], личность овладевает и формой общения, продуцируемой этим произведением, сравнивает через свой внутренний микродиалог, через свою базовую культуру данную культуру со своей, формируя, таким образом, у себя межкультурную компетенцию. При этом можно выделить 2 вида текстов, репрезентирующих культуру: а) реальные тексты данной культуры; б) тексты, отражающие мысли, «внутренний диалог» собеседников – представителей культур.

Процесс усвоения содержания межкультурного образования осуществляется с помощью определенных **умений** межкультурной личности, включающих такие умения, как интерпретация текстов и фактов иноязычной культуры; соотнесение их с собственной культурой; умение объяснить возникающее непонимание отдельных фактов и событий иноязычной действительности; критическая оценка событий своей собственной и иноязычной культуры на основе приобретенных знаний о них и т.д. [15].

В качестве источников конфликтных ситуаций в межкультурной коммуникации можно выделить следующие.

### 1. Культурные различия в вербальной коммуникации.

- Лексикон и социальное значение понятий: ср. понятия *друг, план, качество, успех* в различных культурах.

- Темы: темы-табу в различных культурах (содержание общения, которого необходимо избегать, чтобы не было негативных последствий для общающихся).

- Речевые акты: различия в условиях использования тех или иных речевых актов (ср. акты извинения, благодарности в различных культурах).

- Различия в стилях речи: ср. дедуктивный стиль (от общего к частному) при аргументации в германских языках и индуктивный (от частного к общему) в славянских и романских языках; использование серьезных аргументов при высказывании своего мнения у немцев и юмора для разрядки обстановки у англичан.

- Прямота, откровенность и косвенность, скрытость в речевых актах различных культур: незнание какого-то факта может скрываться за «выдуманной» информацией, чтобы удовлетворить требование готовности помочь собеседнику.

### 2. Культурные различия в паравербальной коммуникации.

- Различия в модуляции голоса при произнесении, например, вопросительных и повествовательных предложений в русском и немецком языках, выделение голосом новой информации в речи и т.д.

- Уровень громкости речи, например, при споре.

- Правила очередности общающихся: в некоторых культурах пауза различной длительности при общении служит сигналом для приглашения к высказыванию собеседника (ср.: на телевидении называют имя собеседника в качестве сигнала окончания высказывания, что было типично для западной культуры).

### 3. Культурные различия в невербальной коммуникации.

- Различия в телодвижениях: при приветствии (объятия, поклоны, рукопожатие), позы при переговорах и беседах могут выражать различные намерения в разных культурах.

- Различия в проксемике: дистанция при беседе, прикосновения к собеседнику.

- Различия в жестах, мимике, зрительном контакте.

### 4. Несогласованность аспектов вербальной и невербальной коммуникации.

Фраза «Я рад вас видеть» с равнодушным или даже отталкивающим выражением лица позволит усомниться в ее искренности [16].

Основываясь на данной концепции, можно конкретизировать умения, которые должны быть сформированы у будущих переводчиков, обучающихся для осуществления межкультурного общения [14].

#### 1. Умение в восприятии фактов культуры, включающее умения:

- в отборе фактов культуры;
- в их активной интерпретации;
- в их оценке;
- в их сравнении с фактами своей культуры.

#### 2. Умение в раскрытии значений понятий и действий в межкультурной ситуации.

#### 3. Умение в сравнении культур, включающее умения:

- определения и объяснения собственных действий;
- поиска адекватной отправной точки для сравнения;
- (языковой) дифференциации.

#### 4. Умение активно действовать в межкультурной ситуации, включающее умение в реализации своего коммуникативного намерения. Это умение формируется

в процессе проигрывания межкультурных ситуаций, в ходе которого обучающиеся попеременно выполняют роли представителей базовых культур. В результате формирования данного умения происходит изменение системы «контекстуализации» личности (Helmolt, Müller), т.е. изменение культурного фона при получении определенных коммуникативных сигналов от собеседника – представителя другой культуры, что и ведет к межкультурной компетенции личности. При этом формируются качества, привычки, способы деятельности личности и в итоге достигается взаимопонимание – цель любого диалога культур.

Так, систему межкультурного образования при разработке современных учебников по РКИ можно представить следующим образом.

- **Цель межкультурного образования:** подготовка к контакту с другой культурой, адекватному поведению в условиях чужой культуры, т.е. **формирование межкультурной компетенции**<sup>2</sup> личности, в результате чего достигается взаимопонимание в процессе межкультурного диалога.

- **Содержание межкультурного образования:** факты культуры страны изучаемого языка в сравнении с родной культурой.

- **Методы межкультурного образования:** интерактивные методы, в центре которых стоит процесс межкультурного диалога, модели поведения в межкультурных ситуациях общения.

**Единицы образования:** релевантные для межкультурного контакта **тексты-дискурсы** – «связные тексты в совокупности с экстралингвистическими – прагматическими, социокультурными, психологическими и другими факторами» [3: 136–137]. Для дискурсивных высказываний главным является *кто, кому, как, о чем и с какой це-*

<sup>2</sup> Межкультурная компетенция – «комплекс знаний и умений, позволяющих индивиду в процессе межкультурной коммуникации адекватно оценивать коммуникативную ситуацию, эффективно использовать вербальные и невербальные средства, воплощать в практику коммуникативные намерения и проверять результаты коммуникации с помощью обратной связи» [13: 299].

лью сказал, т.е. дискурс – это прежде всего диалог + контекст этого диалога. В системе «культура» таким контекстом является традиция и экстракультурная реальность – социальные, бытовые, временные условия функционирования текста. Представляя собой речь, погруженную в жизнь, тексты-дискурсы являются пусковыми механизмами межкультурной коммуникации.

• **Средства образования:** национальные варианты межкультурных учебников и мультимедийных средств (учебных комплексов), разработанные представителями контактирующих культур.

Несколько слов о содержании национального варианта межкультурного учебника.

**Особенность грамматического материала** учебника состоит в том, что он тесно связан с изучаемым межкультурным содержанием и имеет ярко выраженную функциональную направленность: в центре внимания находится не форма, как на начальной стадии обучения, а культурологическая функция грамматического явления: каким образом данный грамматический материал выражает то или иное содержание, отражающее культуру изучаемого языка. Так, например, обучающиеся должны определить, какую культурологическую нагрузку несет союз *но* в предложении *Завтра к нам приезжает моя теща, но мы с ней в очень хороших отношениях*; или выделить грамматические средства для выражения различных речевых функций в русской культуре: приветствия, приглашения, просьбы, извинения, обращения и т.д. Так, например, в русском языке для обращения чаще употребляется императивная форма: *Скажите, пожалуйста...*, в то время, как немецкоговорящие партнеры используют для этого конъюнктив: *“Könnten Sie mir bitte sagen...”*. Использование же русскими при общении с немецкоговорящими партнерами императива *“Sagen Sie bitte...”* рассматривается ими как невежливость русских, что способствует созданию определенных стереотипов о русской культуре и т.д.

Так, прочитав следующий диалог, обучающиеся должны объяснить поведение партнера В, который в ответах употребляет грамматические конструкции полного ответа.

**А:** – Ты идешь с нами обедать?

**В:** – Да, я иду с вами обедать.

**А:** – А ты вчера смотрел футбол по телевизору?

**В:** – Да, я вчера смотрел футбол по телевизору.

**А:** – Что случилось?

**В:** – А что?

**А:** – Ты на меня сердисься?

**В:** – Нет, почему это я должен на тебя сердиться?

То же самое можно сказать и о лексическом материале, который также тесно связан с изучаемым межкультурным содержанием и служит развитию умений в раскрытии значений слов и действий в межкультурной ситуации в зависимости от культурного контекста и связей с идентичными понятиями в родном языке. Так, прочитав начала следующих реплик диалога, обучающиеся должны интерпретировать понятия *свобода* и *счастье* в различных культурах.

**А:** – В вашей стране нет свободы.

**В:** – Почему нет? В моей стране нет голода и 100% населения грамотны.

**А:** – Да, но... Ты вообще счастлив?

**В:** – Конечно, у меня прекрасная семья и замечательная квартира.

**А:** – Да, но...

**Иллюстрации в учебнике** полифункциональны и направлены:

- на развитие умений в восприятии фактов культуры и раскрытие значений понятий и действий в межкультурной ситуации;
- на создание определенного настроения перед чтением текста;
- на развитие фантазии при составлении межкультурных историй.

Иллюстрации также служат стимулом при проведении дискуссий и бесед в процессе развития коммуникативной компетенции в межкультурной ситуации.

## Литература

1. Ажеж К. Человек говорящий. Вклад лингвистики в гуманитарные науки. М., 2003.
2. Арутюнов А.Р. Теория и практика создания учебника русского языка для иностранцев. М., 1990.
3. Арутюнова Н.Д. Дискурс // Языкознание. М., 2000.
4. Бердичевский А.Л. Новое вино в старые мехи?! // Русский язык за рубежом. 2010. № 5.
5. Бердичевский А.Л., Гиниатулин И.А., Лысакова И.П., Пассов Е.И. Методика межкультурного образования средствами русского языка как иностранного. М., 2011.
6. Виблер В.С. Диалог культур и школа XXI века // Школа диалога культур. Идеи. Опыт. Проблемы. Кемерово, 1993.
7. Бим И.Л. Ключевые проблемы теории учебника: структура и содержание // Содержание и структура учебника русского языка как иностранного. М., 1981.
8. Газман О.С. Базовая культура и самоопределение личности // Базовая культура личности: теоретические и методические проблемы. М., 1989.
9. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. М., 2003.
10. Митрофанова О.Д. Лингводидактические постулаты и методическая реальность // Традиция и новации. М., 2010.
11. Пассов Е.И. Метод диалога культур. Эскиз-размышление о развитии методической науки. Липецк, 2011.
12. Рот Ю., Коптельцева Г. Межкультурная коммуникация: теория и тренинг. М., 2006.
13. Садохин А.П. Введение в теорию межкультурной коммуникации. М., 2005.
14. Bachmann S. u.a. Sichtwechsel neu 1–3: Allgemeine Einführung. München, 1997.
15. Byram M. Describing Intercultural Communication and the Intercultural Speaker. Language and Culture Awareness in Language Learning // Teaching for the Development of Learner Autonomy. European Centre for Modern Languages. Report. Workshop No. 3/97.
16. Scheitza / Otten / Keller. Interkulturelle Zusammenarbeit: Einführung und Grundlagen. HDL Studienbrief 2-010-0501, 2. Auflage 2002.

A.L. Berdichevski

THE THEORY OF THE TEXTBOOK OF RFL

*Educational system model, provision of academic process with adequate educational and methodological materials, sign system of realization of basic methodological categories, anthropocentric concept of language education, cross-cultural competence.*

The article deals with the problems of modern textbook development for RFL. Considering the textbook as a model for a teaching system, the author examines the functions of the modern textbook and its contents in detail. On this occasion the author starts with culture as the core idea of modern language teaching and suggests proceeding from the basic culture of a person during the selection of textbook contents.

НОВОСТИ      НОВОСТИ      НОВОСТИ      НОВОСТИ      НОВОСТИ

8 сентября 2012 г. в Москве в Доме Пашкова состоялось награждение четырех первых лауреатов премии за лучший перевод произведений русской литературы на иностранные языки «**Читай Россию/Read Russia**». Одним из победителей в номинации «Русская литература XIX в.» стал испанец Виктор Гальего Баллестеро (перевод романа Л.Н. Толстого «Анна Каренина»). Испанское издательство «Альба», выпустившее «Анну Каренину» в переводе лауреата премии, также является победителем и помимо медали и диплома получило грант на перевод другого произведения русской литературы. Премия учреждена АНО «Институт перевода» под эгидой Федерального агентства по печати и массовым коммуникациям в 2011 г. Конкурс призван поддержать переводчиков и возродить систему литературного перевода с русского языка на ведущие языки мира.

*Оргкомитет*

Мария Лема Кинтана

maria.lemma@mail.ru

канд. филол. наук,

преподаватель РКИ в Государственной школе языков  
Сан-Кристоваль-де-ла-Лагуна (Тенерифе), Испания



## Обучение в сотрудничестве в аудиторной и внеаудиторной работе: письменная речь

*Кооперативная работа, письменная речь, развитие стратегии самостоятельной работы, взрослые учащиеся.*

В статье описываются задания для развития навыков и умений письменной речи у взрослых обучающихся на основе приемов кооперативной работы в Интернете.

Одной из основных задач преподавателя РКИ является создание таких речевых ситуаций, в которых учащиеся смогли бы общаться на изучаемом языке и выражать свои желания и потребности в мотивированных текстах. К подобным текстам относятся фрагменты письменной речи. Их цель – закрепление изученного материала. Они также позволяют преподавателю не только исправлять языковые ошибки учащихся, но и оценивать степень решения коммуникативных задач и творческого подхода со стороны учащихся.

Важный момент, на который преподаватель должен обратить внимание, – это положительная мотивация у учащихся, направленная на самостоятельную работу по овладению иностранным языком. Не слишком ли часто мы, преподаватели, оцениваем письменные работы наших учащихся как результат, а не как часть учебного процесса? А ведь учебный процесс включает не только развитие языковых и речевых навыков и умений, но и реализуется

во взаимодействии с эмоциональным миром учащихся.

В контексте обучения иностранному языку взрослые учащиеся воспринимают письменный текст в первую очередь как опору для запоминания материала. По мнению В.В. Добровольской, «письменная речь всегда являлась фиксатором знаний учащихся в области изучаемого языка и в этой роли она составляла (и составляет) важную часть учебного процесса, особенно необходимую при обучении взрослых учащихся, для которых запись услышанного или конспект прочитанного является привычной опорой запоминания материала» [1].

Как отмечают исследователи когнитивной лингвистики, язык – это не просто структуры, а скорее всего пространство, в котором эти структуры используются. Задача иностранного учащегося – ознакомиться с этими структурами.

Представим задания, которые мы используем на занятиях.

**Задание для элементарного уровня «Напишите открытку!»** (первый курс в Государственной школе языков, взрослые учащиеся, 15–60 лет).

**Цели.**

- Знакомство с кириллицей: практика письма кириллицей на компьютере.
- Отработка структур, введенных на уроке (*где? в / на; у кого есть что; кто что делает*).
- Введение и отработка учебного материала после перерыва в учебе.
- Ознакомление с особенностями оформления открыток.
- Стимулирование положительной эмоциональной атмосферы в группе (взаимодействие учащихся).

Данное задание планируется для выполнения дома во время каникул.

Всем учащимся необходим доступ к почтовым серверам в Интернете. Обучаемые обмениваются адресами электронной почты. Затем создается документ под названием *Адресная книга* в текстовом редакторе онлайн.

Для выполнения задания «Напишите открытку!» учащиеся создают документ *Открытка* и копируют в него открытку-образец, написанную преподавателем. Все участники группы получают электронное сообщение с предложением войти в документ – теперь они могут писать в этом документе как в обычном документе текстового редактора. Владельцем данного документа является преподаватель.

Открытка-образец преподавателя должна иметь фотографию и текст, мотивирующий учащихся на написание собственного текста. Содержание текста должно носить общий, а не специфический характер, чтобы каждый учащийся мог найти в нем знакомые структуры, необходимые для написания собственной открытки.

Открытка-образец для учащихся, прослушавших 50–60 ч. аудиторных занятий, может выглядеть так.



**Дорогие ученики!**

Сейчас я в Италии, в Венеции. Моя подруга Кира живёт здесь. У нее светлая, уютная квартира в центре города. Здесь я гуляю, отдыхаю.

Я не говорю по-итальянски и ничего не понимаю. Поэтому я мало говорю и много танцую. Одним словом, я прекрасно отдыхаю!

Как у вас дела?  
Пишите!

*Майла.*

А вот открытка для учащихся, прослушавших 100–120 ч. аудиторных занятий.



**Дорогие ученики!**

У меня всё отлично. Сейчас я отдыхаю в Мадриде. Мадрид – это большой, интересный город.

Что я здесь делаю? Я гуляю в парке Эль Ретиро, покупаю книги на ярмарке старинных книг на Куэста де Мойано или просто встречаюсь с друзьями. Ещё я очень хочу посмотреть работы Гойи в церкви Сан Антонио де ла Флорида. Мы с сестрой решили поехать туда во вторник.

Мы каждый день завтракаем в кафе. Я люблю пить кофе и есть хлеб с помидором и оливковым маслом. Обедаем мы обычно дома, а ужинаем в ресторане. На улице я постоянно слушаю русскую речь. Ведь в Мадриде столько туристов!

А как у вас дела? Как и где вы отдыхаете? Как вы проводите свободные дни?

Пишите!

Майла.



Технология обучения в сотрудничестве позволяет учащимся исправлять ошибки своих одноклассников. Преподаватель периодически контролирует процесс написания текстов. Таким образом минимизируется контроль со стороны преподавателя и создается положительная атмосфера, в которой важным становится не только правильное написание текста, но и сам процесс. У членов группы возникает интерес, где и как отдыхают другие.

Важно определить сроки написания открытки. В назначенный день (например, в день, когда возобновляются занятия после каникул) учащиеся не могут менять текст открытки.

В зависимости от целей и задач группы преподаватель решает, что делать с текстом дальше. Если учащиеся впервые написали текст по-русски, то, на наш взгляд, самым главным со стороны преподавателя является похвала, что они сумели это сделать. Затем преподаватель совместно с обучаемыми проверяет текст на наличие опечаток (среди испаноговорящих обычно возникают проблемы с правописанием букв б и в).

Преподаватель может сделать следующее.

**А.** Исправить все ошибки и дать учащимся готовый вариант написанного кириллицей текста. Затем членам группы предлагается упражнение на понимание текста (например, можно повесить на стене текст и попросить обучаемых отвечать на вопросы *правда / неправда: Давид отдыхал в Греции. У Елены есть сестра, которая живет в Мадриде*).

**Б.** Подчеркнуть ошибки и предложить учащимся исправить их на уроке в группе (в этом случае можно ознакомить обучаемых с техникой работы со словарем).

**В.** Исправить исключительно лексико-грамматические ошибки и подчеркнуть прагматические нюансы, связанные с визуальными особенностями, или вопросы речевого этикета, обращая внимание исключительно **на коммуникативную эффективность текста** (*Поняли ли мы, где и как отдыхали коллеги? Понял бы ли это носитель русского языка?*).

Учащиеся, как правило, используют фотографии мест, где они когда-то были или куда мечтают поехать. Вот открытка, которую написал ученик после первого семестра (4 месяца обучения).



А вот открытка, написанная уже в конце второго семестра<sup>1</sup>.

### Здравствуйте, Майла!

У меня тоже всё отлично. Сейчас я отдыхаю в Монреале. Монреаль – это большой, интересный город.

Здесь живут мои подруги Лиса и Хаидии. Сейчас я живу у них. Они живут в центре, в Олд Монреале. Мы говорим по-английски, они канадки.

Что я здесь делаю? Сегодня я обедаю в японском ресторане. В воскресенье мы смотрели хоккей – «Канадиен» и «Торонто». Ещё я очень хочу гулять в парке Мон-Руаяль.

Во вторник сначала мы слушали концерт. Было очень интересно.

Вот здесь, на фотографии, площадь Jacques Cartier. Наверное, я поеду туда в субботу. Я немного отдыхаю и опять иду гулять. Я так люблю Монреаль!

А как у вас дела? Как и где вы отдыхаете? Как вы проводите свободные дни?

Пишите!

Yolanda.



В текстах своих открыток обучаемые использовали структуры, данные преподавателем в открытке-образце. Они сумели связать структуры, изученные на уроке, с реальными ситуациями. Общение, которое начинается в виртуальном режиме, продолжается в аудитории, например, открытка, где преподаватель рассказывает о том, чем занимался во время каникул, была использована потом на уроке с целью введения нового грамматического материала (прошедшее время). Учащимся был предложен опорный конспект, с помощью которого они спрашивали у преподавателя, где она была.

Цель следующего упражнения – **устное введение речевого материала** без письменной опоры. Сначала преподаватель рассказывает по плану: *В понедельник я была в книжном магазине...* и т.д. Ученики слушают. Затем преподаватель признается в том, что не весь рассказ является правдой. Учащиеся обсуждают в группе, что может быть неправдой, а затем спрашивают преподавателя. Она не дает объяснений, а на заданные вопросы отвечает *да* или *нет*:

**Учащиеся:** Вы были в книжном магазине?

**Преподаватель:** Да, была.

После выполнения этого упражнения обучаемые получают график на неделю, в который они должны вписать, чем они занимались во время каникул. Им также необходимо написать что-то, что не вполне соответствует действительности, ведь все хорошо знают из ранее прочитанных открыток, кто где отдыхал.

<sup>1</sup> Здесь и далее работы учащихся публикуются в отредактированном виде. – *Прим. ред.*

**Задание для элементарного уровня «Испанская семья».**

**Цели.**

- Стимулирование учеников на поиск информации в Рунете.
- Закрепление нового лексико-грамматического материала.
- Осуществление межкультурной рефлексии: как живут семьи в России и в Испании.

Задание начинается с работы с текстом о русской семье (мы выбрали текст «Что они делают?» из популярного учебного пособия «Жили-были»). Работа с текстом является домашним заданием, после чего обучаемые пишут аналогичный текст о типичной испанской семье. Спустя несколько дней преподаватель, собрав все работы, копирует их в документ Google.docs. Все члены группы получают по электронной почте разрешение на доступ к документу и внесение в него изменений. В документе даны четкие инструкции на родном языке учеников.

**Задание.**

1. Busca y subraya en qué se diferencian estos textos del texto ruso.
2. Busca en yandex.ru, opción картинки, fotos para ilustrar estos textos.
3. Ponle un título a cada texto.

**Задание.**

1. Прочитайте текст и найдите отличия от текста-образца «Что они делают?», с которым работали на уроке, подчеркните их.
2. Войдите в *картинки* [www.yandex.ru](http://www.yandex.ru) и выберите фотографии к каждому тексту.
3. Напишите заголовки к каждому тексту.

Вот что получилось.

**Типичная испанская семья**



**Весёлая семья**

Это семья Перес Гарсия. Педро Перес – архитектор. Его жена – инженер. Её зовут Пилар Гарсия. Педро смотрит телевизор, а Пилар читает журнал и газету. Орам и Гуасимара – брат и сестра. Они школьники. Сейчас они на улице, они не делают уроки. Дедушка и бабушка не на улице, они дома. Дедушка тоже смотрит телевизор с Педро, а бабушка ужинает.



Это Хосе Гонсалес и его семья. Хосе Гонсалес – официант. Его жена – домохозяйка. Её зовут Хуана Перес. Хосе Гонсалес сейчас смотрит телевизор, а его жена читает книгу. Пабло и Мария – брат и сестра. Они школьники. Сейчас они в школе. Дедушка и бабушка тоже здесь.

Затем данный текст может быть использован для отработки трудной для испаноговорящих синтаксической темы – союзы *и* и *а*: *Педро смотрит телевизор, а Пилар читает журнал и газету.*

**Задание для продвинутого уровня «Лас-Пальмас-де-Гран-Канария – культурная столица Евросоюза 2016»** (третий курс в Государственной школе языков, взрослые, 15–60 лет).

#### **Цели.**

- Развитие стратегий поиска русскоязычных текстов по данной теме с целью использования языкового материала.
- Самостоятельное чтение по теме, разработанной на уроке («Мой город», дискуссия на тему «В городе» (возможный выбор города столицей Евросоюза на 2016 г.).
- Ознакомление с информацией о собственном городе, которая доступна русскоговорящему интернет-пользователю.
- Ознакомление с контекстом виртуальной кооперативной работы для обучения в сотрудничестве.

На занятии учащимся был дан план текста, который должен получиться в результате их учебной деятельности (предложенные изначально рубрики и вопросы подчеркнуты). Обучаемые выбирали заголовки и информацию к каждой рубрике.

Вот результат их работы.

### **Лас-Пальмас-де-Гран-Канария – культурная столица Евросоюза 2016**

*«Лас-Пальмас – это не только хороший климат»  
Дарите любимым только город Лас-Пальмас!*

#### **А. Географическое положение.**

##### **Где находится Лас-Пальмас?**

Лас-Пальмас – это главный город и административный центр острова Гран-Канария, один из семи Канарских островов. Лас-Пальмас находится на северо-восточной оконечности острова.

##### **Сколько жителей в городе? Из каких стран?**

В Лас-Пальмесе живут почти 400 тыс. жителей. Это многонациональный город, его порт один из самых активных в мире. Коммерсанты и торговцы из Африки, Китая, России и Ближнего Востока перемешиваются на портовых улицах.

**Есть аэропорт? Где находится аэропорт?** Международный аэропорт находится в 20 км от города.

##### **Сколько в городе районов? Есть центр? Где находится?**

Старая часть города называется Вегета. Это прекрасный исторический центр с мощёными улицами и типичными канарскими постройками. Здесь на площади Санта Ана находится Кафедральный собор острова. Близко от собора красивейший Дом Колумба и интересный Канарский музей с доисторическими археологическими экспонатами. Около Вегеты – Триана. В Триане находятся 2 театра, Перес Галдос и Куяс. Там также есть залы, где можно смотреть выставки и слушать концерты. На красивых, маленьких улицах Трианы много ресторанов и магазинов. Другой центр города – бульвар Кантерас. Это самый красивый пляж с золотым песком. Бульвар длинный, там можно гулять, плавать, загорать и потом выпить кофе, поужинать в хорошей гостинице и остановиться в одном из отелей.

**Где можно отдыхать?** В Лас-Пальмесе можно отдыхать на берегу моря. Это город, в котором культурная жизнь очень богатая. На бульваре Кантерас находится Эль Ау-

диторио Альфредо Краус (называется по имени известного испанского тенора из Лас-Пальмаса). Там каждую неделю концерты.

### **Б. Погода.**

**Какой климат в Лас-Пальмаса? Как он влияет на характер города?**

Согласно исследованию Томаса Уитмора, директора Сиракузского университета изучения климатологии (США), в городе Лас-Пальмас лучший климат в мире. Для людей, которые любят водные виды спорта, в Лас-Пальмаса есть виндсёрфинг, дайвинг, сёрфинг.

### **В. История.**

**Когда был основан город? Какие известные люди родились или жили здесь?**

**С какими странами и континентами связан город?**

Город был основан в 1478 г. монахами ордена католической королевы Изабеллы. В 1492 г. Колумб сделал остановку в Лас-Пальмаса перед первым плаванием в Америку.

### **Г. Культурная жизнь.**

**Какие фестивали празднуются в городе?**

В январе – фестиваль классической музыки, который приглашает самые известные оркестры и знаменитых артистов в мире. В феврале – карнавал, международный кинофестиваль, оперный фестиваль. Осенью – фестиваль «Сарсуэла». В городе также проводятся фестивали танца, джаза.

### **Ищите информацию**

- на русском языке: [www.votpusk.ru/country/kurort.asp?CN=ES1&CT=ES102](http://www.votpusk.ru/country/kurort.asp?CN=ES1&CT=ES102)  
[www.votpusk.ru/news.asp?msg=302638](http://www.votpusk.ru/news.asp?msg=302638).
- на испанском языке: [www.laspalmasgc2016.eu](http://www.laspalmasgc2016.eu).

Как известно, трудно мотивировать взрослых учащихся на выполнение языковых заданий без письменной опоры. Мы уже до такой степени привыкли закреплять весь языковой материал, с которым ознакомились обучаемые на занятиях, в письменной форме, что невозможно даже представить проведение урока без тетради и ручки. Работая в неакадемическом контексте, где перед учениками не стоит цель достичь высокого уровня владения языком и им нелегко найти время для занятий, мы не раз задавали себе вопрос, нужно ли развивать умение письменной речи именно на занятиях или лучше использовать время урока для закрепления учебного материала. В рамках занятий в Государственной школе языков мы решаем этот вопрос, используя обучение в сотрудничестве, в ходе которого учащиеся не только развивают умение письменной речи, но и становятся более самостоятельными и ответственными и, что является наиболее важным на наш взгляд, мотивируют себя и друг друга.

## Литература

1. Добровольская В.В. Роль и место письменной речи в гибких моделях обучения // Мир русского слова. 2002. № 4.

**Maria Lema Quintana**

### **COLLABORATIVE LEARNING IN AND OUTSIDE THE CLASSROOM: DEVELOPING WRITING SKILLS**

*Collaborative learning, writing, development of autonomy in language learners, adult learners.*

In this article are described some activities for the collaborative development of writing skills. The target groups are adults who use basic tools and insights of collaborative working in the Internet or network learning.



**Чью Фьонг Ань**

phuonganh.chu@gmail.com

аспирант

Государственного института  
русского языка им. А.С. Пушкина,  
преподаватель Института внешней торговли  
Ханой, Вьетнам

### О природе орфографических ошибок

*Орфография, ошибка, фонетика, интерференция.*

В статье рассматривается вопрос о соотношении орфографии, стиля письма, фонетики, грамматики. Автор особо отмечает разницу между обучением орфографии носителей языка и иностранцев, а также интерференцию, возникающую в процессе обучения последних. В статье обозначены некоторые типичные орфографические ошибки, которые совершают вьетнамские студенты при изучении русского языка.

**П**роцесс познания сопровождается мыслительной деятельностью, основным механизмом которой является способность воспринимать и интерпретировать информацию, что может быть произведено верно или ошибочно. Рассуждая на тему ошибок, А.А. Леонтьев упоминал русскую поговорку «на ошибках учатся» и высказывал мнение, что невозможно добиться значительного улучшения существующей методики обучения, не зная ее слабых сторон, способных проявляться только в ошибках.

Что такое ошибка в методике преподавания РКИ? Согласно словарю методических терминов под редакцией Э.Г. Азимова и А.Н. Щукина (1999), ошибкой является «отклонение от правильного употребления языковых единиц и форм, результат ошибочного действия учащегося» [1]. При этом ошибки классифицируются по аспектам языка (фонетические, лексические, грамматические, стилистические) и видам речевой деятельности (понимание иноязычной речи, ошибки в говорении, чтении, письме).

Орфографические ошибки входят в группу ошибок, связанных с письменной речью. Чтобы понять их природу, необходимо рассмотреть все связанные с ними проблемы.

Письменная коммуникация обеспечивает функционирование многих сфер интеллектуальной деятельности современного человека – научно-техническую деятельность, распространение информации, работу государственных и общественных организаций, литературно-художественное творчество, образование и пр. «Подавляющая часть общего количества информации, передаваемой и принимаемой в обществе, содержится, несмотря на популярность радио и телевидения, все же в знаках письма, а не в звуках речи... Особенно велик удельный вес письменной коммуникации в межнациональном обмене информацией, где возможности устного общения, естественно, ограничены. Огромное большинство людей, изучающих иностранные языки, в частности русский, использует их для письменного общения, хотя на наших глазах прогрессивно возрастает и роль устной межнациональной коммуникации» [9: 4].

В практике преподавания РКИ обучение письму как одна из целей обучения языку недооценивается, приоритет в работе отдается устному общению. Эта установка базируется на получившем широкое распространение понимании коммуникативного

принципа в преподавании как обучения преимущественно устному общению.

Аксиомой сегодня является тезис, что обучение различным видам речевой деятельности должно осуществляться взаимосвязанно, т.е. быть направлено «на одновременное формирование четырех основных видов речевой деятельности в рамках их определенного последовательного соотношения, на основе общего языкового материала с помощью специальной серии упражнений» [4: 57]. Как говорилось еще на V конгрессе МАПРЯЛ в Братиславе в 1982 г., между знаниями языковых средств (фонетических, графических и орфографических, лексических и грамматических) и развитием комплексных речевых умений (аудирования, чтения, устной и письменной речи) «существуют не только отношения средства и цели, но и отношения части и целого. Фонетические и графические умения и навыки включаются непосредственно в комплексные речевые умения как их неотъемлемые компоненты» [8: 213–214].

Обучение письму как виду речевой деятельности состоит из трех компонентов: обучение графике, орфографии и записи. Мы формируем у наших учащихся коммуникативные навыки и умения, т.е. обучаем собственно письменной речи. Но при этом из всех компонентов этой единой триады мы реально целенаправленно обучаем только двум – графике и записи – и редко обращаем внимание на орфографию. Преподаватель в ходе обучения письму направляет внимание на то, чтобы учащиеся умели синтаксически, лексически и грамматически правильно писать. Однако этот процесс нельзя ограничивать только обучением умениям конспектирования, составления тезисов, аннотирования, редактирования, рецензирования, необходимо и освоение норм правильного грамотного письма.

Методисты различают письмо и письменную речь (которая в свою очередь рассматривается как средство и как цель обучения). К последней относится большой круг вопросов начиная от техники написания личного дружеского письма, СМС, заявления, деловой записки, заметки в газету и пр. до сложных

проблем стилистики письменной литературно-книжной речи (научной, публицистической и пр.), структуры монолога, диалога и т.д. [9: 145]. Иными словами, письмо – это овладение графической и орфографической системами для фиксации отдельных слов, овладение «техникой письма», т.е. умением правильно писать буквы (соотнося их со звуками, которые они обозначают), а письменная речь – умение сочетать эти слова в письменной форме для выражения мыслей в соответствии с потребностями общения.

Следует сказать, что у иностранных учащихся реже встречаются орфографические ошибки, характерные для русских школьников. Как отмечала Г.И. Рожкова, орфографию они усваивают, «воспринимая русский язык и со слуха и через книги, а потому они прочно запоминают написание слов и не делают большого количества орфографических ошибок, типичных для русских школьников» [11: 104]. Однако у каждого контингента учащихся встречается множество других ошибок, характерных только для их группы.

Иностранные учащиеся на начальном этапе выучивают каждое слово наглядным путем, значит, запоминают, как оно пишется, а не как записывается. Для написания орфографически, а также фонетически простых слов такой подход не создает сложностей. Но во время диктантов или изложений учащиеся допускают много ошибок при употреблении более сложных и незнакомых слов. Приведем пример. Как известно вьетнамский язык является типично слоговым. Фонологическая роль вьетнамского слога, делающая его центральной и целостной фонологической единицей, выражается в высокой степени связанности гласного с инициальной, в тесной связи гласного с завершающим слог звуком. Такая тесная связь называется сильным примыканием. В то же время в русском языке наблюдается слабое примыкание конечного согласного к предыдущему согласному, фонетическая граница проходит после гласного. В русском языке в слоготипе [та-к] конечный согласный, примыкающий к предыдущему гласному, произносится довольно четко, причем эксплозивно, а во

вьетнамском – [т-ак], имплозивно. Во вьетнамском языке роль инициалей выполняют почти все согласные, а роль завершающего слог звука – только 6 имплозивных согласных и 2 полугласных. Вьетнамскому слогу чуждо стечение согласных, тогда как в русском языке это встречается часто. Подобные особенности вьетнамского языка влияют на формирование русских фонетических навыков у вьетнамцев, материальным доказательством чего являются такие ошибки, как отдельное написание частей слова, напоминающих приставки, или пропуск согласных:

- *Саша и Полина собрали по мидоре;*
- *первая трудноть, которую я встречал;*
- *начаные дни в общежитии.*

Если при устной коммуникации фонетические и даже грамматические ошибки могут быть не столь значимы за счет понимания реальной ситуации общения, контактного контекста и жестов, то на письме они становятся реально зримыми, фонетические ошибки переходят в орфографические, грамматические сливаются с орфографическими и затрудняют процесс коммуникации. При устном общении говорящий может объяснить непонятное слово, у пишущего нет возможности пояснить неправильно написанные слова. Соответственно человек, читающий текст с ошибками, не может адекватно понять его. Можно сказать, что орфографические ошибки – это зеркало, в котором отражаются ошибки фонетические, грамматические и лексические.

Внимание, которое уделяется орфографии и орфоэпии при обучении русскому языку, не одинаково: «В преподавании русского языка носителям отмечается обычно недостаточное внимание по отношению к орфоэпии, в преподавании же иностранцам явно обойденной стороной является орфография» [6: 12]. Но если в условиях русской речевой среды правильное произношение усваивается носителями вместе с усвоением языка в раннем детстве, то об усвоении орфографических норм русского языка иностранцами этого сказать нельзя.

Среди исследователей не возникало споров относительно методического аспекта взаимосвязи грамматики и орфоэпии. Однако взаимоотношения грамматики и орфогра-

фии часто вызывали самые противоположные суждения.

Поднимая вопрос о роли грамматической семантики в усвоении орфографии, А.М. Пешковский говорил о необходимости грамматического обучения орфографии. Д.Н. Богоявленский утверждал: «...для опознания морфемы важно, чтобы восприятие формы морфемы было в сознании ученика тесно связано с грамматическим значением. Только в этом случае можно говорить о сознательном усвоении морфологической орфографии» [2: 120]. Н.С. Рождественский считал, что «так называемые грамматические правила в сущности являются орфографическими, облеченными лишь в грамматическую форму» [10: 97]. Л.А. Клибанова, в свою очередь, считала, что «к этому же выводу можно прийти, если продолжить мысль о параллелизме орфографии и орфоэпии: в число правил произношения входят и такие, где прямо или косвенно определяются особенности произношения грамматических форм» [6: 14]. Исследовательница пришла к выводу, что если произношение грамматических форм нормируется правилами орфоэпии, то написание таких форм должно нормироваться правилами орфографии.

То, что в теории не предусмотрено статусом орфографии (например, правописание языковых единиц при словоизменении, словообразовании и словосочетании), на практике все равно оказывается включено в орфографические правила. В.Ф. Иванова называла правила такого рода грамматико-орфографическими [5: 147], имея в виду при этом действие правила не столько по вертикали (парадигматический ряд), сколько по горизонтали (различение синонимичных морфем, например -ут / -ют).

Своеобразным отражением неоднородности орфографической материи является неоднородность возникающих орфографических ошибок. Так, В.Ф. Иванова делит их на 3 группы:

- собственно орфографические (*плащем, с сабой, говарит и т.д.),*
- графико-орфографические (*циган, чяй и др.),*
- грамматико-орфографические (*в бандероле, к Наташи, с Репином).*

В процессе обучения русскому носителей языка им даются орфограммы – написания слов, соответствующие определенному орфографическому правилу или традиции письма. А при обучении РКИ, особенно на начальном этапе, когда учащиеся одновременно знакомятся с лексикой, фонетикой, грамматикой и графикой, изучать орфограммы бессмысленно. Иностранцы учащиеся просто запоминают каждое слово – его значение, написание и звучание.

Рассмотрим некоторые ошибки, которые часто допускают вьетнамцы.

Одной из причин возникновения орфографических ошибок является неправильное произношение слов учащимися. Влияние фонетической интерференции приводит к неверной артикуляции, а также к неправильному восприятию слов со слуха, так как «учащиеся воспринимают звучание чужой речи сквозь призму фонетической системы родного языка» (С.И. Бернштейн). Во вьетнамском языке

буквы **gi, d, r** обычно произносятся одинаково – [з]. Соответственно, учащиеся не различают эти фонемы и в русском языке: *Они сезъезно работают и умеют правильно планизовать свое время.*

Противопоставление согласных по твердости-мягкости является яркой типологической особенностью русской фонетической системы, однако полностью отсутствует во вьетнамском языке. Поэтому в русской речи вьетнамцев на месте мягких почти в любой позиции произносятся твердые согласные:

- *ранше я жила в маленнкой провинции,*
- *пиши мне писмо,*
- *уровенн жизни усиливается,*
- *это развитие силно влияет на жизнь человека.*

Таким образом, правильное понимание природы ошибок позволяет определить причину их возникновения и, следовательно, классифицировать их по группам. В результате можно подобрать подходящий метод их предупреждения и устранения.

## Литература

1. Азимов Э.Г., Шукин А.Н. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков). СПб., 1999.
2. Богоявленский Д.Н. Психология усвоения орфографии. М., 1955.
3. Востоков А.Х. Сокращенная русская грамматика. СПб., 1852.
4. Зимняя И.А., Неманова Р.П., Петропавлова Л.В. Взаимосвязанное обучение речевой деятельности // Русский язык за рубежом. 1986. № 5.
5. Иванова В.Ф. Принципы русской орфографии. Л., 1977.
6. Клибанова Л.А. Лингводидактическое описание орфографии русского языка как иностранного (к постановке проблемы). Кишинев, 1989.
7. Кузьмина С.М. Теория русской орфографии. М., 1981.
8. Ладманова Я. К вопросу о развитии письменной речи учащихся при обучении русскому языку // V Международный конгресс преподавателей русского языка и литературы. МАПРЯЛ. Братислава, 1982.
9. Митрофанова О.Д., Костомаров В.Г. Методика преподавания русского языка как иностранного // Русский язык и литература в общении народов мира: Проблемы функционирования и преподавания. VII конгресс МАПРЯЛ. М., 1990.
10. Рождественский Н.С. Свойства русского правописания как основа методики его преподавания. М., 1960.
11. Рожкова Г.И. Методика преподавания русского языка как иностранного: Спецкурс. Иркутск, 1973.
12. Шустикова Т.В. Формирование русской фонетической культуры иностранного специалиста в системе российского высшего профессионального образования: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2010.
13. Цейтлин С.Н. Речевые ошибки и их предупреждение. М., 2008.

Chu Phuong Anh

### ON THE NATURE OF SPELLING ERRORS

*Spelling, error, phonetics, interference.*

In the article the relationship between spelling, writing style, phonetics, grammar is considered. The author pays special attention to the difference between teaching spelling for native speakers and foreigners, the interference in the process of teaching spelling to foreign students. Some typical spelling errors that Vietnamese people make learning the Russian language are also given.



**Ле Дык Тху**

leducthu62@gmail.com

д-р филол. наук, доцент  
Ханойского государственного  
университета  
Ханой, Вьетнам

## Языковая личность и преподавание РКИ во вьетнамской аудитории

*Лингвокультурология, языковая личность, коммуникативное пространство общения, коммуникативный этикет, методологический принцип, индивидуализация.*

В статье рассматривается концепция языковой личности в современной лингвистике с точки зрения носителя вьетнамского языка и русиста. Языковая личность понимается нами как любой индивид, который способен на восприятие и порождение речи в соответствии с нормами и системами его родного языка. Любая языковая личность национальна. В процессе межкультурной коммуникации данный индивид может стать и инофоном, овладев иностранным языком и культурой другого народа.

В современной лингвистике большое внимание уделяется «человеческому фактору» в языке и культуре, интерес ученых и методистов переключается с объекта на субъект познания и репрезентации действительности, что приводит к появлению ряда новых научных дисциплин интегративного типа, таких как этнолингвистика, когнитивная лингвистика, лингвокультурология и т.д.

Идею антропоцентричности языка в настоящее время можно считать общепризнанной: представление о человеке как носителе определенного национального языка, члене социально-языкового коллектива и выразителе духовно-культурной жизни своего народа является естественной точкой отсчета для многих языковых построений. Современные достижения функциональной лингвистики, психолингвистики, антропологического (антропоцентрического) подхода к анализу поэтапного развития языковой личности и т.п. позволяют говорить о принципиально новом подходе к преподаванию русского

языка как в иноязычной, неродной, так и в русскоязычной аудитории. Тем более за последние десятилетия процессы глобализации и развития информационных технологий проходят достаточно интенсивно, что влечет за собой и развитие кросскультуры. Все это должно отражаться на новом мышлении и подходах, на стратегиях и тактиках обучения иностранным языкам, на создании соответствующего инвентаря, а также на разработке теории межкультурной коммуникации.

Языковая личность понимается нами как любой индивид, который способен на восприятие и порождение речи в соответствии с нормами и системами его родного национального языка. Он мыслит и речепроизводит в рамках языка своего социума, этноса, своей нации. В таком случае языковая личность как таковая всегда национальна. Другое дело, когда человек владеет неродным языком. Это значит, что он входит в другой мир, в другую культуру. Процесс овладения иностранным языком и иной

культурой требует от учащегося громадного усилия и волевого упорства. Статус носителя языка предполагает наличие в языковом сознании индивида некой совокупности общих черт и характеристик, присущих и другим представителям конкретного социума, этноса, на основе которых реализуется индивидуальный потенциал в речевой деятельности и, таким образом, происходит успешный коммуникативный акт.

У истоков концепции языковой личности в русской научной литературе стоял В.В. Виноградов. Изучая ряд художественных произведений великих русских классиков, академик предложил различать так называемые коллективную и индивидуальную языковые личности.

Ю.Н. Караулов в книге «Русский язык и языковая личность» [1] рассматривает три уровня структуры языковой личности:

1) вербально-семантический, предполагающий нормальное владение естественным языком его носителем (любопытно, что этот уровень ученый называет «нулевым», считая, что любой носитель языка вне зависимости от его образования и социального статуса, живущий в конкретном языковом коллективе, способен на такое владение; поэтому данному уровню уделялось мало внимания, хотя нормальное владение естественным языком требует от его носителя владение не только языковыми знаниями, но и видами речевой деятельности);

2) когнитивный, единицами которого являются понятия, идеи, концепты, складывающиеся у каждой языковой индивидуальности в более или менее упорядоченную, систематизированную «картину мира», отражающую иерархию ценностей;

3) прагматический, включающий цели, мотивы, интересы, установки и интенции; этот уровень обеспечивает в анализе языковой личности закономерный переход от оценок ее речевой деятельности к осмыслению реальной деятельности в мире.

Подобное трехуровневое устройство определенным образом коррелирует с тремя типами коммуникативных потребностей (контактоустанавливающей, информационной и воздействующей) и с тремя сторона-

ми процесса общения (коммуникативной, интерактивной и перцептивной). Автор подчеркивает, что речь идет о коммуникативно-деятельностных потребностях личности.

Концепция языковой личности Ю.Н. Караулова послужила опорой для других исследователей данного направления. Так, к примеру, учитывая многоаспектность и многомерность этой сложнейшей лингвистической проблемы, Ю.Е. Прохоров в своих трудах описал коммуникативное пространство общения с целью раскрытия природы и содержания когнитивного уровня языковой / речевой личности: «Под коммуникативным пространством нами понимается совокупность сфер речевого общения, в которой определенная языковая личность может реализовать в соответствии с принятыми в данном социуме языковыми, когнитивными и прагматическими правами необходимые потребности своего бытия» [4: 113]. Коммуникация может осуществляться в разных типах коммуникативного пространства, таких как планетарное, социальное, национально-культурное, корпоративное, личностное, статусное, возрастное, гендерное и др.

Для реальной коммуникации необходимы три фактора, или три фигуры.

«Экстравертивная фигура коммуникации – дискурс: совокупность вербальных форм практики организации и оформления содержания коммуникации представителей определенной лингвокультурной общности.

Интровертивная фигура коммуникации – текст: совокупность правил лингвистической и экстралингвистической организации содержания коммуникации представителей определенной лингвокультурной общности.

Материальная фигура коммуникации – действительность: совокупность материальных условий осуществления коммуникации представителей данной лингвокультурной общности» [3: 34–35].

За последние годы все более отчетливо прослеживается мысль о том, что и уровни языковой структуры, и уровни владения языком – явления многомерные и многоаспектные, при рассмотрении которых объективно необходим учет реализации языка в

речи. В процессе коммуникации в определенной социокультурной среде необходимо владеть языковыми формами выражения элементов, синонимической аттракцией, народными таксономиями, реализовывать принципы кооперации и вежливости. Все эти правила и принципы Ю.Е. Прохоров относит именно к уровню реализации речевой личности. Ученый выдвинул следующее предложение: «Если языковая личность – это парадигма речевых личностей, то речевая личность – это языковая личность в парадигме реального общения, в деятельности. В этом случае речевая личность – набор элементов языковой личности, реализация которых связана со всеми экстралингвистическими и лингвистическими характеристиками данной ситуации общения: ее коммуникативными целями и задачами, ее темой, нормой и узусом, ее этнокультурными, социальными и психологическими параметрами. Знание этих параметров и принципов их реализации в конкретной ситуации общения заложено на когнитивном и прагматическом уровнях языковой личности, а выбор конкретных из них для данного речевого общения определяется самим содержанием общения <...> Языковая личность в реальном общении реализуется как личность речевая, выполняющая определенные когнитивно-прагматические правила, установленные в коммуникации данного лингвокультурного сообщества. При этом каждая из речевых личностей обладает соответствующими умениями и навыками этой реализации в определенном коммуникативном пространстве» [4: 106, 115].

Анализируя и обобщая современное состояние изучаемой проблемы в русской лингвистике, В.В. Наумов в книге «Лингвистическая идентификация личности» пытается обратить внимание читателей на ее практическую природу, разделив языковую личность на письменную и читающую. Сущность их отличия заключается в том, что «умение говорить не требует от индивида специальной подготовки, необходимой для умения писать. Поскольку грамотным человеком считается не тот, кто умеет говорить, а тот, кто освоил алфавит, графику и орфо-

графию языка, постольку владение письмом также следует считать свойством языковой личности. Письмо, будучи графическим кодом языка, вторично по отношению к звуковой материи. Письменная речь иначе организована: в ней гораздо меньше свободы, норма письма абсолютно прескриптивна: она обязывает строго соблюдать определенные правила написания языковых единиц разной линейной значимости и столь же однозначно рекомендует их декодировать, преобразовывая графическую субстанцию в звуковую» [3: 17].

Спонтанный характер устной речи заключается в том, что говорящий не дает себе отчета, как он говорит и воспринимает звучащую речь, раскрывая тем самым свои личностные качества. При письме самоконтроль личности гораздо выше, он обусловлен более значимым статусом зафиксированного графическим способом высказывания (текста, любого речевого сегмента). Графическая субстанция в отличие от звуковой обеспечивает длительную сохранность информации во времени и пространстве. Тем более механизм порождения звуковой речи и письма по-разному контролируется психикой и мышлением индивида.

В.В. Наумов пришел к выводу, что «абсолютно все носители языка являются индивидуумами, языковыми личностями, наделенными одинаковыми потенциальными возможностями в отношении родного языка. Равно как и язык представляет всем без исключения носителям одинаковые возможности использования своего потенциала» [3: 32].

Иначе обстоит дело с иноязычной речевой деятельностью. Слово неродного языка – это знак символа, характеризующегося отсутствием мотивированной связи означаемого и означающего. Эта связь абсолютно условна и произвольна. Она всегда остается таковой в сознании билингва (неносителя языка). Иностранный язык – это система знаков-символов, осваиваемая в соответствии с индивидуальными психомыслительными и имитационными возможностями. Речевая деятельность на иностранном языке также всегда контролируется сознанием и мышле-

нием. Их взаимодействие в речевой деятельности определенным образом сказывается на форме и содержании высказывания.

Таким образом, язык является одновременно и средством объединения нации и языкового коллектива, и средством коммуникации не только между носителями данного коллектива, но и с носителями другого языка в межкультурной коммуникации. Речевая деятельность носителя языка является производной социального поведения, его планом выражения. Речевое поведение выбирается языковой личностью вообще в зависимости от ее принадлежности к определенной социальной группе. Как член данной группы, языковая личность нуждается в самовыражении и самопрезентации. Такие речевые возможности индивида трудно ограничить какими-либо рамками.

Что касается письменной личности, то она по своей природе является составной частью личности языковой, проявляющейся в познавательной-интеллектуальной и практической деятельности индивида. «Основное отличие письменной речи от устной и соответственно письменной личности от языковой состоит в том, что порождение письменного сообщения (текста) осуществляется без опоры на собеседника. Письменная личность является одновременно и «автором проекта и строителем объекта», не разделяя ни с кем ответственности за конечный результат. Для того чтобы построенный объект был функционален, «строитель» должен обладать определенными профессиональными навыками, предполагающими знакомство с принятым в данном социуме «архитектурным стилем» (графикой и орфографией)» [3: 146].

Интенции говорящего и пишущего индивида имеют разные способы и средства реализации. В звуковом языке ярче проявляются этноспецифические признаки, тогда как в письменных средствах бывает больше рационального. Письму присущ более осмысленный подход, характеризующийся таким важным фактором, как время, позволяющим реализовать все формы «я».

Необходимо сказать еще об одной содержательной стороне письма, определяемой мышлением, логикой, уровнем образова-

ния индивида. Преобладание в письменной речевой деятельности центростремительных сил очевидно. Оно определяет не только содержание поведения личности, но и форму письменной речи. Реализация коммуникативного намерения письменной личности сопряжена с той или иной самопрезентацией.

Читающий и пишущий человек одновременно является говорящим и слушающим. «Принципиальное функциональное сходство между пишущим и говорящим индивидами заключается в том, что порожденные ими высказывания (тексты) предполагают наличие объекта (адресата). Принципиальная разница между указанными парами субъектов состоит не только в видах деятельности, но и в ее условиях, диктующих свои правила игры» [3: 157].

Все это имеет место в процессе обучения иностранным языкам. С точки зрения методики преподавания РКИ, все выше сказанное требует внедрения нового подхода, новых стратегий и тактик обучения, связанных с ментальностью каждой конкретной категории учащихся.

Культуры России и Вьетнама довольно далеко отстоят друг от друга, однако тем сильнее они пытаются осознать свои сходства и различия. Основными качествами вьетнамцев являются радушие и гостеприимство. В народе обычно говорится: «Не дорог обед, дорог привет» (Loi chao sao hon tam so), «Первое – учиться вежливости, а потом – литературе» (Tien hoc le hau hoc van).

К рассмотрению особенностей общения вьетнамцев мы уже обращались в более ранних публикациях<sup>1</sup>. Их коммуникативное поведение тесно связано с историей народа. Находясь под непосредственным влиянием этики и учения буддизма и даоизма, вьетнамец прежде всего считал себя человеком долга, ощущал ответственность перед своим социумом, своей семьей. Индивид должен подчиняться обществу, соблюдать этикет

<sup>1</sup> См. подробнее: Ле Дык Тху. Некоторые особенности вьетнамского речевого этикета в сопоставлении с русским // Русский язык за рубежом. 2003. № 1. С. 106–107.

общения. Именно так, например, живет и действует лирическая героиня Киеу в одноименном романе в стихах Нгуен Зу. Будучи молодой красавицей, воспитанной в порядочной семье, ей пришлось продать себя, свою честь и красоту, чтобы выкупить отца из тюрьмы. Несмотря на тяжелые физические и духовные страдания и многолетнее «хождение по мукам», Киеу все-таки сохранила свою честь и в конце концов с помощью Будды и добрых людей вернулась к родным и любимому [2].

Носители вьетнамского языка целенаправленно и упорно учатся, видя в учении будущее не только для себя, но и для близких и родных. Начиная с X в., когда открылся первый национальный университет Ван Мьеу в Ханое, дети знатных и богатых семей брались за книги с надеждой сдать государственные экзамены и получить ученое звание. После этого они обретали возможность стать какими-нибудь чиновниками при короле, освободив себя от физического труда и постоянной угрозы нищеты и голода. С этим было связано благополучие всей семьи: «Один чиновником станет, всей родне и поможет» (Mot nguoi lam quan, ca ho duoc nho).

Интересно, что вся программа, система воспитания и образования Вьетнама тогда была заимствована из Китая. Естественно, обучение велось сугубо китайским этике и истории, на китайском языке, по китайским книгам и пособиям. Ученым и учителем считался тот, кто хорошо владел китайским языком, свободно говорил на нем и мог вступать в коммуникацию.

Таким образом, появление инофонов среди носителей вьетнамского языка имеет давнюю традицию. Их опыт и энтузиазм оказывают влияние и на сегодняшнее молодое поколение.

В настоящее время китайский, французский, английский и русский языки входят в обязательную программу для школ и вузов Вьетнама. В некоторых специальных школах и университетах многие предметы уже преподаются на иностранных языках.

Полвека назад учиться русскому языку в Россию приехала первая группа вьетнам-

ской молодежи из 100 чел. Вернувшись на родину, они усердно и с любовью начали преподавать русский. Некоторые из них стали учеными, видными государственными и культурными деятелями. С тех пор юноши и девушки нашей страны продолжают дело своих отцов в разных учебных заведениях России и Вьетнама.

Внутренняя и внешняя экономика страны нуждается в высококвалифицированных специалистах, хорошо владеющих не только современными технологиями, но и иностранными языками, в том числе русским. Нынешняя программа обучения иностранным языкам, как и другим предметам, ведется по «кредитному часу», где самоподготовка учащегося играет важную роль. Большая роль в процессе обучения иностранному языку отводится учету национально-культурных особенностей учащихся, их интересов и фоновых знаний, а также социальных и экономических потребностей страны.

Полная программа русского языка для будущих русистов составляет 8 семестров. Первые 4 – базовый этап, а последние – продвинутый. На втором этапе обучение ведется по видам речевой деятельности: говорение, аудирование, чтение и письмо, причем делается акцент на живую речь учащегося. Это как раз соответствует идентификации языковой личности.

Переход на новую систему обучения и оценки, а также ориентация на коммуникативное образование требуют разработки и применения таких методологических принципов, как принцип речемыслительной активности, индивидуализации, ситуативности, функциональности, новизны. Они находятся во взаимосвязи и взаимодействии друг с другом, подобно логической и непрерывной цепи. Большую роль здесь играет принцип индивидуализации, суть которого заключается в создании коммуникативного пространства общения. Каждый учащийся – это языковая личность, на которую ориентирован процесс обучения, учитывающий ее способности и интересы. Поэтому программа и подача материала должны быть гибкими и продуманными.

## Литература

1. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. М., 1987.
2. Ле Дык Тху. Национальная языковая личность в сравнительно-сопоставительном лингвокультурологическом описании (на материале русской и вьетнамской культур): Дис. ... д-ра филол. наук. М., 2003.
3. Наумов В.В. Лингвистическая идентификация личности. М., 2009.
4. Прохоров Ю.Е. Действительность. Текст. Дискурс. М., 2009.

Le Duc Thu

LANGUAGE PERSONALITY AND TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN THE VIETNAMESE AUDIENCE

*Culture-oriented linguistics, language personality, communicative space of communication, communicative etiquette, methodological principle of individualization.*

The article reveals language personality concept in modern linguistics from the point of view of a Vietnamese speaker – an expert in Russian language. Language personality is understood as any individual who is capable of perceiving and producing speech in accordance with the rules and systems of his /her native national language. Any language personality is national. In the process of intercultural communication this individual can use national cultural background in mastering foreign language and culture of other nations.

НОВОСТИ      НОВОСТИ      НОВОСТИ      НОВОСТИ      НОВОСТИ

5 октября 2012 г. исполнилось 55 лет одному из самых известных музеев Москвы – **Государственному музею А.С. Пушкина**. В нем представлено уникальное собрание меморий, редких изданий, произведений живописи, декоративно-прикладного искусства и артефактов XVIII–XX вв., связанных прежде всего с Пушкиным, его близким кругом и современниками, а также известными писателями И.С. Тургеневым и А. Белым.

Свое 55-летие музей отмечает в статусе одного из крупнейших научных и культурных центров России.

Судьбу Государственного музея А.С. Пушкина можно назвать счастливой. Сегодня трудно поверить, но на день основания (постановление правительства об этом было подписано 5 октября 1957 г.) в музейном фонде не было ни одного экспоната. Музейщики и почитатели великого гения русской литературы совершили почти невозможное. В кратчайшие сроки благодаря самоотверженной работе коллектива музея, музейного сообщества, пушкиноведов и частных собирателей удалось скомплектовать коллекцию, на основе которой была создана первая экспозиция московского дома А.С. Пушкина, открытая для широкого круга 6 июня 1961 г.

Музей сразу стал очень популярным, вокруг пушкинского дома на Пречистенке закрутилась бурная культурная жизнь, рядом с музейщиками образовался широкий круг единомышленников, пушкиноведов, видных деятелей культуры и науки. В московское собрание стали поступать многочисленные дары от частных коллекционеров, потомков и А.С. Пушкина и его современников. И эта традиция продолжается по сей день. Сегодня дары составляют более трети всего музейного собрания, которое насчитывает более 165 тыс. экспонатов.

Государственный музей А.С. Пушкина – один из немногих музеев, открывших свои хранения – мемориальные собрания известных коллекционеров, художников и филологов, коллекции живописи, миниатюры, мебели, фарфора, редких книг – для широкой публики.

За полвека музей прирос пятью филиалами. Действующие – «Мемориальная квартира А.С. Пушкина на Арбате», «Музей И.С. Тургенева», «Мемориальная квартира А. Белого» и выставочные залы на Арбате – популярны и любимы москвичами. На пороге открытия еще один филиал – «Дом-музей В.Л. Пушкина на Старой Басманной».



**И.И. Бакланова**

ibaklanova@yandex.ru

канд. филол. наук, доцент,  
ученый секретарь Государственного института  
русского языка им. А.С. Пушкина  
Москва, Россия

## Образ автора нехудожественного текста

*Образ автора, нехудожественный текст, точка зрения повествователя, имплицитная информация.*

В статье, выполненной на материале текстов мемуаров, подвергнуты анализу различные источники информации об образах авторов нехудожественных текстов, которую имплицитно содержат эти тексты. Показано, что выявление данных источников может базироваться на теории «точек зрения» Б.А. Успенского. В число подобных источников входит ряд особенностей содержания и формы текстов: высказанные авторами оценки различных лиц и событий, характер использованных в текстах языковых средств, отбор изображаемых фактов, сведения о чувствах и эмоциях авторов.

**Ч**то является высшей формой восприятия текста, особенно для студентов, стремящихся овладеть русским языком на уровне С1 и даже С2? Безусловно, умение воспринимать не только его явное, но и скрытое содержание, в том числе способность видеть за текстовыми знаками неявно отраженный в тексте образ его автора. Понимание образа автора нехудожественного текста, например мемуарного или публицистического, делает восприятие текста более глубоким и помогает читать, как говорится, между строк. Такое умение важно для тех, кто изучает русский язык и как родной, и как иностранный.

Проблема образа автора впервые была поставлена в трудах М.М. Бахтина [7] и В.В. Виноградова [8, 9]. В дальнейшем она получила освещение в работах других исследователей [12, 16, 17]. На протяжении нескольких десятилетий интерес ученых был направлен главным образом на изучение образа автора художественного текста. Однако наблюдения показывают, что образ автора получает неявное, или, как принято говорить в лингвистике, имплицитное, отра-

жение и в нехудожественных текстах [3–5]. Под **имплицитным содержанием** понимается такое содержание, которое, не имея непосредственного выражения, выводится из эксплицитного, т.е. явного, содержания языковой единицы в результате его взаимодействия со знаниями получателя текста, в том числе с информацией, черпаемой этим получателем из контекста и ситуации общения. При этом следствия, логически выводимые получателем из содержания текста или его компонентов, называются **импликациями** [14].

Целью данной статьи является описание имплицитного отражения в тексте образа автора. В качестве материала были использованы мемуары второй половины XX в.

Важным механизмом выведения имплицитно отраженного в нехудожественном тексте образа автора является теория поэтики композиции, разработанная Б.А. Успенским. Б.А. Успенский, отталкиваясь от работ М.М. Бахтина и В.В. Виноградова, показал, каким образом в художественном тексте отражается информация о позиции

того наблюдателя, с точки зрения которого ведется повествование [13]. Ученый выделил 4 аспекта содержания произведения, в которых может проявляться та или иная точка зрения повествователя: план оценки, план фразеологии, план пространственно-временной характеристики и план психологии. Поскольку в нехудожественной литературе тоже есть повествователь, то логично предположить, что его образ отражается в тексте примерно в тех же аспектах, которые были выявлены Б.А. Успенским.

**Первый источник** сведений о точке зрения повествователя – это **план оценки**. Как показывает ученый, анализируя оценки, высказанные в художественном тексте, можно судить о том лице, с позиции которого ведется изложение. Аналогичным образом можно утверждать, что из оценок общественно известных лиц и фактов в нехудожественном тексте можно вывести импликации об образе его автора: о его взглядах, характере и т.п. Рассмотрим несколько примеров.

«Седобородый хохмач Ардов, у которого в начале революции расстреляли отца, написал судьям, разбиравшим гражданский иск Льва Гумилева, *длинное послание*, в котором сообщил про судьбу отца, Николая Степановича, и о том, что сам Лева много лет провел в лагерях: по политической статье» [11: 30–31].

Как видно, автор называет В.Е. Ардова – *седобородый хохмач*, а его письмо – *длинное послание*. На этом основании можно вывести импликацию о том, что автор снисходительно-скептически относится к В.Е. Ардову и негативно оценивает его письмо, считая, вероятно, что оно содержало нежелательные для Л.Н. Гумилева сведения.

«Мы не случайно воздерживались в квартире Ардова от всяких разговоров – *этот* умел записывать и улавливать с голоса все, что требовалось. Ни одного неосторожного слова мы при нем не сказали» [11: 254].

Указательное местоимение *этот*, употребленное без согласованного с ним существительного, приобретает смысл неодобрительного указания на объект и его выделение. На этом основании можно предположить, что автор негативно относится к В.Е. Ардову.

Следует заметить, что из разрозненных отрывков, посвященных одному и тому же событию или лицу, можно вывести более обобщенную импликацию. Так, оценки в двух предыдущих отрывках позволяют предположить, что их автор, Н.Я. Мандельштам, неодобрительно относилась к В.Е. Ардову.

«Мы идем по самой середине мостовой, но машины нас не обгоняют и никто не попадает навстречу – улица Ордынка совершенно пуста и *разукрашена красными тряпками*. Из репродукторов доносится бравурная музыка. Это 1 Мая. <...> А потом возле мавзолея будет *демонстрация трудящихся*», и сюда хлынут толпы оживленных людей с бумажными гирляндами столь же ненатуральными, как их патриотические чувства...» [2: 133].

Из того, что советские флаги автор называет *красными тряпками*, для обозначения их присутствия употребляет содержащее разговорный оттенок слово *разукрашена*, а словосочетание *демонстрация трудящихся* берет в иронические кавычки, можно вывести импликацию о том, что автор текста негативно оценивает факт советских праздников и состояние страны и является противником советской власти.

«Мы медленно бредем прочь от павловского кладбища... И вдруг нас осеняет... Зачем мы слушаем эту *дуру* Пушкину? Ахматова сама точнехонько указала место для своей могилы. Мы вспоминаем последние строки «Приморского сонета» [2: 178].

Употребление в тексте негативно-оценочного слова *дура* говорит о негативном отношении автора к И.Н. Пуниной.

**Второй источник** сведений о точке зрения повествователя – это **план фразеологии**. В данном случае под фразеологией Б.А. Успенский понимает совокупность приемов словесного выражения, свойственных кому-либо. Ученый считает, что по языковым выражениям, употребленным в тексте, можно судить о том, с позиций какого лица ведется повествование. Аналогичным образом можно утверждать, что из языковых выражений, использованных в нехудожественном тексте, можно вывести импликации о его авторе: по особенностям речи автора можно судить о его знаниях, о том, какими языками и пластами лексики родного языка он владеет, об уровне его речевой культуры [10]. Рассмотрим несколько примеров.

«В шестидесятые годы Найман часто посещал ипподром, а также увлекался игрою в кости. Я говорил ему:

– Про вас надо писать работу с таким названием: «*Azart as art*» [2: 359].

Каламбурное употребление английского словосочетания *as art*, которое созвучно русскому слову *азарт* и в переводе на русский язык означает ‘как искусство’, дает основание предположить, что автор владеет английским языком, а также обладает тонким чувством языка.

«А потом в памяти возникают и другие лица... <...> Несколько *набыченный – согласно фамилии – Юлиан Григорьевич Оксман*» [2: 51].

На основании авторской характеристики литературоведа Ю.Г. Оксмана можно предположить, что автор владеет английским и, возможно, немецким языками, так как указание на соответствие *набыченного Оксмана* своей фамилии может быть сделано только человеком, знающим германские языки, где слово *окс* (англ. *ox*, нем. *Ochs*) имеет значение ‘бык’.

«Я говорю Гумилеву:

– В этой *пунической войне* (суд с Пуниным) вы вели себя, как *Кунктатор*» [2: 116].

Как видно, автор текста использует исторические термины, прибегая к каламбуру: называет суд Л.Н. Гумилева с Н.Н. Пуниным *пунической войной*, а самого Л.Н. Гумилева в этой войне – *Кунктатором*. Из этого вытекает, что автор хорошо знает античную историю, в частности, ему известно, что *Кунктатор* – прозвище, данное древнеримскому полководцу Квинту Фабию Максиму за его крайне осторожные, однако эффективные действия во время Второй Пунической войны.

«Я подумала, что моя сослуживица окончательно *сбрендила*, а за такие слова нас могли обвинить в покушении на вождя и *сгноить* в лагере» [11: 314].

На основании употребленных слов *сбрендила* и *сгноить* можно предположить, что сниженная экспрессивная лексика не чужда автору и что по характеру он довольно резок.

«Может быть, кого-нибудь покоробит моя шутка. Но я и *впредь намерен* рассказывать все те остроты и смешные случаи, которые *так или иначе* связаны с Ахматовой. Для меня *свойственные ей* высокое чувство юмора и смешливость *неразрывны с огромным богатством* ее духа. Ахматова не переносила цинизма и пошлости, но и сама придумывала *превосходные юмористические изречения, ценила юмор во всех окружающих*» [1: 66].

На основании употребленных в тексте речевых штампов и речевых оборотов *впредь намерен, так или иначе, свойственные ей, неразрывны, ценила юмор во всех окружающих, высокое чувство юмора, огромное богатство духа, превосходные юмористические изречения* можно предположить, что

автор обладает среднелитературным типом речевой культуры [10].

Отдельно следует отметить случаи нестандартных обозначений некоторых реалий, например:

«Сперва завелся такой порядок: приезжая к Мандельштамам, Анна Андреевна непременно встречалась с нами. А вскоре, как известно, Осип Эмильевич *переехал* в Воронеж, и Анна Андреевна стала останавливаться у нас, спала на той же узенькой коечке, на которой доводилось ночевать и ее сыну» [1: 65].

Как видно, автор употребляет в тексте слово *переехал* вместо необходимого по смыслу *был сослан*, из чего следует, что он осторожен и не хочет писать об аресте О.Э. Мандельштама в 1934 г. и последовавшей вслед за этим его ссылке в Воронеж.

**Третий источник** сведений о точке зрения повествователя – это **план пространственно-временной характеристики**. Б.А. Успенский считает, что по тому, как описываются события, можно судить о позиции, занимаемой наблюдателем этих событий. Аналогичным образом можно предположить, что из отраженных в нехудожественном тексте фактов можно вывести импликации об образе его автора: сфере его интересов, пристрастиях и знаниях. Рассмотрим примеры.

«Конечно, тогда эти люди были для меня просто дяди и тети; и только много лет спустя я начал осознавать их настоящие места и вспоминать лица, *совмещая хмурого дядьку, жившего на последнем этаже по нашей лестнице, с Мандельштамом, а доброго и тоже в очках – с Ильфом, веселого сказочника – со Светловым, папу Сережи – с Булгаковым, а хозяина замечательных игрушек – с Мате Залкой*» [6: 35].

На основании перечисленных в тексте имен следует, что в детстве автор этого текста был знаком с многими известными писателями.

«Прежде всего мне вспоминаются самые близкие и преданные ее <Ахматовой> друзья – *Эмма Григорьевна Герштейн, Николай Иванович Харджиев, Мария Сергеевна Петровых, Лидия Корнеевна Чуковская, Любовь Давыдовна Большинцова...*

Отдельно – *Надежда Яковлевна Мандельштам*. Пронзительный взгляд, крючковатый нос, вечно дымящаяся папироса в откинутой правой руке... Была в ней какая-то неустроенность, нарочитое неблагополучие... Являлась она в те годы нечасто.

А потом в памяти возникают и другие лица...

Серьезный и значительный *Семен Израилевич Липкин*.

Обаятельный и восторженный *Дмитрий Николаевич Журавлев*.

Несколько набыченный – согласно фамилии – *Юлиан Григорьевич Оксман*.

Миниатюрный и манерный *Виталий Яковлевич Виленкин*.

Красивая и язвительная *Наталья Александровна Роскина* («Наташа плохая»).

Сдержанная до застенчивости *Татьяна Семеновна Айзенман*.

Веселая и говорливая *Наталья Иосифовна Ильина*.

Умудренный от молодых ногтей *Вячеслав Всеволодович Иванов*.

Молчаливый, знающий себе цену *Борис Абрамович Слуцкий*. Так и слышу его голос, доносящийся из маленькой комнаты. Он нараспев читает Ахматовой стихи про тонущих в море лошадей и притесняемых на суше евреев... [2: 50–51].

На основании перечисленных в тексте имен можно сказать, что его автор был знаком с большим кругом известных деятелей культуры XX в.

«И еще одна история, которую Наталья Алексеевна <Северцова> рассказывала и попутно изображала. В их московской квартире на Никитской был чинный ужин, принимали

Ивана Владиславовича Жолтовского и его супругу Ольгу Федоровну. Эта дама попросила хозяина передать ей сардины. Александр Григорьевич взял со стола небольшую тарелку, на которой стояла консервная банка с рыбками, и протянул ее госте. Но движение это было слишком резким, а потому банка со всем содержимым соскользнула прямо в глубокий вырез платья Ольги Федоровны... Далее следовала немая сцена» [2: 441].

На основании того факта, что автор для воспоминаний выбрал столь малозначительное происшествие, вытекает, что в сферу его интересов входят и довольно примитивные комические ситуации.

**Четвертый источник** сведений о точке зрения повествователя — это **план психологии**. Б.А. Успенский считает, что по описанию внутреннего состояния персонажей или его внешних проявлений можно судить о психологии действующих лиц. Аналогичным образом можно утверждать, что из упомянутых в тексте поступков, мыслей или эмоций автора нехудожественного текста можно вывести импликации о его характере, привычках, психологическом состоянии в отдельно взятый момент и т.д. Рассмотрим примеры.

«Среди дня голос Анны Андреевны по телефону: «Неужели вы в городе! Как я рада, что вы в городе! Приходите сейчас, скорее, срочно!»

У меня еще со вчерашнего дня после разговора с Лаврентьевым не утихло сердцебиение, мне требовалось лечь, но я отправилась. Уж очень у Анны Андреевны был огорченный голос. Мороз. Троллейбусы ползут еле-еле, и сквозь стекла, обросшие льдом, ничего не видать. Я долго стояла на остановке, долго стояла в троллейбусе, потом долго поднималась, этаж за этажом, на Никин восьмой (лифт не работает) и всю дорогу раздумывала, что же такое стряслось?» [15: 567].

Как следует из текста, все перечисленные автором трудности, вызванные просьбой

А.А. Ахматовой, дают основания предположить, что автор тяготится зависимостью от А.А. Ахматовой.

*«Внезапно наступила пора – это случилось поздней осенью 1942 года – когда Анна Андреевна весьма демонстративно, наедине со мною и при людях, начала выказывать мне свое неудовольствие, свою неприязнь. Что бы я ни сделала и ни сказала – все оказывалось неверно, неуместно, некстати. Я решила реже бывать у нее. Анна Андреевна, как обычно, прислала за мною гонца. Я тотчас пришла. Она при мне переоделась и ушла в гости.*

Что это означало? Не сама ли она объяснила еще в Ленинграде: «Благовоспитанный человек не обижает другого по неловкости. Он обижает другого только намеренно».

Вот она и принялась обижать меня намеренно. В Ташкенте Анна Андреевна переболела брюшным тифом – к счастью, не в очень тяжелой форме и в сравнительно хороших условиях. Пора преднамеренных обид началась как раз незадолго до начала болезни; длилась во время болезни (хотя Ахматова и поручала мне по-прежнему то навести справку в издательстве, то написать письмо Гаршину, то послать телеграмму Пунину, то принести в больницу чайник или протертое яблоко). Ее раздраженность, начавшуюся накануне тифа, я поначалу пыталась объяснить «тифозным чадом». Но вот «чад» позади, Анна Андреевна, слава Богу, здорова; а обиды, наносимые мне, продолжают. *Насколько я понимаю теперь, Анна Андреевна не хотела со мною поссориться окончательно; она желала вызвать с моей стороны вопрос: «за что вы на меня рассердились?» Тогда она объяснила бы мне мою вину, я извинилась бы, и она бы великодушно простила. Таков, кажется мне, был ее умысел. Но, к великому моему огорчению, совесть меня не мучила, никакой вины перед Анной Андреевной я найти не могла. Ни в слове, ни в мысли. И вот это отсутствие вины и чистота совести терзали меня более, чем терзала бы любая вина. Я кровно была заинтересована в том, чтобы виноватой оказалась не она, а я: ведь полная вера в без-*

условное ее благородство была лучшим моим достоянием. Мне выгоднее было бы оказаться виновной. Но увы! Сколько ни крутила я ленту назад – я не находила и тени проступка. Сколько ни перелистываю я теперь, сорок лет спустя! – листки «Записок» с осени 1941 по осень 1942-го – не нахожу» [15: 23–24].

Как видно, автор текста рассказывает о возникновении неприязненного отношения А.А. Ахматовой и своих страданиях от непонимания того, почему изменилось отношение близкого и безмерно уважаемого им человека. В то же время в рассуждениях автора есть противоречие, которое сводится к вопросу:

если между двумя людьми существует долгая и очень тесная связь, позволяющая им сотрудничать и доверять друг другу, то что может помешать при проявлении неприязни со стороны одного из них другому поинтересоваться, что случилось? Думается, что для описанных автором отношений и чувств это естественно. Поэтому авторские объяснения и действия дают почву для выведения импликаций о том, что автор не вполне искренно описывает свои отношения с А.А. Ахматовой.

Таким образом, умение выводить из нехудожественного текста имплицитно отраженный в нем образ автора может помочь научиться видеть автора в описываемых им событиях, а поэтому более глубоко, образно и рельефно понимать содержание текста.

## Литература

1. Ардов В.Е. Великие и смешные. М., 2005.
2. Ардов М. Легендарная Ордынка. Портреты: Воспоминания. М., 2001.
3. Бакланова И.И. Имплицитное содержание мемуаров как источник сведений о личности мемуариста (на материале воспоминаний об А.А. Ахматовой) // Текст в фокусе литературоведения, лингвистики и культурологии: Межвузовский сборник научных трудов. Ярославль, 2002.
4. Бакланова И.И. Образ автора мемуаров в зеркале их имплицитного содержания (на материале воспоминаний Э.Г. Герштейн) // Человек в информационном пространстве: Межвузовский сборник научных трудов. Ярославль, 2003.
5. Бакланова И.И., Федосюк М.Ю. Образ автора публицистического произведения в зеркале имплицитного содержания текста // Речевое общение. Вып. 7 (15): Филологические дисциплины в высшей школе. Красноярск, 2005.
6. Баталов А.В. Судьба и ремесло. М., 2005.
7. Бахтин М.М. Язык в художественной литературе // Бахтин М.М. Собр. соч.: В 7 т. М., 1996. Т. 5.
8. Виноградов В.В. О теории художественной речи. М., 1971.
9. Виноградов В.В. Стиль «Пиковой дамы» // Виноградов В.В. Избранные труды: О языке художественной прозы. М., 1980.
10. Гольдин В.Е., Сиротинина О.В. Внутринациональные речевые культуры и их взаимодействие // Вопросы стилистики. Саратов, 1993. Вып. 25.
11. Мандельштам Н.Я. Вторая книга. М., 1990.
12. Падучева Е.В. Семантические исследования (Семантика времени и вида в русском языке; Семантика нарратива). М., 1996.
13. Успенский Б.А. Поэтика композиции. Структура художественного текста и типология композиционной формы // Успенский Б.А. Семиотика искусства. М., 1995.
14. Федосюк М.Ю. Неявные способы передачи информации в тексте. М., 1988.
15. Чуковская Л.К. Записки об Анне Ахматовой. М., 1997. Т. 2.
16. Шмелева Т.В. Социальный аспект смысла предложения // Русский язык за рубежом. 1981. № 2.
17. Шмид В. Нарратология. М., 2003.

I.I. Baklanova

### THE IMAGE OF THE AUTHOR OF A NON-FICTION TEXT

*Image of the author, a non-fiction text, a point of view of the narrator, implicit information.*

The article written on the material of memoirs deals with the different sources of information about the images of the authors of non-fiction texts, which are implicitly reflected by these texts. It is shown that the identification of these sources may be based on B.A. Uspensky's theory of "points of view". These sources include such features of content and form of texts, as evaluation of various persons and events, language peculiarities of texts, selection of facts, mentioned in texts, information about feelings and emotions of the authors.



**М.Ю. Лебедева**

maryswan@mail.ru

аспирант Государственного института  
русского языка им. А.С. Пушкина,  
ст. преподаватель кафедры общего и русского языкознания  
Государственного института  
русского языка им. А.С. Пушкина  
Москва, Россия

## Интерпретационное поле концепта «детство» (опыт экспериментального исследования)

*Концепт, интерпретационное поле, метод свободных дефиниций, когнитивный признак, метафора.*

Статья посвящена применению метода свободных дефиниций для моделирования интерпретационного поля концепта «детство». Описывается проведенный по этому методу лингвистический эксперимент, анализируются полученные результаты: выявляются ключевые когнитивные признаки концепта «детство», актуальные для носителей русского языка, и метафорические модели, репрезентирующие данный концепт. Рассматриваются некоторые области соответствия с другими семиотическими системами (художественная литература, реклама, социальная антропология).

**В** культурологическом лексиконе русского языка концепт «детство», а также слова, с ним соположенные и образующие соответствующее концептуальное поле, играют заметную роль. Детство как обязательный период жизни человека<sup>1</sup> является объектом рефлексии почти каждого носителя языка (от писателя-классика до участника форума в Интернете), имеет множество интерпретаций, конструируется с помощью множества метафорических моделей, и само используется в качестве метафоры. Все это делает концепт «детство» интересным для лингвиста.

Понимая концепт как явление, обеспечивающее взаимодействие языка, культуры и индивидуального сознания, мы считаем, что его комплексное изучение должно про-

водиться методами трех наук: лингвистики, культурологии и психологии. Одним из таких методов является **метод свободных дефиниций**, активно используемый в психолингвистике.

Данная статья посвящена анализу когнитивных признаков концепта «детство» и метафорических моделей его репрезентации в русском языке, выявленных с помощью метода свободных дефиниций.

Почему мы считаем метод свободных дефиниций действенным при исследовании концептуального поля «детство»? Это можно объяснить так. Ядро интересующего нас поля представлено абстрактным именем и не обладает вещественной «поддержкой» в виде предмета во внеязыковой действительности; сигнификативный компонент в его значении преобладает над денотативным. Из этого следует, что эмоциональный, экспрессивный, оценочный ореол рассматриваемого концепта представляет собой многоплановое, сложное образование. И.А. Стернин называет этот ореол интер-

<sup>1</sup> С этим утверждением спорит язык. С точки зрения психологии, детство – объективно неизбежный онтогенетический период развития человека, тогда как язык допускает, что **детства можно лишить**, его можно **отнять** и т.п., см.: «У детей нет детства» (Беседа с социологом на общественно-политические темы) // Фонд «Общественное мнение» (2003.09.02) [5].

претационным полем концепта: «Интерпретационная часть концепта представляет собой совокупность слабо структурированных предикаций, отражающих интерпретацию отдельных концептуальных признаков и их сочетаний в виде утверждений, установок сознания, вытекающих в данной культуре из содержания концепта» [8: 61].

Интерпретационное поле предполагает множество трактовок, поэтому всегда можно задать вопрос «Что есть Р?», где Р – это концепт, и получить множество различных ответов, реакций, дефиниций. Именно эта процедура называется интерпретацией, а сам метод интерпретации (или, по Залевской, метод внеконтекстных дефиниций [3: 195]), когда от испытуемых требуется дать определение какого-либо понятия, наиболее эффективен именно для изучения периферии содержания концепта: он дает возможность получить некоторое представление об интерпретационной части концепта и ответить на вопросы: как организовано в сознании носителей русской лингвокультуры концептуальное поле «детство»? Какими когнитивными признаками оно обладает, какие из них актуализированы в большей степени? Какие метафоры конструируют *детство* в нашем сознании?

Для того чтобы ответить на эти и другие вопросы, в 2010–2012 гг. был проведен психолингвистический эксперимент по методу свободных дефиниций.

Процедура проведения эксперимента по данному методу (который в лингвистической литературе называется также методом субъективных, внеконтекстных дефиниций, или интерпретации) проста: респондентам предлагается дать определение какого-либо понятия, например, *детство*. Для того чтобы испытуемые представили именно индивидуальное понимание, мы включаем в вопрос конструкцию «для меня». Таким образом, участники опроса в своих ответах продолжали высказывание *Детство для меня – это...*

В проведенном нами эксперименте приняли участие 136 чел. обоюбого пола (35 мужчин и 62 женщины) в возрасте 16–73 лет. Возрастные категории опрошенных пред-

ставлены следующим образом: группа А (16–25 лет) – 49 чел.; группа Б (26–40 лет) – 36 чел.; группа В (40–55 лет) – 31 чел.; группа Г (55–73 года) – 20 чел. Среди всех опрошенных 34 чел. (25%) имеют детей, одна из участниц на момент проведения эксперимента ждала ребенка.

Кроме данных эксперимента мы проанализировали высказывания, вписывающиеся в модель *Детство для меня – это...*, оставленные участниками интернет-сообществ и интернет-форумов.

Нельзя не отметить богатство и разнообразие индивидуальных определений детства, особенно в сравнении с однообразными словарными дефинициями:

ДЕТСТВО – ранний, до отрочества, возраст; период жизни в таком возрасте [6].

ДЕТСТВО – детский возраст, детские годы (от младенчества до отрочества) [9].

ДЕТСТВО – детский возраст, детские годы [2].

Отметим сразу, что нами было зафиксировано несколько дефиниций детства без каких-либо определенных когнитивных признаков, содержащих только указание на временные рамки (5):

Детство для меня – это мгновение в жизни (началась война). Время. Это просто жизнь, где много чего было. Часть моей жизни примерно лет до 7. Период от 3 до 14 лет.

Во всех остальных определениях мы выявили когнитивные признаки, которыми характеризуется в языковом сознании концепт «детство». Сходные реакции были интерпретированы как один когнитивный признак. Отметим, что границы размыты: во многих интерпретациях проявилось сразу несколько признаков, между предложенными группами могут устанавливаться отношения пересечения и включения.

Приведем все обнаруженные нами когнитивные признаки концепта «детство» по степени их частотности в рассмотренных индивидуальных определениях. После на-

именования признака указано число дефиниций, в которых был объективирован данный признак.

**Детство – это период жизни...**

- 1) счастливый, лучший, радостный (22);
- 2) в котором происходит становление, формирование личности, это преддверие настоящей (взрослой) жизни (16);
- 3) для которого характерны открытость впечатлениям, первые опыты (интенсивного) познания мира (14);
- 4) характеризующийся активным воображением, наличием особых иллюзий, фантазий, особое видение, творческое мышление (13);
- 5) характеризующийся беззаботностью (11);
- 6) это состояние, которым может характеризоваться и взрослый человек, непреходящее качество (11);
- 7) противопоставленный взрослости (9);
- 8) уже прошедший, необратимый, о котором сожалею (7);
- 9) характеризующийся активным участием в нем старших членов семьи (5);
- 10) характеризующийся чистотой, наивностью и невинностью (4).

Рассмотрим конкретные реакции участников эксперимента и некоторые комментарии к выделенным нами когнитивным признакам. Стиль респондентов сохранен, некоторые ответы отредактированы в соответствии с нормами русского правописания. Примеры отделяются друг от друга точкой.

**1. Счастливый, лучший, радостный период жизни.**

Самые счастливые дни моей жизни. Самое лучшее время в жизни человека. Светлая пора жизни. Счастливая пора, которая и делает человека таким, какой он есть. Игры, забота мамы, познание мира, самые лучшие годы жизни. Счастливая, относительно беззаботная пора, которая живет в каждом нормальном человеке на протя-

жении всей жизни. Самая прелестная пора. Счастье, радость, улыбки. Хорошее время, безусловно. Время, когда люди могли веселиться и расслабляться без алкоголя. Синоним счастья.

Очевидно, это наиболее яркий когнитивный признак детства, что отражается и в художественной литературе: «Счастливая, счастливая, невозвратимая пора детства!» (Л.Н. Толстой), «Я вспоминаю свое послевоенное детство и юность как распрекрасное, очень веселое и, конечно, счастливое время» (М. Захаров).

**2. Период становления, формирования личности / преддверие настоящей (взрослой) жизни.**

Предвоенное, военное и голодное детство, воспитание, учеба без отца; это очень повлияло на мою дальнейшую жизнь. Время, за которое надо дать возможность маленькому человеку научиться многому хорошему. Начало. Начало жизни, в котором закладываются ростки всего, что вырастет потом. Базовое формирование личности. Важно для всей последующей жизни (и отношение к нему тоже). Счастливая пора, которая и делает человека таким, какой он есть. Главный, определяющий всю жизнь период тепла, познания, радости. Когда начинаешь курить. Когда просишь соседа научить плохому. Когда хочешь повзрослеть. Проект в будущее. Процесс создания персонажа в этой MMORPG<sup>2</sup>: чем больше работаешь над собой в детстве, тем кайфовой будет жить в 20 лет. Лишь подготовка к настоящей жизни.

Последние определения проявляют особенность восприятия детства как «ненастоящей» жизни, преддверия взрослой («настоящей») жизни, подготовки. Ребенок в таком случае осознается как неполноценная

<sup>2</sup> MMORPG – многопользовательская ролевая онлайн-игра.

личность, «недочеловек» (ср. *Детство – это процесс создания персонажа в этой MMORPG*). Интересно, что такое представление о ребенке восходит к античности. По мнению многих ученых, открытие детства и признание его как особой возрастной категории относится лишь к 15–17 вв. [1, 7]. До этого времени ребенок не воспринимался как полноправный член общества: так, в Древней Греции не существовало правовых запретов на детоубийство, Аристотель, например, одобрял практику «отбраковки» неполноценных детей. В детстве ребенка только готовили стать настоящим человеком, специальные обряды инициации символизировали вхождение во взрослую жизнь.

Безусловно, в современном сознании нет места подобным ритуалам, однако представление о том, что детство является лишь подготовительным этапом к настоящей жизни, оказалось очень устойчивым.

При этом характерно наличие реакции, противопоставленной указанным выше: *В общем, живем мы в основном в детстве. Далее мы лишь выживаем...* Этот респондент, напротив, считает детство настоящей жизнью, противопоставляя его взрослой, ненастоящей.

Кроме того, интересно, как через характеристику детства проявляется восприятие жизни и времени в целом. Подобно тому как жизнь наших предков делилась на 2 части обрядом инициации, современный человек в своем сознании также проводит условное разделение. Выстраивается системное противопоставление *детство – остальная (взрослая) жизнь*; время, таким образом, мыслится как дискретное. При таком восприятии детство осознается как абсолютное начало (*Начало жизни, в котором закладываются ростки всего, что вырастет потом*) и как период вхождения во взрослую жизнь (*Когда начинаешь курить*). В таком случае возможны разные импликации: детство **подготавливает** к взрослой жизни, в том числе и через переживание первого опыта взрослой жизни; детство **определяет** взрослую жизнь / **влияет** на нее.

### 3. Период жизни, для которого характерны открытость впечатлениям, первые опыты (интенсивного) познания мира.

Игры, забота мамы, познание мира, самые лучшие годы жизни. Беззаботность и радость открытий каждый день. Открытость души, чистота мыслей, любящая семья, познание мира, каждый день приносит радость и новые впечатления. Открытость миру, познание мира. Главный, определяющий всю жизнь период тепла, познания, радости. Это первое хочу, первое нельзя. Повальное увлечение всем и вся. Пиротехнические опыты на балконе и выращивание плесени под столом. Это постоянные мамины нервы – ведь неизвестно, что еще придет в голову не в меру любопытному ребенку.

С этим рядом определений согласуется еще одно, представленное в единичном варианте: *Когда сознание человека еще свободно от приобретенных с опытом шаблонов*. Эта дефиниция отсылает нас к представлению о детстве эпохи Просвещения – ребенок как *tabula rasa*, «чистая доска». Эта знаменитая метафора чистого детского сознания, получившая распространение благодаря Дж. Локку, как показали результаты нашего исследования, до сих пор живет в сознании.

В этих примерах детство концептуально согласуется со *свободой* в определенной ее ипостаси. Ребенок следует своим желаниям, а не тому, что является социальной необходимостью. Оппозиции *ребенок – взрослый*, зафиксированной нами во многих примерах, в данной группе соответствует оппозиция *хочу – должен*. Детское *хочу (хочу производить «пиротехнические опыты на балконе», хочу «выращивать плесень под столом», хочу «зажечь факел» и т.д.)* пока свободно от представлений об этике, о социальных обязанностях, о том, что хорошо, а что плохо, что можно, а что нельзя.

### 4. Период жизни, характеризующийся активным воображением, наличием осо-

**бых иллюзий, фантазий, особое видение, творческое мышление.**

Когда постоянно мечтается. Когда ночью бежишь из туалета и радуешься, что тебя не съели. Когда из темного угла тянется волосатая рука. Когда еще веришь, что приход Нового года должен все изменить. Мир прекрасных иллюзий. Когда смотришь в лужу и видишь небо, смотришь на снег и видишь звезды, смотришь на облака и видишь животных. Когда под кроватью и в шкафу живут чудовища, когда кошки с собаками разговаривают.

Данный концептуальный признак положен, например, в основу рекламной кампании телевизионного канала для детей (слоган «Детский канал с богатым воображением»).



**5. Период жизни, характеризующийся беззаботностью.**

Самое беззаботное время. Беспечность. Беззаботность и радость открытий каждый день. Защищенность, радость, беззаботность. Солнечная пора беззаботности и чистоты. Когда в голове нет мыслей о завтрашнем дне. Самое лучшее время жизни, когда у тебя нет почти никаких забот, а только позитивные эмоции. Праздник, свобода, беззаботность.

*Беззаботность* в таких реакциях, как правило, согласуется с *радостью* и *счастьем*, однако между ними нельзя поставить знак тождества.

**6. Состояние, которым может характеризоваться и взрослый человек, непреходящее качество.**

Счастливая, относительно беззаботная пора, которая живет в каждом нормальном человеке на протяжении всей жизни. То, что мы потеряли во времени, но сохранили в себе. Это мир, дверь в который всегда открыта. То, что внутри нас. Когда отец радуется рождению сына по причине того, что сможет оправданно купить летающий вертолет. То, во что я иногда впадаю, особенно в компании детей. Вовсе не период с рождения до определенного возраста, это королевство, где никто не умирает.

В данных примерах обнаруживается иной тип восприятия времени, чем проявившийся в примерах пункта 2. Детство включено во взрослую жизнь, оно не заканчивается с взрослением. Жизнь и время мыслятся, таким образом, как непрерывные, недискретные сущности.

Очевидно, в современном обществе это понимание детства активизируется и даже культивируется. Модным в последнее время становится явление «кидалтизма» (от англ. kid – ребенок и adult – взрослый), которое не тождественно инфантилизму. Кидалтами могут быть успешные взрослые, не желающие расста-



и накладные ногти из лепесточков, всевозможные наряды из подушечных накидок (были такие у бабушки).

В ходе исследования было выявлено значительное количество подобных реакций (19). Вероятно, это объясняется особенностью человеческой памяти: она дискретна, способна сохранять образы, с которыми связаны наиболее яркие впечатления в прошлом, как положительные, так и отрицательные.

Анализ полученных результатов позволяет сделать вывод об амбивалентности концепта «детство», о сосуществовании в структуре его интерпретационного поля двух противоположных когнитивных признаков, оценок, например: детство, с одной стороны, противопоставлено взрослой жизни, а с другой стороны, это свойство, которое может быть присуще и взрослому человеку; детство – это преддверие настоящей жизни и в то же время сама жизнь. Детство характеризуется как положительно (*счастливое, радостное, беззаботное*), так и отрицательно (*всякие сю-сю му-сю и трепания за щечку, ненавистный фасолевый суп, отцовский армейский ремень, предвоенное, военное и голодное детство*). Противоположные признаки встречались даже в рамках одного определения: *Время сильных страданий и в другое время – радостей*.

Рассмотрение индивидуальных дефиниций детства продемонстрировало также высокую степень устойчивости культурных архетипов детства, существовавших в Античности и Средневековье.

При интерпретации индивидуальных определений *детства* мы также обнаружили 2 типа восприятия времени: дискретное и непрерывное. Это связано с существованием в сознании и в языке системного противопоставления *детство – взрослая жизнь* (идея дискретности, этапности жизни) или отрицанием такой оппозиции (тогда детство включается во взрослую жизнь, время воспринимается как недискретное).

Кроме базовых когнитивных признаков, характеризующих детство в сознании

носителей русского языка, анализ свободных дефиниций дает представление о том, по каким **метафорическим моделям** строится концепт «детство» в русском языке и в русскоязычном сознании. Закономерно, что наиболее частотной является темпоральная метафора: так, подавляющее большинство определений начиналось со слов *время, период, пора* или просто строилось по модели *Детство – это когда...*

К темпоральной также относится метафора *детство – весна*, актуализирующая когнитивный признак ‘начало’ в структуре концепта «детство»: *Весна человеческой жизни*.

На втором месте находится пространственная метафора: *детство – это место, мир, край, королевство, есть дверь, ведущая в детство, в него можно попасть, вернуться: Мир, дверь в который всегда открыта. Огромный край. То место в жизни, куда каждый взрослый мечтает попасть хотя бы на день. Королевство, где никто не умирает* и др.

На третьем по частотности месте – вещественная метафора: *детство – это вещь, объект, который можно / нельзя потерять, променять, вернуть: Та вещь, которую с возрастом не вернут, к сожалению. То, что мы потеряли во времени, но сохранили в себе. То, чего не вернешь. Нечто, во что ты играешь*.

Наконец, детство – это некое состояние (духовное, эмоциональное), которое может характеризовать человека независимо от его возраста, в этом состоянии можно *находиться* или *впадать* в него: *Единственно правильное состояние человека. Это то, во что я иногда впадаю, особенно в компании детей*.

Кроме данных узуальных метафор в интерпретациях были обнаружены окказиональные, индивидуальные метафоры: *детство – это компьютерная игра, детство – это праздник, детство – это проект* (в будущее).

В заключение отметим роль психолингвистического эксперимента по методу свободных дефиниций в исследовании лингвокультурных единиц, таких, как концепт, концептуальное поле, гештальт, фрейм

и т.п. Как мы показали выше, его результаты могут дать представление об образной составляющей исследуемого феномена, продемонстрировать когнитивные метафоры, которые репрезентируют его в языке, и системно выстроить интерпретационное поле концепта. Кроме того, данные эксперимента позволяют сделать вывод, что оценочная семантика лексических единиц, связанная с культурно-языковыми стереотипами, находится в стадии становления. В частности, это видно по тому, насколько отстоят друг

от друга словарные и индивидуальные дефиниции. Кроме того, результаты могут быть полезны в преподавании РКИ: знакомство с индивидуальными дефинициями носителей русского языка позволяет увидеть культурно специфические реалии, стоящие за словом *детство*, например: «*Секретки во дворе, прятки, китайские платья или Отцовский армейский ремень*». Перспективным может быть также кросс-культурное исследование, проведенное с помощью данного метода.

## Литература

1. Арьес Ф. Ребенок и семейная жизнь при Старом порядке. Екатеринбург, 1999.
2. Большой академический словарь русского языка / Гл. ред. К.С. Горбачевич. М.; СПб., 2006. Т. 5.
3. Залевская А.А. Психолингвистические исследования. Слово. Текст: Избранные труды. М., 2005.
4. Львов М.Р. Словарь антонимов русского языка. М., 2008.
5. Национальный корпус русского языка // [ruscorpora.ru](http://ruscorpora.ru).
6. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений. М., 1998.
7. Постман Н. Исчезновение детства: Реферат // Отечественные записки. М., 2004. № 3 (17).
8. Стернин И.А. Методика исследования структуры концепта // Методологические проблемы когнитивной лингвистики / Под ред. И.А. Стернина. Воронеж, 2001.
9. Толковый словарь русского языка / Под ред. Д.Н. Ушакова. М., 2000.

M.Yu. Lebedeva

### INTERPRETATIONS OF THE CONCEPT "CHILDHOOD" IN RUSSIAN LANGUAGE (EXPERIMENTAL STUDY)

*Concept, interpretation, method of free definition, cognitive feature, metaphor.*

The article presents an experimental study on modeling of the concept "childhood" in Russian language. We conducted an experiment using the psycholinguistic method of free definitions. The results allow us to identify key cognitive features of the concept "childhood" as well as main metaphorical models representing the concept in Russian language. Also, we draw parallels between language facts and some cultural facts. Finally, we argue that the free definition method can be of a great value for research on concepts.

## НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ

В рамках мероприятий ФЦП «Русский язык» на 2011–2015 гг. ЦМО МГУ им. М.В. Ломоносова ведет работу над проектом «**Разработка, апробация и внедрение комплекта тестовых материалов по русскому языку для лиц с ограниченными возможностями**». Были разработаны тестовые материалы по РКИ с учетом индивидуальных психофизических особенностей данной категории граждан (слепых, слабовидящих, глухих, слабослышащих). 13–14 сентября 2012 г. состоялись экспертные совещания с участием сертифицированных специалистов в области проведения тестирования по РКИ, разработчиков тестов по русскому языку как родному, неродному и иностранному, а также специалистов-тестологов. Одобренные экспертами материалы будут предложены на семинарах повышения квалификации для специалистов государственной системы тестирования.

*По материалам портала ГРАМОТА.РУ ([gramota.ru](http://gramota.ru))*



**А.Э. Кулик**

jhantwins@gmail.com

преподаватель Университета Кёнги

Сувон, Южная Корея

## Национально-культурная специфика русских и корейских устойчивых сравнений

*Национально-культурная специфика, устойчивое сравнение, межкультурная коммуникация, языковая картина мира, русский язык, корейский язык.*

Статья посвящена выявлению национально-культурной специфики русских и корейских устойчивых сравнений, описывающих негативные черты характера и поведения человека. По наблюдениям автора, именно в этой тематической группе устойчивых сравнений наиболее ярко проявляется национально-культурное своеобразие.

**Ф**разаология языка, представляя собой уникальный фрагмент языковой картины мира, содержит в себе специфические черты восприятия и отражения окружающей действительности, присущие конкретному народу. Фразаологические единицы отражают в своей семантике длительный процесс развития культуры народа, фиксируют и передают от поколения к поколению культурные и этические установки. Изучение национально-культурной специфики фразеологических единиц до настоящего времени остается одним из актуальных направлений современных лингвистических исследований (см. работы Е.М. Верещагина, В.Г. Костомарова, В.А. Масловой, И.А. Стернина, В.Н. Телии, С.Г. Тер-Минасовой, Т.А. Тулиной, Л.Б. Воробьевой, А.С. Алешина и др.), поскольку данные, полученные в результате подобных исследований, позволяют делать выводы о национальном характере, системе моральных и этических ценностей носителей сравниваемых языков. Это важно как для знакомства с традициями, обычаями, моделями поведения представителей нерод-

ной культуры, так и для понимания изучаемыми иностранный язык законов, функционирующих в чужой культуре, развития к ней толерантного отношения, осмысления многомерности мира и себя как его части. Эти знания в конечном итоге служат важным условием обеспечения адекватной коммуникации представителей разных культур.

Среди многообразия фразеологических средств языка выделяются **устойчивые сравнения (УС)**, представляющие собой наиболее маркированные с точки зрения проявления национально-культурной специфики единицы фразеологической системы [4: 5]. В настоящей работе под устойчивыми сравнениями мы понимаем обладающие яркой национальной окраской, «разложимые на значимые элементы воспроизводимые единицы языка, компоненты которых характеризуются компаративными взаимоотношениями, определяющими целостное компаративно-образное значение» [5]. Устойчивое сравнение в его эксплицитной форме – это многокомпонентное образование, отражающее логическую формулу

сравнения, А – С – как В, где А – субъект сравнения (то, что сравнивается), В – объект (образ) сравнения (то, с чем сравнивается), как – модус (показатель) сравнения и С – основание (признак) сравнения. В русских УС в качестве показателя сравнения наиболее часто выступает сравнительный союз *как* или его синонимы *будто, как будто, словно, точно, ровно, что*. Следует отметить, что наряду с союзными конструкциями, показателем сравнения также может быть конструкция с творительным сравнения, употребляемая для характеристики человека: *губы сердечком, петь соловьем* и т.п. В корейском языке аналогичную функцию выполняют взаимозаменяемые сравнительные частицы *처럼, 같* (이), а также сравнительная частица *듯* (이). Приведем несколько примеров русских и корейских УС: *голова как Дом Советов, тупой как сибирский валенок, сиять как блин на Масленицу, простой как три рубля, скупой как Плюшкин; 강 태공이 세월 님듯 하다 (словно Канг Тхе Конг ловит рыбу сегодня), 소 귀에 경 읽듯이 (словно читать буддийские сутры корове), 사돈네 씬 떡 보듯 (словно смотреть на прокисший рисовый хлебец сватов)* и др. Очевидно, что приведенные примеры УС могут восприниматься как нечто непонятное, непривычное, странное или даже ошибочное с точки зрения представителей другой культуры, незнакомых или недостаточно знакомых с феноменами неродной культуры.

Не вызывает сомнения и тот факт, что ярче выявить национально-специфическое своеобразие УС позволит их исследование в сопоставительном аспекте, основанное на изучении и учете особенностей языковой картины мира разных народов.

Данная статья посвящена выявлению национально-культурной специфики русских и корейских УС, описывающих негативные черты характера и поведения человека, так как, по нашим наблюдениям, в этой тематической группе УС наиболее ярко проявляется национально-культурное своеобразие. Материалом для статьи послужили русские и корейские УС, зафиксированные в следующих словарях: Л.А. Лебедева «Устойчивые сравнения русского языка: Краткий темати-

ческий словарь», В.М. Огольцев «Словарь устойчивых сравнений русского языка», 박영준, 최경봉 «관용어 사전», 이기문 «속담사전», 김선정 «살아있는 한국어 관용어», а также данные Национального корпуса русского и корейского языков и результаты проведенного нами анкетирования носителей корейского языка. Следует отметить, что до настоящего времени корейскими лингвистами УС включаются в состав общих фразеологических словарей, отдельный словарь УС корейского языка на настоящий момент не составлен, так же как не существует русско-корейского и корейско-русского словарей УС.

Основой сопоставления фразеологических единиц вообще и УС в частности является соотнесение их семантики, которое должно дополняться историко-культурным комментарием, этимологическим анализом, стилистическими пометами (просторечное, книжное и т.д.), указанием на возможную ситуацию употребления сравнения, возможную гендерную отнесенность и др.

С учетом этих параметров нами будут рассматриваться русские и корейские УС, описывающие негативные черты характера человека (такие, как бесчувственность, болтливость, бесполезность, вспыльчивость, драчливость, злость, скупость, трусость, упрямство, хитрость и др.) и его поведение, т.е. УС с общим семантическим наполнением «вести себя не в соответствии с нормами поведения» (Л.А. Лебедева). К ним мы относим:

1) русские УС – *блудить как мартовский кот, болтливый как <базарная> баба, болтливый как сорока, ведут себя как пауки в банке, вести себя как баба, вести себя как дикарь, вести себя как скот, вести себя как слон в посудной лавке, вспыльчивый как порох, вспыльчивый как спичка, вцепиться как клещ, грызутся <между собой> как собаки, драчливый / задиристый как петух, живут как кошка с собакой, зевать как бегемот, злой как демон, злой как <цепной> пес, злой как собака, как бедный родственник, как черепаха, кривляться как обезьяна, меняться / менять окраску как хамелеон, менять убеждения / вертеться как флюгер, плевать как верблюд, поль-*

зы / толку от кого-л. как от козла молока, порхать как мотылек, привязаться как банный лист, пристать как с ножом к горлу, прицепиться как репей, просить как нищий, сидеть как сирота, скупой как кощей, скупой как Плюшкин, смотрит на кого-л. как на пустое место, смотрят друг на друга как волки, трещит как сорока, трусливый как баба, трусливый как заяц, хитрый как змея, хитрый как лиса, холодный как лед, холодный как лягушка, упрямый как баран, упрямый как козел, упрямый как осел, язык как помело;

2) корейские УС – 가랑잎에 붙붙듯 (загораться как сухие листья), 간에 붙었다 쓸개에 붙었다 하는 사람처럼 (словно человек, который клеился то к печени, то к желчному пузырю), 강 건너 불 보듯 (словно смотреть на пожар с противоположного берега реки), 강태공이 세월 님듯 한다 (словно Канг Тхе Конг ловит рыбу сегодня), 개 고양이 보듯 (смотрит как собака на кошку), 개구리 다리 건너듯 (словно лягушка, которая перебирается через каменный мост), 걸레 물은 것 처럼 (словно вода после половой тряпки), 고양이 세수하듯 (как умывается кошка), 고양이 쥐 생각하듯 (заботится как кошка о мыши), 기집애 같은 (как девка, как баба), 다람쥐 쳇바퀴 돌 듯 (крутиться, бегать как белка в колесе), 변덕이 죽 끓듯하다 (непостоянен как кипящая рисовая каша), 사돈네 씌 떡 보듯 (словно смотреть на прокисший рисовый хлебец сватов), 소 귀에 경 읽듯이 (словно читать буддийские сутры корове), 소 닭 보듯 (словно корова смотрит на курицу), 짐승 같은 (как скот, как животное).

Анализ состава перечисленных УС показывает, что в них может входить либо гипероним *вести себя* (как-либо), либо глагол, имеющий значение (прямое или метафорическое) того или иного варианта поведения человека относительно другого человека (*ругаться, просить, вертеться, ползать*), либо глагол, обозначающий соматическое действие (*сидеть, зевать*), либо прилагательное, называющее качество характера человека (*хитрый, упрямый, скупой*). Эти глаголы и прилагательные переводимы на другие языки и не требуют дополнительного комментирования, т.е. на этом уровне анализа входящих в со-

став сравнения слов нельзя обнаружить национально-культурную специфику УС.

Иная ситуация с другими компонентами структуры сравнения – объектом сравнения и основанием сравнения.

**Объектом сравнения** могут служить как предметы или явления, известные и понятные во всем мире, названия которых переводимы, не имеют ярко выраженных коннотаций в одном из сопоставляемых языков, так и те, национально-культурная специфика которых очевидна. УС *вертеться как флюгер* должно быть понятно человеку независимо от его национальной принадлежности (флюгер и его свойства известны во всем мире), а УС *привязаться как банный лист* требует знаний о русской бане, банных вениках и их свойствах прилипать к разгоряченному телу человека.

**Основанием сравнений** также может быть как общеизвестное свойство какого-либо объекта, так и то, которое присваивается ему в рамках одной культуры, тогда как другие культуры не видят причин уподобления, т.е. общих свойств или качеств у двух объектов для самой возможности их сравнения. В результате чего, как отмечает Т.А. Тулина, непонимание основания сравнения часто приводит к непониманию общего смысла сравнения [7: 51–62].

Традиционно многие из этих качеств народы всех стран присваивают животным и мифологическим существам, с которыми, соответственно, и сравниваются люди, когда возникает потребность охарактеризовать их наилучшие качества характера. Однако набор этих качеств и их соотносительность с конкретным животным или мифологическим существом в разных культурах разные, хотя большинство животных (особенно домашних) известны во всех странах. Взаимная нелюбовь кошек и собак известна во всем мире, поэтому не вызовут трудностей понимания ни русское УС *живут как кошка с собакой*, ни корейское *개 고양이 보듯 (смотрит как собака на кошку)*. С другой стороны, корейское выражение *견원지간 (словно отношения между собакой и обезьяной)*, которое является заимствованным из китайского языка, требует для русских комментария, так как

не совсем ясно, какие же отношения у этих животных. В азиатской культуре собака является символом справедливости, честности, верности, тогда как обезьяна — хитрости, корысти, тщеславия, что объясняет их взаимную нелюбовь, неприятие. Следует заметить, что в отличие от Китая в Корее, как и в России, не водятся обезьяны, а сам факт наличия этого выражения в корейском языке можно объяснить тем, что в определенный период развития корейского языка для него были характерны частые заимствования из китайского языка, составляющие более 70% словарного состава современного корейского литературного языка [1: 7].

Требует для русских объяснения и объекта, и основания сравнения корейское УС *사돈네 쉰 떡 보듯* (словно смотреть на прокисший рисовый хлебец сватов). Приготовленные на пару рисовые хлебцы являются лакомством до тех пор, пока они теплые, после чего их вкусовые качества резко ухудшаются и они перестают быть пригодными к употреблению, когда становятся несвежими, прокисшими. Смотреть на прокисшие рисовые хлебцы — это значит относиться равнодушно, безразлично.

Кроме трудностей восприятия объекта и основания сравнения, существует еще и трудность, связанная с наличием в одном из сравниваемых языков так называемых лакун, т.е. отсутствие слов или фразеологизмов для обозначения того или иного понятия или ситуации. В русском языке имеется целый ряд УС, описывающих назойливое, надоедливое поведение человека (*привязаться как банный лист, вцепиться как клещ, прицепиться как репей, пристать как с ножом к горлу*), тогда как в корейском языке нам не удалось зафиксировать ни одного УС со сходной семантикой. Для описания состояния, чувств человека, испытывающего на себе назойливое поведение другого лица, носители корейского языка используют только выражение *진절머리 нада* (надоесть кому-, чему-л.).

С учетом изложенного нам представляется возможным представить в данной статье некоторые результаты проведенного сопоставительного анализа русских и корейских

УС, характеризующих негативные черты характера и поведения человека.

Исследование показало, что проанализированные УС можно разделить на 3 группы.

**1. УС, имеющие эквиваленты в русском и корейском языках.** Это самая многочисленная группа УС по результатам анализа. Так, если о людях, живущих в постоянной ссоре, вражде, испытывающих друг к другу враждебные чувства, в русской культуре принято говорить, что они *живут как кошка с собакой* или *ведут себя как пауки в банке, грызутся <между собой> как собаки, смотрят друг на друга как волки*, то в корейском языке для характеристики очень плохих межличностных отношений, существует только одно УС, практически эквивалентное русскому *живут как кошка с собакой* — *개 고양이 보듯* (как собака смотрит на кошку). Другие русские УС этой же семантики можно рассматривать лишь как семантические аналоги (см. ниже).

Русские УС с общим семантическим значением 'вести себя недостойно' *вести себя как скот* и *вести себя как баба* также имеют эквиваленты в корейском языке: *짐승 같은* (как скот, как животное) и *기집애 같은* (как девка, как баба). Сравнения *вести себя как баба* и *기집애 같은* в обоих языках служат для негативной характеристики лиц только мужского пола и имеют очень грубую эмоционально-оценочную окраску.

**2. УС, имеющие семантические аналоги в русском и корейском языках.** К этой группе относятся УС, которые называют аналогичные ситуации или дают характеристики одним и тем же качествам характера и поведения человека, т.е. по сути являются семантическими аналогами, но не эквивалентами, так как в качестве объекта сравнения избираются разные сущности.

О трусливом человеке русские часто говорят *трусливый как заяц*. В корейском языке тождественное по семантике выражение *새가슴* (*грудь (душа) птицы*). В представлении корейцев заяц не считается самым трусливым животным.

Об очень хитром человеке у русских принято говорить, что кто-то *хитрый как лиса* или *хитрый как змея*. В Корее о таком чело-

веке могут сказать *고양이 쥐 생각하듯* (заботится как кошка о мыши), т.е. для корейцев воплощением хитрости является кошка.

УС русского языка *упрямый как осел, упрямый как баран, упрямый как козел* дают характеристику упрямому и глупому человеку, который упорно и бессмысленно на чем-либо настаивает. Носители корейского языка, описывая эту черту характера, часто используют выражение *황소 고집* (упрямство как у вола). Соответственно животные, воспринимаемые русскими как упрямые, таковыми корейцам не представляются.

УС корейского языка *소 귀에 경 읽듯이* (словно читать буддийские сутры короле) характеризует занятия, усилия, которые не принесут пользы, не будут оценены. Оно, на наш взгляд, может быть рассмотрено как аналог русского выражения *метать бисер перед свиньями*.

Русскому УС *зевать как бегемот* в корейском языке соответствует выражение *입에 파리 들어가겠다* (словно муха залетит в рот), используемое при описании откровенно зевающего или сидящего с открытым ртом человека.

Русские УС *меняться / менять окраску как хамелеон, менять убеждения / вертеться как флюгер* описывают поведение непостоянного, беспринципного человека, который часто меняет свои взгляды, мнения. Корейцы о таком человеке скажут *간에 붙었다* (словно человек, который клеился то к печени, то к желчному пузырю) или *변덕이 죽끓듯하다* (непостоянен как кипящая рисовая каша).

Корейское УС *가랑잎에 불붙듯* (загораться как сухие листья) характеризует человека с неуравновешенным, вспыльчивым характером и основано на всем известном свойстве сухих листьев быстро загораться. Это выражение можно рассматривать как аналог русских УС *вспыльчивый как порох, вспыльчивый как спичка*, также понятным всем независимо от национальности.

В случае, когда кто-то относится к кому-то равнодушно, безразлично, носители русского языка скажут, что кто-то *смотрит* на кого-то *как на пустое место*. Носители корейского языка говорят *강 건너 볼 보듯* (слов-

но смотреть на пожар с противоположного берега реки), или *소 닭 보듯* (словно корова смотрит на курицу), или *사돈네 흰 떡 보듯* (словно смотреть на прокисший рисовый хлебец сватов). В последнем УС отразились принятые в Корее нормы поведения, когда после свадьбы родители мужа и жены практически не общаются.

Корейское УС *강태공이 세월 낚듯 한다* (словно Канг Тхе Конг ловит рыбу сегодня) используется для характеристики человека, который работает очень медленно. Оно аналогично русскому УС *как черепаха*. Канг Тхе Конг – легендарный китайский рыбак, который жил очень давно и знаменит тем, что всю жизнь провел, занимаясь рыбной ловлей, подолгу ожидая, когда на крючок его удочки попадет рыба.

**3. УС, не имеющие эквивалентов или семантических аналогов в русском и корейском языках.** Они составляют наиболее многочисленную группу (более 90%).

В эту группу входят такие русские УС, как *вести себя как дикарь, вести себя как слон в посудной лавке, плевать как верблюд, кривляться как обезьяна*, описывающие поведение невоспитанного человека.

Русские УС *как бедный родственник, сидеть как сирота, просить как нищий*, служащие для описания человека, который ведет себя униженно, также не находят аналога в корейском языке. Нам удалось зафиксировать лишь одно выражение со сходной семантикой *굽신거리다* (низко кланяться, склонять голову), которое не является сравнением. Видимо, это пример культурной лакуны, так как в Корее, как и в России, и в других странах, есть и бедные родственники, и нищие, и сироты, но язык не использует этих слов для называния ситуаций с помощью УС.

Не представлены в корейском языке также сравнения, описывающие назойливое и легкомысленное поведение человека (ср. русские УС *привязаться как банный лист, цепиться как клещ, прицепиться как репей, пристать как с ножом к горлу, блудить как мартовский кот, порхать как мотылек*).

Еще несколько примеров: об очень злом человеке в русской культуре принято говорить *злой как собака, злой как <цепной>*

*пес, злой как демон.* В корейской культуре таких УС нет, а человека, обладающего этим качеством характера, просто назовут *뱀 (змея), 악마 (дьявол)* или *마귀 (злой дух)*. Интересно отметить, что и в русском языке змеей могут назвать злого человека (см. Толковый словарь С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой), однако устойчивого сравнения словари не фиксируют.

О многословном, болтливом и неумном человеке у русских принято говорить *болтливый как сорока*. В этом сравнении отражается представление русских о сороке, как об очень «говорливой» птице. Можно сказать и *трещит как сорока*. В корейском языке аналогов не обнаружено.

Тождественны по семантике УС русского языка *драчливый, задиристый как петух* и корейское выражение *쌈닭 (싸움닭) (драчливый петух)*, описывающие характер драчливого, задиристого человека, однако корейское выражение устойчивым сравнением не является.

Нет аналога и русским УС *трусливый как баба* и *болтливый как <базарная> баба*, которые используются при описании характера мужчины.

О многословном, болтливом, неумном человеке у русских также принято говорить, что у него *язык как помело*. Здесь обыгрывается функция предмета, избранного в качестве объекта сравнения. В корейском языке аналогов не обнаружено. С другой стороны, более критически, чем русский язык, корейский язык откликается на грубую, нецензурную речь человека: в корейском языке существует УС *걸레 물은 것 처럼*, буквально означающее *словно вода после половой тряпки*. Выражение, понятное русскому, но не имеющее аналога в русском языке.

Также отсутствуют в корейском языке УС, описывающие такие негативные черты характера человека, как упрямство (ср. русские *упрямый как осел, упрямый как баран, упрямый как козел*), бесчувственность (ср. русские *холодный как лед, холодный как лягушка*) и неумение оказать помощь, бесполезность (ср. русские *пользы, толку от кого-л. как от козла молока*).

Такие черты характера, как жадность, скупость в русском языке конкретизируются при помощи сравнений, объектом которых стали национальные фольклорные или литературные персонажи: *скупой как кощей, скупой как Плюшкин*. Такие УС являются безэквивалентными по отношению к корейскому языку и не имеют ни эквивалентов, ни семантических аналогов.

С другой стороны, в русском языке не имеют семантических аналогов следующие корейские УС: *개구리 돌다리 건너듯 (словно лягушка, которая перебирается через каменный мост)* и *고양이 세수하듯 (как умывается кошка)* – о том, кто неаккуратно выполняет какую-либо работу.

Именно третья группа УС представляет наиболее интересной и наиболее сложной в процессе овладения иностранным языком и проникновения в национальную культуру данного языка, в его языковую картину мира.

Кроме того, нами было выявлено УС, которое условно можно отнести к «ложным друзьям переводчика». Корейское УС *다람쥐 쳇바퀴 돌듯 (крутиться, бегать как белка в колесе)* характеризует человека, который живет неинтересно, однообразной жизнью, когда каждый его новый день похож на предыдущие дни, причем этот человек практически смирился с этим. В русском языке УС *вертеться, крутиться как белка в колесе* имеет иное значение: «быть в постоянных хлопотах, много работать, проявляя инициативу, обнаруживая умение выпутываться из затруднительных ситуаций» [3: 236].

Результаты проведенного исследования подтверждают выводы о том, что выбор объектов и оснований сравнения зависит от обиходно-культурного опыта членов определенного языкового коллектива, вследствие чего представления о носителях того или иного качества в разных языках чаще всего не совпадают. Следовательно, в практике преподавания РКИ было бы чрезвычайно удобно и полезно пользоваться сопоставительным русско-корейским словарем устойчивых сравнений, необходимость написания которого все более очевидна.

## Литература

1. Верхоляк В.В., Каплан Т.Ю. Учебник корейского языка. Владивосток, 1997.
2. Лебедева Л.А. Устойчивые сравнения русского языка во фразеологии и фразеографии. Краснодар, 1999.
3. Лебедева Л.А. Устойчивые сравнения русского языка: Краткий тематический словарь. Краснодар, 2003.
4. Огольцев В.М. Словарь устойчивых сравнений русского языка. М., 2001.
5. Огольцев В.М. Устойчивые сравнения в системе русской фразеологии. М., 2010.
6. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. М., 1997.
7. Тулина Т.А. О способах эксплицитного и имплицитного выражения сравнения в русском языке // Филологические науки. 1973. № 1.
8. 김선정. 살아있는 한국어 관용어. 서울, 2007.
9. 박영준. 최경봉. 관용어 사전. 서울, 1996.
10. 이기문. 속담사전. 서울, 1981.

**O.E. Kulyk**

**NATIONAL-CULTURAL SPECIFICITY OF THE RUSSIAN AND KOREAN STABLE COMPARISONS**

*National-cultural specificity, stable comparison, intercultural communication, linguistic universe picture, Russian, Korean.*

The article is devoted to detection of national-cultural specificity of the Russian and Korean stable comparisons describing negative traits of character and behavior of the person. The article presents analysis of culturological specifics of functioning of stable comparisons in the Russian and Korean culture.

**РУССКИЙ ЯЗЫК  
ЗА РУБЕЖОМ**  
УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ ИЛЛЮСТРИРОВАННЫЙ ЖУРНАЛ

**КАК ОФОРМИТЬ ПОДПИСКУ**

- в издательстве  
тел.: 8-800-200-11-12  
e-mail: [podpiska@vedomost.ru](mailto:podpiska@vedomost.ru)
- на сайте журнала [www.russianedu.ru](http://www.russianedu.ru),  
распечатав счет и оплатив его
- по каталогу «Роспечать» – индекс 18382
- в подписном агентстве «Информнаука»  
тел.: +7 (495) 787-38-73  
e-mail: [Alfimov@viniti.ru](mailto:Alfimov@viniti.ru), сайт [www.informnauka.com](http://www.informnauka.com)

**Присоединяйтесь!**

Чжэн Гуанцзе

ouliya0920@hotmail.com

аспирант Государственного института  
русского языка им. А.С. Пушкина

Муданьцзян, Китай



## Русские соматические фразеологизмы с компонентом *голова* с позиции носителя китайской лингвокультуры

*Русские соматические фразеологизмы, китайские соматические фразеологизмы, тело человека, голова.*

В статье исследуются русские соматические фразеологизмы с компонентом *голова*. Сравнительное рассмотрение структуры, семантики и образной составляющей русских и китайских соматических фразеологизмов с компонентом *голова* позволило автору выявить особенности национально-культурной специфики русского и китайского языков.

**Г**олове как части человеческого тела во всех мировых культурах придается особое социально-культурное значение, что несомненно отражается на частоте употребления соматизмов с данным компонентом. Голова семантически связана с мудростью, умом, управлением и контролем и является олицетворением разума и умственной деятельности человека.

К настоящему времени предложены различные подходы к исследованию соматизма *голова*, в которых учитываются его структурные характеристики, интерпретируется его семантика, в том числе и образная составляющая, что позволяет выявить особенности национально-культурной специфики концептуализации и категоризации окружающего мира с учетом экспрессивно-оценочных коннотаций по сходству или аналогии. Русским фразеологизмам с компонентом *голова* в китайском языке соответствуют фразеологизмы с компонентами *голова* и *мозги*. Так, в русском языке отмечен соматический

фразеологизм (СФ) *ломать голову* (над чем), которому в китайском языке соответствует СФ *绞尽脑汁* (букв. «парить мозги»), выражающий сходное значение ‘напряженно думать, размышлять, стараясь понять, разгадать что-либо сложное’. Здесь надо отметить то, что в русском языке есть фразеологизм *шевелить мозгами*, имеющий сходное значение ‘соображать; уметь думать, размышлять’. Эквивалент данного СФ в китайской фразеологии отсутствует. Его можно лишь трактовать словосочетанием *动脑筋*. В русском разговорном языке есть фразеологизм *парить мозги*, который в отличие от китайского языка означает ‘обманывать; говорить о чем-то несущественном, не имеющем отношения к делу’: *Хватит парить мне мозги, говори, что случилось?*

Слово *голова* является одним из самых многозначных омонимических соматизмов. В основе многозначности слова *голова* лежит достаточно разнообразный план содержания, включающий в свою смысловую струк-

туру следующие значения: а) думать, размышлять (действие); б) главный, жизненно необходимый (орган); в) круглая (форма); г) верхняя, расположенная наверху (часть).

Согласно толковому словарю В.И. Даля, «Голова – глава, часть тела, состоящая из черепа с мозгом, из мышц, покровов с волосами, башка, мозговина. Голова состоит из головы собственно и лица; голова делится на лоб или чело, темя, маковку, затылок и виски или косицы» [5]. Это прямое значение слова *голова*, есть и переносное – ум, рассудок. Именно переносное значение слова лежит в основе языкового образа-символа: голова мыслится говорящими как квазиорган, именуемый по-другому умом.

В китайском языке лексема *голова* имеет 3 разных стилистических синонима: *头* (книж.), *脑袋* (разг.) и *首* (устар.), или *首级*. По сравнению со словом *头*, слово *首* редко встречается в значении ‘верхняя часть тела человека’, обычно оно имеет метафорические значения ‘начало события и действия’, ‘первый’, или ‘глава, начальник, лидер (в какой-то группе)’: *首春* – ‘начало весны’; *首唱* – ‘задавать тон, начинать, быть инициатором, оказаться первым’; *首长* – ‘начальник, глава (учреждения); старшее должностное лицо’; *首次* – ‘первый, впервые’.

В русских и китайских СФ лексема *голова* выступает и в прямом значении, идиоматическое значение фразеологизмов в таких случаях создается метафорической трактовкой смысла другого компонента фразеологических единиц. Так, русский СФ *голова болит* передает смысл китайского СФ *头痛欲裂* (букв. «голова трескается от боли») – ‘что-либо заботит, беспокоит’.

Лексема *голова* ассоциируется с верхом, главенством, интеллектуальными способностями человека. Культурная коннотация слова *голова* в составе фразеологизмов сводится к следующим базовым смыслам.

**1. Голова – часть тела.** В языковом сознании слово *голова* является выразителем семантики «верхняя часть тела». Русский СФ *на голову выше кого* употребляют, когда говорят 1) о росте человека, который выше другого (разг.); 2) о превосходстве кого-либо над кем-либо в умственном развитии, в зна-

нии, умении и т.п. (экспр.). В китайской фразеологии 1-е значение выражает СФ *高出一头* (букв. «выше на голову»); 2-е значение передает СФ *出人头地* (букв. «стать на голову выше других») – ‘превосходить всех по способностям’. В русском языке соматизм *голова* мы встречаем во фразеологизме *седая голова*, семантику которого в китайском языке передает СФ *满头白发* (букв. «седовласая голова») – ‘с белыми, потерявшими свою окраску, волосами’. Цвет головы в китайской фразеологии – это цвет волос, что является показателем возраста. Китайский СФ *白头到老* (букв. «белые головы вместе стареют») означает ‘счастливое супружество до глубокой старости; прожить вместе до самого конца жизни’.

**2. Голова в значении ‘человек’: часть тела – человек.** Голова – важнейшая часть тела человека. В русской фразеологии лексема *голова* номинирует человека в значениях ‘авторитетное лицо, руководитель, главный в каком-либо деле’: *глава семьи, хозяин; глава администрации; городской глава; станичный глава; казачий глава* и т.д. В данном случае необходимо отметить, что в русском языке, который объединяет древнерусскую и церковнославянскую формы, данная лексема представлена двумя вариантами: *глава* (неполногласие, указывающее на происхождение из церковнославянского языка) и *голова* (полногласие – вариант древнерусского языка). Если человек независим, сам себе хозяин, то о нем говорят *сам себе голова*, что имеет значение ‘быть самостоятельным, независимым; быть единственным начальником самому себе’. Этот соматизм не имеет китайского эквивалента, его семантику можно передать китайским выражением *自己作主* (букв. «принять на себя всю ответственность»). В китайском языке *голова* означает ‘предводитель, вождь, ведущий’ *领头人*. Существует китайский СФ *群龙无首* (букв. «отсутствие головы среди масс») – ‘оставаться без вождя’.

В русском и китайском языках *голова* ассоциируется с самим человеком в результате метонимического переноса значения при наименовании части целого. Как утверждает В.Г. Гак, «голова – самая характерная часть

тела; когда мы смотрим на человека, то прежде всего мы видим его голову, поэтому во многих языках слово *голова* заменяет обозначение человека в целом» [4: 711]. Словом *голова* обозначается человек как носитель каких-нибудь идей, взглядов, качеств, способностей.

Множество СФ показывает, что *голова* символизирует человека в целом как отдельную чувствующую, мыслящую и действующую единицу: *отвечать головой* – ‘брать на себя полную ответственность’ и т.д.

Голова в китайской фразеологии больше отражает черты характера человека: а) упрямство – 倔头倔脑 (букв. «упрямая голова, упрямый мозг») – ‘упрямая башка; упрямый человек’; 不劣方头 (букв. «не думать плохо о неуместных случаях») – ‘упрямая голова, упрямец’; б) хитрость – 滑头滑脑 (букв. «хитрая голова, хитрый мозг») – ‘хитрый, плутоватый; изворачиваться, ловчить’.

**3. Голова – символ ума, рассудка и сознания.** Голова человека ассоциируется с умственной деятельностью. Именно с этой мыслительной функцией связано наличие фразеологизмов с компонентом *голова*, характеризующих человека по его умственным способностям: умный – *золотая голова* (о способном человеке); *светлая голова* (очень умный; ясно, логично мыслящий человек); глупый – *хоть кол на голове теши* (о глупом или упрямом человеке); *совсем без головы, голова садовая*. «Неправильное думанье или неумение думать может выражаться также при помощи фразеологических единиц, которые формально говорят не об отсутствии головы, а об отсутствии управляющего центра мыслительной деятельности, содержащегося в голове, ср. фразеологизм *без царя в голове*» [6: 63].

Русские фразеологизмы *медная голова, чугунная голова* имеют значение ‘глупый’, а китайский фразеологизм 铜头铁额 (букв. «медная голова, железный лоб») – ‘сильный, здоровый, смелый человек’. В китайском языке схожие СФ встречаются реже, например, 木头木脑 (букв. «деревянная голова» – ‘тупой, глупый’) и 呆头呆脑 (букв. «тупая голова» – ‘глуповатый’) приблизительно передают смысл русского СФ *дурья голова*.

**4. Голова – орган памяти.** В современном русском языке память часто включается в цепочку однородных членов, характеризующих интеллектуальное состояние человека, его мыслительную деятельность и интеллектуальные возможности: ум, рассудок, разум, соображение, мысль, смысл [3: 110–111].

В русской лингвокультуре сложилось представление о том, что память локализуется именно в голове, например: *дырявая голова, худая голова* (о человеке с плохой памятью); *голова (память) как (словно) решето*; голова без памяти – все равно, что крепость без гарнизона: *из головы вон выскочило; выйти из головы (что-то, что-либо, какая-то информация не выходит из чьей-то головы)*. Когда человек не может сосредоточиться, то говорит, что *в голову ничего не лезет* или *все из головы вылетело* – плохая память. Наоборот, если человека не оставляет мысль о ком-либо или чем-либо, то говорят – *из головы не идет*.

**5. От состояния головы зависит и жизнь, и смерть человека.** Голова в русской языковой картине мира мыслится как символ жизни, лишиться / лишиться головы – означает наступление смерти либо (метафорически) подвергнуть / подвергнуться суровому наказанию. Говоря о смерти, люди прежде всего вспоминают важные органы, потеря которых вызывает смерть человека. Как в русском, так и в китайском языке голова – символ жизни, ее потеря указывает на смерть / на суровое наказание: *голова полетит; заплатить головой; сложить голову; снести голову с плеч; снять голову; дать голову на отсечение; положить голову; остаться без головы* и т.д. Данные СФ не имеют эквивалентов в китайском языке. В китайской фразеологии смерть обозначают соматизмы *тело* и *голова*: 身首异处 (букв. «голова отделилась от тела») и 糜躯碎首 (букв. «разбиваются тело и голова»). В русском языке почти не используют соматизм *тело* для описания смерти.

**6. Голова – символ магии, солнца, божества.** Голова является не только выразителем семантики ‘верхняя часть тела’, но и вербальным символом центра, интеллекта, высшей ценности. Культурная семантика

единиц с данным компонентом строится на магическом и мифологическом осмыслении «расположения вверху, в области небес, противоположно низу, области перерождения».

Голова в современном представлении – центр переработки информации. Но в понимании древнего человека все, что связано с головой, соотносилось с небом и его главными объектами – солнцем, луной, звездами. Такое представление славян во многом связано с сильными языческими корнями, верой в силу Солнца, Перуна. Следует отметить, что основная масса русских фразеологизмов с компонентом *голова* почти утратила связь с данными мифологемами, но до сих пор большинство фразеологизмов с компонентом *голова* имеют положительную коннотацию, что некоторые исследователи объясняют наличием в менталитете русских архетипа *голова = солнце, божество*. Русские СФ *голова идет кругом, голова горит, голова закружилась* обязаны своим происхождением именно сравнению головы с солнцем [7: 132]. Возможно, такие фразеологизмы связаны с тем, что солнце в течение дня движется по небосклону, но сейчас очень сложно уловить эту связь и чаще всего подобные фразеологизмы трактуются как нарушение координации человека. В китайской лингвокультуре существуют аналоги: *头昏脑胀* (букв. «кружится голова и пухнет мозг») – ‘голова шла кругом от множества забот; голова пухнет, голова кругом идет’ – ощущение боли. В китайском языке СФ, обозначающих ощущение человека, тоже немало: *头昏眼花* (букв. «кружится голова, темнеет в глазах»), *晕头转向* (букв. «голова кругом пошла») – ‘из-за головокружения потерять ориентировку’.

**7. Голова передает чувства человека.** В русском и китайском языках соматизм *голова* включен во фразеологизмы, описывающие любовь, влюбленность: русский СФ *потерять голову* (от любви) передает значение ‘вызывать у кого-либо чувство любви, симпатии’, такое же значение имеет китайский фразеологизм *冲昏头脑* (букв. «вскружить голову»).

В русском языке компонент *голова* включен во фразеологизмы, описывающие

раздражение, например, *морочить голову*. В китайском языке эквивалент данного соматизма отсутствует, его можно лишь трактовать выражением *哄骗人* (букв. «обманывать человека»).

#### 8. Состояние и действие человека.

В роли объекта действия лексема *голова* иногда образует как глагольное сочетание *опустить голову* ‘печалиться, переживать’, так и психофизическое состояние человека: *с пьяной головы сделать что-л.* – неадекватное состояние, с нарушенной психикой.

Русский СФ *ходить на голове* означает ‘бурно шалить, проказничать; делать что хочется (обычно о детях)’. Фразеологизмы с компонентом *голова* также описывают образ действия, позу, движение: *не поднимая головы, держать голову прямо, сломя голову*.

**9. Голова как объект описания характера и внешности, портрета.** Русский СФ *голова два уха* – о простоватом, слишком доверчивом человеке. В китайском языке данная лексико-семантическая группа также представлена соматизмами: *肥头大耳* – (букв. «толстая голова, большие уши») – описание толстого человека; *油头粉面* (букв. «масляная голова, розовое лицо») – ‘густо накрашенный, размалеванный (о женщине)’ и т.д.

В русской языковой картине мира часто встречается указание на размер головы: *голова как у вола, голова, что булава*.

**10. Голова – единица счета скота, животных.** Голова выступает как единица счета скота: *Сто голов рогатого скота* = 一百头牛羊 (сто голов); *счет скота ведется по головам* = 牲畜按头计算 (счет скота по головам), *голова* – «это единица счета, которая является универсалией в семантическом поле счетности любых языков» [8: 173]. В русской и китайской культурах *голова* не является единицей счета людей.

Различия в значениях СФ с компонентом *голова* в русском и китайском языках определяются несовпадением языковых картин и менталитетов русских и китайцев, а сходства объясняются универсальностью данного слова-символа, общностью ассоциативно-образного мышления у носителей русского и китайского языков.

## Литература

1. Большой толковый словарь русского языка / Под ред. С.А. Кузнецова // dic.academic.ru/dic.nsf/kuznetsov/1083.
2. Большой китайско-русский словарь // bkrs.info.
3. Брагина Н.Г. Социокультурные конструкты в языке. М., 2005.
4. Гак В.Г. Языковые преобразования. М., 1998.
5. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: В 4 т. СПб., 1863–1866.
6. Крейдлин Г.Е., Переверзева С.И. Фразеологические соматизмы и семиотическая концептуализация тела // Вопросы языкознания. 2011. № 6.
7. Маслова В.А. Лингвокультурология: Учеб. пособие для студентов вузов. М., 2001.
8. Шафиков С.Г. Типология лексических систем и лексико-семантических универсалий. Уфа, 2000.

Zheng Guangjie

RUSSIAN SOMATIC PHRASEOLOGISMS WITH THE COMPONENT *HEAD* FROM THE POINT OF VIEW OF CHINESE LINGUOCULTURE*Russian somatic phraseologisms, Chinese somatic phraseologisms, human body, head.*

The article examines Russian somatic phraseologisms with the component *head*. Comparative study of structure, semantics and figurative aspect of corresponding Russian and Chinese somatic phraseologisms allows the author to reveal national & cultural peculiarities of Russian and Chinese languages.

## НОВОСТИ      НОВОСТИ      НОВОСТИ      НОВОСТИ      НОВОСТИ

4 октября 2012 г. в рамках празднования 55-летия Государственного музея А.С. Пушкина состоялось официальное открытие **монографической выставки известного русского живописца И.К. Макарова (1822–1897) «Знакомцы давние»**, посвященной 190-летию со дня рождения художника и 200-летию со дня рождения Н.Н. Пушкиной-Ланской (Гончаровой). Выставка, подготовленная Государственным музеем А.С. Пушкина совместно с Мордовским республиканским музеем им. С.Д. Эрзы (г. Саранск) и при участии московских, петербургских и региональных музеев, впервые собрала вместе портретные работы этого известного художника, рисовальщика, автора монументальных росписей на религиозные темы. Хронологически выставка охватывает все периоды творчества художника: от ранних работ 1840-х гг., включая один из первых его автопортретов, до произведений 1880-х гг., таких как скопированный с акварели В.И. Гау портрет Н.Н. Пушкиной-Ланской.

Объединение на выставке двух имен – И.К. Макарова и Н.Н. Пушкиной – неслучайно. Их знакомство произошло в послепушкинскую эпоху, в 1849 г., когда Наталья Николаевна была уже замужем за генералом П.П. Ланским. У начинающего художника сложились дружеские отношения с семьей Ланских. В Наталье Николаевне он увидел женщину удивительной красоты и обаяния. Работая в ту пору над портретами ее дочерей – Марии и Натальи Пушкиных, Макаров предложил написать и ее портрет.

Выставка представляет 45 живописных портретов русской аристократии XIX в., в их числе – портрет Анны Алексеевны Андро, урожденной Олениной, адресата пушкинской лирики (именно ей посвящены строки знаменитого стихотворения «Я вас любил...»); императрицы Марии Федоровны; дочери и сестры поэта Федора Тютчева; камер-юнкера Г.А. Пушкина, сына поэта; детские портреты князей Н.Д. Долгорукова и А.В. Барятинского. Особого внимания заслуживают 6 портретов детей графа С.Д. Шереметева и Е.П. Шереметевой, урожденной княжны Вяземской, внучки князя П.А. Вяземского, друга Пушкина.

С экспозицией выставки можно ознакомиться до 26 ноября 2012 г. по адресу: г. Москва, ул. Пречистенка, д. 12/2, Государственный музей А.С. Пушкина.

Оргкомитет



**Мирейла Ахмади**

mireyla@rambler.ru

канд. филол. наук,  
преподаватель кафедры русского языка  
Университета Тарбиат Модарес  
Тегеран, Иран



**Щлэр Ибрагимшарифи**

shler\_sharifi@yahoo.com

магистр филологии  
Тегеран, Иран

## Сравнительный словообразовательный анализ структуры производных наречий в русском и персидском языках

*Наречие, словообразование, русский язык, персидский язык.*

Статья посвящена сравнительному словообразовательному анализу структуры производных наречий в русском и персидском языках. Анализ рассмотренных конструкций раскрывает сходства и различия в области словообразования в данных языках.

Пополнение словарного состава языка происходит различными способами, одним из которых является образование новых слов от уже существующих. Сопоставление структур разных языков и знание их различий является важным шагом на пути к составлению учебных материалов для изучающих иностранные языки. Различия структур родного и изучаемого языков приводят к интерференции и возникновению ошибок у учащихся. Зная причину своих ошибок, студенты легче будут преодолевать проблемы, связанные с освоением иностранного языка.

В русском и персидском языках продуктивен процесс образования наречий от других частей речи.

Типы морфем в русском и персидском языках неодинаковы. «Основные типы

морфем в русском языке: корень, окончание, суффиксы, префиксы, постфиксы, интерфиксы, аффиксоид и конфиксы, унификсы» [4: 20–44]. «В персидском языке выделяют *تکواژ واژگانی* (такваж-э важэгани) – лексическую морфему, *تکواژ دستوری* (такваж-э дастури) – грамматическую морфему, *تکواژ آزاد* (такваж-э азад) – свободную морфему, *تکواژ وابسته* (такваж-э вабаст-э) – связанную морфему, *پیشوند* (пишванд) – префикс, *پاسوند* (пасванд) – суффикс, *میانوند* (мйанванд) – интерфикс, *تکواژ صفر* (такваж-э сэфр) – нулевой аффикс, *وند اشتقاقی* (ванд-э эштэгаги) – словообразовательный аффикс, *وند تصریفی* (ванд-э тасрифи) – флективный аффикс, *شبه وند* (шэбх-э ванд) – аффиксоид, *واژه بست* (важэ баст) – клитику» [7: 61–74]. Исходя из этого в персидском и русском языках разные

способы словообразования: «В современном русском языке с учетом синхронии можно разграничить: 1) аффиксальные; 2) безаффиксальные; 3) смешанные способы словообразования» [3: 211–218]. «Способы словообразования в персидском языке: اشتقاق یا وند افزایی (эштэгаг / вандафзайи) – аффиксация, ترکیب (таркиб) – комбинация, اشتقاق و ترکیب (таркиб ва эштэгаг) – производство и комбинация, تکرار (тэкрар) – повтор, تبدیل / صفر (табдил / сэфр) – субстантивация, اختصار سازی (эхтэсар сази) – сокращение, پسین سازی (пасин сази) – обратное образование, اختصار سازی (эхтэсар сази) – аббревиация, سرواژه سازی (сарважэ сази) – акроним или звуковая аббревиатура, ادغام / آمیزش (амизэш / эдгам) – смешение» [7: 83–109].

Производным по структуре является слово, которое образовано путем аффиксации. Этот способ словообразования характерен как для русского, так и для персидского языка. «В русском языке в образовании наречий принимают участие прилагательные, существительные, глаголы, числительные, местоимения и наречия» [1: 155–158]. «Шагаги указывает на то, что аффиксы персидского языка присоединяются к основе существительных, прилагательных, глаголов и наречий» [7: 31]. Несмотря на то что в грамматике персидского языка не указывается на образование наречий от числительных и местоимений, среди наречий персидского языка наблюдаются наречия, образованные путем аффиксации от производящей основы числительных и даже местоимений: наречие دوگان (доган – вдвоем) образуется присоединением суффикса -گان (-ган) к производящей основе числительного دو (до – два), отвечает на вопрос *как?* и в предложении выступает в функции обстоятельства. Таким образом, правильно будет сказать, что наречия персидского языка образуются от прилагательных, существительных, глаголов, наречий, числительных и местоимений.

В персидском языке морфолого-словообразовательные показатели в выделении наречий как части речи не играют универсальной роли. Проблема возникает при столкновении с омонимическими наречиями. «Омонимическими (общими) называются

ся прилагательные, существительные, местоимения, глаголы и междометия, которые в предложении выполняют функцию наречий и выступают в роли обстоятельства» [5: 223].

• Слово امروز (эмуруз – сегодня) занимает промежуточное положение между наречием и существительным:

امروز تولد من است (эмуруз тавалодэ ман аст – сегодня мой день рождения) – существительное (не ограничивает значения глагола);

امروز به برادرم تلفن کردم (эмуруз бэ барадарм телфон кардам – сегодня я позвонил брату) – наречие (ограничивает значение глагола).

• Слово آهسته (ахэстэ – медленный) – между наречием и прилагательным:

او با گامهای آهسته راه میرود (у ба гамхайэ ахэстэ рах миравад – он идет медленными шагами) – прилагательное (не ограничивает значения глагола);

او آهسته راه میرود (у ахэстэ рах миравад – он идет медленно) – наречие (ограничивает значение глагола).

В таких случаях не существует показателя для определения грамматической категории рассматриваемого слова. Смежные с наречиями, прилагательными или существительными слова являются наречиями, когда ограничивают значение глагола и в предложении выполняют функцию обстоятельства. Только в предложении можно определить, к какой из частей речи они принадлежат.

### 1. Образование наречий от имен прилагательных.

1.1. В русском языке наречия образуются от прилагательных присоединением суффиксов -о/-е, -и, -ком/-иком, -жды, а в персидском языке прибавлением суффиксов -ی (-и), -ان (-ан), -وار (-вар), -انه (-анэ), -آسا (-аса), -اک (-ак), -اکی (-аки): тихий → тихо, похожий → похоже, героический → героически, целый → целиком, единый → единожды;

تند (тонд – быстрый) → تندی (тонд-и – быстро), مفصل (мофасал – подробный) → مفصلاً (мофасал-ан – подробно), گستاخ (гостах – дерзкий) → گستاخ وار (гостах-вар – дерзко), بدبخت (бадбахт – несчастный) → بدبختانه (бадбахт-анэ – несчастно), دلیر (далир – смелый) → دلیر آسا (далир-аса – смело),

نرم (нарм – мягкий) → نرمک (нарм-ак – мягко), يواش (йаваш – тихий) → يواشکی (йаваш-аки – тихо).

1.2. В русском языке наречия образуются от прилагательных путем прибавления префиксов и суффиксов: по-...-и, по-...-о, по-...-у, по-...-ому/-ему, по-...-оньку/-еньку, по-...-ой, в-...-ую, в-/во-...-е, в-/во-...-и, в-...-о, в-/во-...-их/-ых, до-...-а, за-...-о, из-...-а, на-...-о, на-...-е, на-...-ую, с-/со-...-а, с-/со-...-у, сыз-...-а: немецкий → **по-немецки**, месячный → **помесячно**, добрый → **подобру**, прежний → **по-прежнему**, тихий → **потихоньку**. В персидском языке также существуют модели, относящиеся к этому подтипу, но они очень ограничены в числе. Соответствующие наречия образуются с помощью аффиксов ی-...-به (бэ-...-и), ی-...-با (ба-...-и): سخت (сахт – трудный) → به سختی (бэ-сахт-и – трудно), باکنجکاوی (конджав – любопытный) → باکنجکاوی (ба-конджав-и – любопытно).

1.3. В персидском языке наречия образуются от прилагательных с помощью префиксов نا (на-): غافل (гафэл – внезапный) → ناغافل (на-гафэл). В русском языке не существует подобных наречий.

## 2. Образование наречий от имен существительных.

2.1. В русском языке наречия образуются от существительных путем прибавления суффиксов -ом/-ем, -ой/-ою, -ами, -а, -ком, -у: день → **днем**, ночь → **ночью**, место → **местами**, дом → **дома**, сила → **силком**, минутка → **минутку**. В персидском языке подобные конструкции образуются прибавлением суффиксов آسا (-аса), -وش (-ваш), -گاه (-гах), -انه (-анэ), -ا (-а), -وار (-вар), -أ (-ан), -ی (-и), -کی (-аки): برق (барг – молния) → برقی (барг-аки), آسا (барг-аса), شاه (шах – царь) → شاهوش (шах-ваш), صبح (собх – утро) → صبحگاه (собх-гах), کودک (кудак – ребенок) → کودکانه (кудак-анэ), حق (хаг – право) → حقاً (хаг-а), سکندر (Сэкандар – Эсканар) → سکندروار (Сэкандар-вар), شرع (шар – закон шарията) → شرعاً (шар-ан), پست (пост – почта) → پستی (пост-и), زرد (дозд – вор) → زردکی (дозд-аки).

2.2. В русском языке много наречий, образованных от существительных с помощью следующих префиксов и суффиксов: в-...-ах/-ях; в-/во-...-у; в-/во-...-ю; в-...-е/-и;

на-...-у; на-...-ю; на-...-ах/-ях; на-...-е; по-...-е, -у, -и, -ом, -ам; до-...-у, -и, -а/-я; с-...-у; с-...-а; к-...-у; без-...-а, -и, -у; за-...-ом/-ем; за-...-ой/-ей, Ю: нога → **в ногу**, бок → **вбок**, начало → **вначале**, сердце → **в сердцах**, ход → **на ходу**, вес → **на вес**, день → **на днях**, стража → **на страже**, утро → **поутру**. В персидском языке не существует наречий, образованных по такой модели.

2.3. В русском языке не существует наречий, образованных от существительных путем префиксации. В персидском языке префиксация при образовании наречий от существительных распространена значительно больше, чем от других частей речи. При этом используются следующие префиксы: ام- (эм-), نا (на-), هم- (хам-), بلا- (бэла-), لا- (ла-), بی- (би-), به- (бэ-), با- (ба-), از- (аз-): گزير (гозир – выход) → ناگزير (на-гозир – неизбежно), زمان (заман – время) → همزمان (хам-заман – одновременно), تردید (тардид – сомнение) → بلاترديد (бэла-тардид – несомненно), حرکت (харэкат – движение) → بی حرکت (би-харэкат – обездвиженно), زاری (зари – плач) → به زاری (бэ-зари – плаксиво), تلاش (талаш – старание) → باتلاش (ба-талаш – старательно), بيخ (бих – корень) → از بيخ (аз-бих – совершенно), سال (сал – год) → امسال (эм-сал – в этом году), قيد (гайд – условие) → لا قيد (ла-гайд – безусловно).

## 3. Образование наречий от имен числительных.

3.1. В русском языке наречия образуются от количественных числительных с помощью суффиксов -жды и -ю: пять → **пятью**, два → **дважды**. В персидском языке наречия образуются от числительных путем прибавления суффиксов گان (-ган), ا- (-ан), گانی (-гани): سه (сэ – три) → سه گان (сэ-ган – втроем), سوم (сэвом – третий) → سوماً (сэвом-ан – в-третьих), دو (до – два) → دوگانی (до-гани – вдвоем);

3.2. В русском языке в образовании наречий от собирательных числительных участвуют следующие префиксы и суффиксы: в-...-ом/-ем, в-...-о/-е, на-...-о/-е, по-...-е: двое → **вдвоем**, пятеро → **впятером**, столько → **настолько**, трое → **по трое**. В персидском языке отсутствуют наречия, образованные по такой модели.

#### 4. Образование наречий от местоимений.

4.1. В русском языке не существует наречий, образованных от местоимений путем суффиксации. В персидском языке есть единичные примеры образования наречий от местоимений с помощью суффиксов *-ک* (-ак) и *-ا* (-ан): این (*ин* – *это*) → اینک (*ин-ак* – *сейчас*), بعضی (*бази* – *некоторые*) → بعضاً (*базан* – *иногда*).

4.2. В русском языке наречия образуются от местоимений с помощью следующих префиксов и суффиксов: по-...-ому/-ему, от-...-ого/-его, за-...-ем: мой → *по-моему*, чей → *отчего*, тот → *затем*. В персидском языке отсутствуют наречия, образованные по такой модели.

#### 5. Образование наречий от глаголов.

5.1. В русском языке наречия образуются от глаголов с помощью следующих суффиксов: -мя, -ом/-ком, -а/-я, -учи/-ючи: сидеть → *сидмя*, ползать → *ползком*, лежать → *лежа*, желать → *желаючи*. В персидском языке наречия этого подтипа образуются от основы глаголов прошедшего и настоящего времени с помощью суффиксов *-ان* (-ан), *-ه* (-э), *-ا* (-а), *-کی* (-аки): دويدن (*давидан* – *бежать*) / основа глагола настоящего времени دو (*дов*) → دوان (*дав-ан* – *в бегах*), پوشیدن (*пушидан* – *одеваться*) / основа глагола прошедшего времени پوشيد (*пушид*) → پوشيده (*пушид-э* – *в состоянии покрыться чем-либо*), خواندن (*хандан* – *читать*) / основа глагола настоящего времени خوان (*хан*) → خوانا (*хан-а* – *разборчиво (о почерке)*), نشستن (*нэшастан* – *сидеть*) → نشستنی (*нэшастан-аки* – *в состоянии сидеть*).

5.2. В русском языке наречия образуются от глаголов с помощью следующих префиксов и суффиксов: в-...-ку; на-...-ку; в-...-ах/-ях; на-...-у; без-...-у; до-...-у, -а; с-...-у: догонять → *вдогонку*, вытягать → *навытяжку*, бежать → *в бегах*, висеть → *на весу*, просыпаться → *без просыпу*, упасть → *доупаду*, родиться → *сроду*<sup>1</sup>. В персидском

<sup>1</sup> «Данные наречия образуются непосредственно от глаголов, минуя стадию отглагольного существительного и этим отличаются от префиксально-суффиксальных наречий, мотивированных существительными [2: § 1020].

языке наречия этого подтипа образуются с помощью префикса *-نا/نه* (на-/нэ-) и суффикса *-ه* (-э): دانستن (*данэстан* – *знать*) → دانسته (*на-данэст-э* – *невзначай*), خواستن (*хастан* – *хотеть*) → ناخواستنه (*нэ-хаст-э* – *невольно*).

5.3. В русском языке не существует наречий, образованных от глаголов путем префиксации. В персидском языке наречия образуются от глаголов с помощью префиксов *-به* (бэ-): تاختن (*тахтан* – *набегать*) / основа глагола прошедшего времени: تاخت (*тахт*) → به تاخت (*бэ-тахт* – *в состоянии совершения набега*).

#### 6. Образование наречий от наречий.

6.1. В русском языке наречия образуются и от других наречий путем прибавления суффиксов *-овато*, *-енько/онько*, *-охонько/ошенько*, *-к-*, *-ч-*, *-оч-*, *-еч-* к производящей основе: хитро → *хитровато*, трудно → *трудненько*, тихо → *тихонько*, скоро → *скорехонько* / *скорешенько*. В персидском языке для образования наречий от наречий используются суффиксы *-ی* (-и), *-ه* (-э), *-ان* (-ан): بسيار (*бэйсар* – *очень*) → بسياری (*бэйсари* – *очень*), امروز (*эмруз* – *сегодня*) → امروزه (*эмруз-э* – *ныне*), شامگاه (*шамгах* – *вечером*) → شامگاهان (*шамгах-ан* – *вечером*).

6.2. В русском языке наречия от наречий образуются путем прибавления следующих префиксов и суффиксов: по-...-у, по-...-ку: долго → *подолгу*, нарочно → *понарошку*. В персидском языке нами обнаружено лишь несколько таких примеров с префиксом *-به* (бэ-) и суффиксом *-ی* (-и): تند (*тонд* – *быстро*) → به تندی (*бэ-тонд-и* – *быстро*).

6.3. В русском языке при образовании наречий от наречий используется префиксация. При этом способе употребляются префиксы *не-*, *во-*, *до-*, *ни-*, *от-/ото-*, *пре-*, *по-*, *сверх-*, *супер-*: где → *негде*, вне → *вовне*, ныне → *доныне*, светло → *засветло*, всегда → *навсегда*, как → *никак*, куда → *откуда* и т.д. В персидском языке соответствующие наречия образуются с помощью префикса *-نا* (на-): آشکارا (*ашкара* – *видно*) → نا آشکارا (*на-ашкара* – *невидно*).

6.4. В русском языке наречия от наречий образуются путем прибавления постфиксов *-нибудь*, *-то*, *-либо*: как → *как-то*, когда → *когда-либо*, куда → *куда-нибудь*. В персид-

ском языке не существует постфиксов, поэтому такие конструкции отсутствуют.

Проведенное сопоставление позволило нам сделать следующие выводы.

1. В русском и персидском языках наречия образуются от существительных, прилагательных, числительных, местоимений, глаголов и наречий.

2. В обоих языках большинство наречий образуется от прилагательных с помощью разнообразных моделей словообразования. В персидском языке минимальное количество наречий образуется от местоимений, а в русском языке от глаголов.

3. В персидском языке при образовании производных наречий продуктивна суффиксация. Исходя из того что в персидском языке постфикса как одной из разновидностей суффикса не существует, постфиксация характерна только для русского языка. По сравнению с персидским языком в русском языке гораздо больше моделей префиксально-суффиксального способа образования наречий. В персидском языке путем префиксации образуются наречия от разных частей речи, а в русском языке с помощью префиксации образуются только наречия от наречий.

## Литература

1. Карпов А.К. Современный русский язык (словообразование, морфология): Учеб. пособие для студентов вузов. М., 2002.
2. Русская грамматика: В 2 т. М., 1980.
3. Современный русский язык: Учебник для студентов вузов, обучающихся по специальности «филология» / Под ред. П.А. Леканта. М., 2002.
4. Тихонов А.Н. Современный русский язык: морфемика, словообразование, морфология. М., 2003.
5. Ahmadi H., Ahmadi Givi H. Persian Grammar. Tehran, 1375.
6. Meshkato-dini M. Persian Grammar: The Lexical Categories and Merge. Tehran, 1388.
7. Shaghghi V. An Introduction to Morphology. Tehran, 1387.

Mireyla Ahmadi, Shler Ebrahimsharifi

### A COMPARATIVE WORD-FORMATIVE ANALYSIS OF THE STRUCTURE OF DERIVATIVE ADVERBS IN RUSSIAN AND PERSIAN LANGUAGES

*Adverb, word-formation, Russian language, Persian language.*

The article deals with a comparative word-formation analysis of the structure of derivative adverbs in Russian and Persian languages. The analysis of the structures in question reveals similarities and differences in the field of word-formation in the two languages.

## НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ

9–12 сентября 2012 г. в Варне при поддержке фонда «Русский мир» прошел II Болгаро-русский общественный форум «Болгария и Россия в XXI в.: духовность, образование, культура». В нем приняли участие болгарские ученые и общественные деятели, работники министерств образования и иностранных дел, преподаватели русского языка, представители организаций российских соотечественников. Среди рассмотренных тем – духовное и культурное обогащение болгар и русских, победа в Русско-турецкой войне (1877–1878 гг.), связи Болгарии и России в XX и XXI вв. Участники форума пришли к выводу, что развитие культурных и духовных связей с вовлечением в этот процесс молодежи является гарантом сохранения теплых отношений между двумя странами.

*По материалам информационной службы фонда «Русский мир» (russkiymir.ru)*

Э.М. Гиниятова

elviga@list.ru

канд. филол. наук, доцент  
Ташкентского государственного педагогического  
университета им. Низами  
Ташкент, Узбекистан



## Функционирование коранических мотивов в цикле «Подражания Корану» А.С. Пушкина

*Коранические мотивы, религиозные убеждения, знаковая функция, притча, библейский сюжет.*

В данной статье рассматриваются особенности поэтики цикла А.С. Пушкина «Подражания Корану», который является единственным поэтическим произведением в литературе XIX столетия, целиком посвященным культурному памятнику. Автор обращает внимание на коранические мотивы в цикле, которые приобретают особую смысловую функцию. В качестве объекта изучения берется не художественное произведение конкретного автора, а религиозное произведение – Коран, восприятие которого в инородной среде требует знания не только содержания этого памятника культуры, но и национальной специфики мусульманских народов.

В пушкиноведении цикл «Подражания Корану» вызывал разноречивые мнения. «Этот разброд мнений, – отмечает Б.В. Томашевский, – показывает, что действительное значение «Подражаний Корану» еще не определено и необходим подробный анализ, чтобы подтвердить какую-нибудь из высказанных точек зрения» [8: 37]. Причем «разброд мнений» царит и в отношении изучения своеобразия функционирования коранических мотивов в тексте. Так, Томашевский выдвигает точку зрения, согласно которой А.С. Пушкин вводит новые мотивы, ранее не встречаемые в Коране, например мотивы возрождения, правды и т.д., являвшиеся творческой разработкой поэта. Ему возражает Н.Я. Соловей, ссылающийся на текст Корана и убедительно доказывающий, что эти «новые» мотивы содержатся в источнике, однако они были несколько трансформированы поэтом: «Иногда Пушкин слегка изменяет кораническую редакцию по принципу: так в Коране не говорится, но в полном соответ-



ствии с логикой и духом этого памятника **арабской культуры**<sup>1</sup> могло бы быть сказано» [7: 132]. Поэтому «пушкинские» мотивы следует рассматривать как результат логического развития коранического сюжета.

Возможно, поэт благодаря гениальности и «всемирности», реконструируя компози-

<sup>1</sup> Зд. и далее выделено нами. – Э.Г.

ционное несовершенство памятника сквозь призму столетий, счищая его от временных наслоений, попытался восстановить первую редакцию Корана, созданную личным писцом Мохаммеда Сейд ибн Сабитом. Как известно, дошедший до нас Османовский Коран отражает далеко не истинное содержание первой редакции. Более того, с целью придания божественного характера книге была нарушена логическая последовательность, которую А.С. Пушкин стремится воссоздать в цикле. Появление в его произведении утерянных логических звеньев вызвано не творческим воображением поэта, а ходом сюжета. Развитие повествования и последовательность в нем мотивов «имеют внутреннюю логику», обусловленную логикой самой объективной действительности и историческими особенностями человеческого сознания, отражающего эту действительность [1: 22].

Подытоживая вышеизложенное, можно заключить, что один мотив, подчиняясь внутренней логике, превосходит другой. Так, мотив конфликта пророка с обществом в переходную эпоху связан с мотивами изгнания, одиночества, страха, преодоления сомнений, возрождения и т.д., которые группируются вокруг сильной личности. Этой личностью в цикле является Мохаммед. Многие ученые, ссылаясь на примечания к циклу, воспоминания современников, письма поэта, считают, что за поэтическим образом пророка стоит сам А.С. Пушкин. Этот образ раскрывается в произведении как «гениальный художник», «необыкновенный человек».

Функционирование коранических мотивов в цикле «Подражания Корану» обусловлено как потребностями эпохи, так и своеобразием мировоззрения писателя.

Цикл «Подражания Корану», написанный А.С. Пушкиным в 1824 г., открывается следующим стихотворением.

Клянусь четой и нечетой,  
Клянусь мечом и правой битвой,  
Клянуся утренней звездой,  
Клянуся вечернею молитвой:

Нет, не покинул я тебя.  
Кого же в сень успокоенья  
Я ввел, главу его любя,  
И скрыл от зоркого гоненья?

Не я ль в день жажды напоил  
Тебя пустынными водами?  
Не я ль язык твой одарил  
Могучей властью над умами?

Мужайся ж, презирай обман,  
Стезю правды бодро следуй,  
Люби сирот и мой Коран  
Дрожащей твари проповедуй.

Текстуальная зависимость первой и последней строф стихотворения от Корана не вызывает сомнений (к первой наиболее близка глава Корана LXXXIX). А.С. Пушкин сам писал в примечании к первой строфе: «В других местах Корана Аллах клянется копытами кобылиц, плодами Смоковницы, свободою Мекки... и прочим. Странный сей риторический оборот встречается в Коране поминутно» [4: 252].

Заповеди, которые Аллах дает в стихотворении своему пророку, рассеяны по всему тексту источника. Практически все исследователи отмечают особенно тесную связь последней строфы и первой строки второго четверостишия с XIII главой Корана: «Господь твой не оставил тебя... Не обижай сирот, не отъемли крах последних от убогих, возвещай милости к тебе Божьим» [2: 368].

Что же касается второй и третьей строф, то здесь прямая зависимость от Корана уже не столь очевидна. В комментарии к этому произведению указано: «Центральные образы стихотворения «зоркое гоненье», «могучая власть» языка «над умами», отсутствуют в Коране» [4: 681]. Однако слова о «зорком гоненье» заставляют нас вспомнить о погоне, упоминающейся в Коране не один раз, — о преследовании египетским фараоном Моисея и его соплеменников во время исхода из Египта [Исход, гл. XIV]. Это событие описано и в X главе Корана, а потопление фараона и его войска в Красном море —

в главах XVII, XX, XXVI, LI. Переход евреев через Красное море, толковавшийся в христианской традиции как прообраз крещения, — один из известнейших библейских эпизодов, поэтому не исключено, что при создании своего стихотворения А.С. Пушкин имел в виду именно библейский рассказ, отождествляя пророка Магомета с пророком Моисеем. Основания для такого отождествления заложены уже в Коране, где Моисей выведен как предтеча Магомета: Аллах постоянно напоминает Магомету о его великом предшественнике, своем первом пророке — Моисее.

При анализе третьей строфы важно учитывать, что первые строки исследователи соотносили с 11-м стихом VIII главы Корана: «Не забывай... како низвел воду с небеси на умовение тебе, дабы очистился и был избавлен от злобы диявола» [3: 540]. Однако у поэта речь идет об утолении жажды, а не об очищении, о «пустынных водах», а не воде, ниспосланной с неба. На наш взгляд, необходимо другое объяснение. «Быть может, А.С. Пушкин намекал здесь... на другое предание, — как однажды в дороге между Мединой и Дамаском Магомет едва мог зачерпнуть ковш воды из пересыхающего ручья, но, вылив ее обратно, превратил ее в обильный источник, напоивший целое войско» [3: 540]. Тем не менее в Коране этот эпизод отсутствует, поэтому необходимо сопоставить первые строки третьей строфы с известным библейским рассказом о том, как Моисей напоил людей, изнемогавших от жажды в пустыне, ударив жезлом по камню, из которого забил источник воды — так повелел ему Бог [Исход, гл. XVII: 1–7].

В то же время А.С. Пушкин мог иметь в виду другой библейский сюжет, отсутствующий в Коране, но очень популярный в древнерусской литературе: идя по пустыне и томясь от жажды, люди, ведомые Моисеем, пришли в Мерру, но не могли пить воду из источника, потому что она была горька; тогда Бог показал Моисею дерево, тот вложил его в источник и — вода стала сладкой [Исход, гл. XV: 22–25].

Таким образом, сама последовательность мотивов, т.е. упоминание о превращении

горькой воды в сладкую или об источнике, забившем из скалы, сразу же вслед за переходом через Красное море, в какой-то мере традиционна. Так, например, в трагедии Ж. Расина «Гофолия» написано: «Для них раздвинул хлябь морскую Бог, для них из недр скалы извел поток» [6: 341].

Для последних строк третьей строфы произведения А.С. Пушкина исследователи вообще не находили соответствий в тексте Корана. Мотив «могучей власти» языка «над умами» также восходит к библейскому Исходу. В ответ на повеление Бога отправиться во владения фараона и вывести своих соплеменников из египетского плена Моисей говорит, что он некрасноречив и не сможет повести за собой народ; тогда Бог, разгневавшись, обращается к нему с грозным вопросом: «Кто даде уста человеку? И кто сотвори нема и глуха, и видяща и слепа? Не аз ли Господь Бог? И ныне иди, и аз отверзу уста твоя» [Исход, гл. IV: 10–16]. В Коране дана несколько иная интерпретация этого сюжета: Моисей сам просит развязать «узел языка» своего (гл. XX, XXVI, XXVIII).

Мотивы второй и третьей строф стихотворения представляют собой эпизоды, которые подробно описаны в библейском Исходе и довольно бегло, хотя и не один раз, упомянуты в Коране. Это не случайно. Работая над циклом, А.С. Пушкин увлекся мотивами как мусульманского, так и библейского свойства. Известно, что в это время у поэта возникла потребность обратиться к Библии. «Я тружусь во славу Корана», — писал он брату в письме в 1824 г. [5: 111]. Чуть позже, в начале 20-х чисел ноября, он просил брата прислать ему книг: «Библию, Библию! И французскую непременно!» [5: 114].

В пушкинских историях царят напряженные и неоднозначные человеческие диалоги молодого пророка и Всевышнего. В этих диалогах мысли о женщине, лжи и грехе, о сомнительном праве отправлять людей на смерть во имя веры. Последняя сура в пушкинских «Подражаниях Корану» — притча о путешественнике, который не верил в Бога и однажды уснул в пустыне, а проснулся уже старым, больным, слепым

человеком. Явившийся Всевышний дал ему вторую молодость несмотря на неверие и открыл глаза на сущность вещей. И путешественник оправился в путь «С Богом!..».

Данный цикл представляет многозначный образ мира, мыслей и философии Корана, вдохновившего великого поэта на создание одного из самых уникальных его

произведений. В нем могли отразиться определенные моменты биографии самого А.С. Пушкина и его размышления о судьбе и предназначении поэта-пророка. Образы и мотивы цикла возникали на основе множества ассоциаций, и цепь источников, к которым они восходят, состоит из множества звеньев.

## Литература

1. Жирмунский Б.М. Сравнительное литературоведение. Л., 1979.
2. Книга Аль-Коран араблянина Магомета. СПб., 1790.
3. Пушкин А.С. Библиотека великих писателей / Под. ред. С.А. Венгерова. СПб., 1909. Т. 3.
4. Пушкин А.С. Полное собрание сочинений: В 10 т. М., 1957. Т. 1.
5. Пушкин А.С. Полное собрание сочинений: В 10 т. М., 1957. Т. 9.
6. Расин Ж. Сочинения: В 2 т. М., 1984.
7. Соловей Н.Я. Особенности использования мотивов Корана в «Подражаниях Корану» // А.С. Пушкин в странах зарубежного Востока. М., 1979.
8. Томашевский Б.В. Пушкин. Материалы к монографии (1824–1837). М.–Л., 1961. Кн. 2.

E.M. Giniyatova

### FUNCTIONING OF KORANIC MOTIVES IN THE CYCLE “IMITATIONS OF THE KORAN” BY A.S. PUSHKIN

*Koranic motives, religious beliefs, the sign function, a parable, a biblical theme.*

This article concerns the features of A.S. Pushkin's cycle “Imitations of the Koran” poetry which is the only poetic work in the literature of the 19<sup>th</sup> century wholly dedicated to the cultural monument. The author pays special attention to the peculiarities of religious motives of the Koran which acquire special semantic function. As a subject of operation is taken not a fiction work by a specific writer but a religious masterpiece – the Koran. Awareness of its plot requires knowledge of specific national features of Muslim people.

## НОВОСТИ    НОВОСТИ    НОВОСТИ    НОВОСТИ    НОВОСТИ

6–9 сентября 2012 г. в Москве прошел II Международный конгресс литературных переводчиков «Перевод русской литературы на иностранные языки: проблемы и перспективы». Организаторами мероприятия выступили Федеральное агентство по печати и массовым коммуникациям и АНО «Институт перевода». Участниками конгресса стали переводчики русской литературы более чем из 30 стран мира, а также представители отечественной школы художественного перевода. Присутствовавшие прослушали доклады на такие актуальные темы, как место современной русской литературы в общем массиве переводов в разных странах; общие и специфические проблемы перевода с русского и на русский язык для разных аудиторий; школы художественного перевода: теория и практика в различных культурно-языковых средах; российский и зарубежный опыт обучения начинающих переводчиков, и др. Знаменательным событием конгресса стала первая церемония вручения российской премии за лучший перевод произведений русской литературы на языки мира «Читай Россию / Read Russia».

*Оргкомитет*

Е.Г. Ростова

rostova\_evgenija@mail.ru

канд. пед. наук, ведущий научный сотрудник  
отдела культуроведения в обучении РКИ  
Государственного института  
русского языка им. А.С. Пушкина  
Москва, Россия



## Символика имен собственных в романе Л.Н. Толстого «Война и мир»

*Имена собственные, художественная литература, символика, православие.*

В статье представлена авторская концепция существования православной символики имен персонажей (Наталья и Андрей) в романе Л.Н. Толстого «Война и мир».

Несколько лет назад по инициативе депутатов Государственной Думы в России был учрежден Всероссийский день семьи, любви и верности. Неудивительно, что идея такого праздника была поддержана всеми традиционными конфессиями, ведь примеры семейной верности и любви есть в каждой религии. Идея праздника возникла у жителей города Муром Владимирской области, где покоятся мощи святых супругов Петра и Февронии, покровителей христианского брака, чью память чтут в православии 8 июля. В этих образах воплощаются черты, которые всегда связывались с идеалом супружества: благочестие, взаимная любовь и верность, совершение дел милосердия и попечение о различных нуждах своих сограждан.

Но не только Петр и Феврония связываются в православной традиции с идеалами семейного благополучия. Есть еще праздники, во время которых верующие молятся о даровании счастливой семейной жизни. Во-первых, это Покров Пресвятой Богородицы 14 октября. По традиции с Покрова дня начинали отмечать свадьбы (неслучайно у русских есть выражение «осенние свадьбы»), а девушки в этот день ходили в цер-

ковь молиться, чтобы Господь послал им хороших женихов. А 29 августа православная церковь чтит память чудотворной Федоровской иконы Божией Матери. Икона почитается как покровительница невест, семейного благополучия, рождения детей у бездетных пар, помогающая в трудных родах.

Святыми покровителями семейного благополучия считается и благочестивая пара Иоаким и Анна, в семье которых родилась Богородица. В христианстве они выступают как идеальная супружеская чета, наиболее полное выражение брака как мистического таинства, в котором присутствует чудо. В православии их память чтят 22 сентября.

К святому Симону Кананиту (день памяти 23 мая), в своих молитвах и делах оберегавшему семью, также приходят просить счастья в супружестве, любви и благополучия. Храм святого великомученика Симона Кананита стоит в Новом Афоне.

15 ноября чтят память святых мучеников Гурия, Самона и Авива, которые почитаются как покровители замужних женщин. Им молятся, «аще муж безвинно возненавидит жену свою». Придел этих святых есть в Москве, в храме Иоанна Воина в Бабьего-

родском переулке, на Якиманке. Их просят помолиться Господу и о даровании счастливого супружества.

У православных христиан объектом особого почитания стала святая мученица Параскева, нареченная Пятницей. День ее памяти отмечается 10 ноября. Считается, что иконы святой мученицы охраняют семейное благополучие и счастье, избавляют от душевных страданий.

Святому праведному Иоанну Крондштадтскому молятся по различным семейным и бытовым нуждам, в болезнях, а также чтобы избавиться от пьянства. Русская православная церковь чтит его память 2 января.

По верованиям православных, помогает обрести семейный мир и Блаженная Матрона Московская (день памяти 2 мая).

И наконец к числу святых, покровителей семьи, принадлежат мученики Адриан и Наталия. Согласно православному календарю, их память чтят 8 сентября. В XIX в. датой их памяти было 26 августа. В прошлом имена этих святых были хорошо известны русским. В честь благочестивых супругов на Руси освящали храмы. Так, в Москве в Мещанской слободе с XVII в. до 1936 г. простояла посвященная им церковь.



Икона св. Адриана и Наталии

А церковь в Бабушкине (Лосиноостровская), построенная в 1914–1916 гг., действует и поныне. Она стоит у Ярославского шоссе, рядом с Поклонной горой. Это последняя Поклонная гора из 12, бывших на всех въездах в Москву. На Поклонной горе останавливались, крестились и отдавали поклон все входящие или въезжающие в город, впервые видя колокольню Ивана Великого, золотые купола церквей, панораму Москвы. А те, кто уезжал или уходил из Москвы, направляясь в Троице-Сергиеву лавру, могли уже с Поклонной горы видеть купола знаменитого монастыря. По этой дороге, кстати, уезжали из горящей Москвы герои романа Л.Н. Толстого «Война и мир», перед тем как найти приют в знаменитой обители.

Церковь под Санкт-Петербургом в Лигове, построенная в 1808–1809 гг. в имени владельца графа Ф.Ф. Буксгевдена и посвященная памяти его супруги графини Натальи Алексеевны, действовала с перерывами до революции 1917 г. В 1920-х гг. она была закрыта, здание храма позднее было разрушено войной и снесено. Но в наше время на этом месте завершается строительство нового одноименного храма. Он будет посвящен памяти всех воинов, не вернувшихся с полей сражений, поскольку строится на месте, где в годы Великой Отечественной войны проходила первая линия обороны Ленинграда.

Память святых Натальи и Адриана почитается и на Украине в г. Козельце. Великолепный собор Рождества Пресвятой Богородицы в стиле барокко с пышным декором и прекрасным иконостасом был построен в 1752–1763 гг. по заказу Натальи Разумовской в благодарность Богу за счастливую судьбу ее сыновей Алексея и Кирилла, занявших высокое положение при дворе императрицы Елизаветы Петровны. На 1-м ярусе храма расположена церковь Адриана и Натальи – усыпальница Разумовских. По легенде, в ясную погоду с колокольни одновременно можно увидеть Киев и Чернигов. Этот храм выпускает газету, которая, конечно, называется «Наталья и Адриан».

Известны иконы с изображениями этих святых (самые старые относятся к XVI–XVII вв.), сохранились также фрески киевского Софийского собора, которые относят к XII в. или к середине XI столетия. Даже Екатерина II благословляла на брак своего сына иконой святых Адриана и Наталии, а также подарила икону святых супругов ко дню венчания дочери Суворова Натальи с графом Зубовым. Икона с изображением Адриана, Натальи и Сергия Радонежского была домашней иконой семьи Столыпиных.

Столь распространенное введение о памяти православных святых Адриана и Наталии, а также о посвященных им храмах и иконах мы сделали неслучайно. Продолжение наших размышлений будет связано с символикой этих имен, конкретнее с символикой имен собственных главных героев романа Л.Н. Толстого «Война и мир» – Наташи Ростовой и Андрея Болконского<sup>1</sup>.

Антропонимике и топонимике романа посвящено огромное количество исследований и публикаций. Первую сделал сам автор, написав в работе «Несколько слов по поводу книги «Война и мир» следующее: «Я бы очень сожалел, ежели бы сходство вымышленных имен с действительными могло бы кому-нибудь дать мысль, что я хотел описать то или другое действительное лицо» [6: 9]. Тем не менее множество последующих исследований было посвящено поиску прототипов романа, а также анализу вымышленных и «полувымышленных» имен его героев. Так, М.В. Горбаневский пишет о том, что Л.Н. Толстой в романе для «полувымышленных» персонажей нередко оставляет неизменными имена и отчества тех людей, которые в какой-то мере были их прототипами. Достаточно вспомнить несколько примеров (вопрос этот широко освещался в литературоведческих кругах): старый граф Ростов именуется Ильей Андреевичем – прототипом ему служил дед автора «Войны и мира» граф Илья Андреевич

Толстой; няня княжны Марьи – Прасковья Савишна, так в действительности звали няню самого Льва Толстого; прототипом самой княжны Марьи, т.е. Марьи Николаевны Болконской, послужила мать Л.Н. Толстого – Марья Николаевна Волконская» [1].

Большой интерес у многих исследователей и простых читателей вызывает возможный прототип Наташи Ростовской. С подачи самого автора, шутившего по этому поводу: «Я взял Таню, перетолок ее с Соней, и вышла Наташа», имея в виду свою супругу Софью Андреевну Толстую и свояченицу Татьяну Андреевну Берс, именно их принято считать прототипами героини романа. Это подтверждает масса аргументов, которые звучат весьма убедительно. Но, как правило, речь идет о характере героини или ее внешности. А по поводу выбора имени существует значительно меньше работ и суждений. Н.Н. Гусев одним из первых еще в 1950 г. в своей книге о Толстом выдвинул предположение, что «имя Наташа могло быть дано Толстым Ростовской еще и в связи с тем, что Татьяна Андреевна Берс уже фигурировала под этим именем как персонаж другого литературного произведения – повести «Наташа», написанной С.А. Берс в 1862 году. Повесть эту, как выяснили специалисты, Л.Н. Толстой читал и, более того, делая дневниковые записи, называл тех из своих знакомых, которые были изображены в повести С.А. Берс, именами персонажей... Совершенно бесспорно, что прототипом Наташи Ростовской послужила родная сестра С.А. Толстой Татьяна Андреевна Берс, впоследствии по мужу Кузминская. Толстой близко узнал ее в первые годы работы над «Войной и миром» и всегда любовался и ее наружностью и свойствами ее характера. Для Толстого Таня Берс была «прелесть наивности эгоизма и чутья» (дневник 15 января 1863 года); «милая, беснующаяся, энергическая натура» (письмо к ней от 1 января 1864 года); «прелестная натура и сердце» (письмо к ее матери от 30 июня 1865 года). Он всегда «не только любовался ее веселостью, но и чувствовал в ней прекрасную душу» (письмо к ее родителям от 25 июля 1865 года). Такова же и Наташа Ростова. Что внешний облик Наташи отра-

<sup>1</sup> Имена Андрей и Адриан рассматриваются как варианты одного имени, так как существуют прецеденты их взаимозаменяемости. Например, Адрианом или Андреем звали Патриарха всея Руси 1690–1700 гг.

жает наружность Т.А. Берс, подтверждается следующими словами из письма Толстого к художнику М.С. Башилову от 8 декабря 1866 года: «В поцелуе [с Борисом] нельзя ли Наташе придать тип Танечки Берс». Имя Наташи дано было Толстым его героине, может быть, потому, что под таким именем Татьяна Андреевна была изображена в повести Софьи Андреевны, уничтоженной ею перед свадьбой <...> Сохранившиеся письма членов семьи Берсов также содержат материал, подтверждающий близость образа Наташи Ростовой к некоторым особенностям характера Т.А. Берс. Так, в мае 1863 года ее мать Л.А. Берс писала С.А. Толстой в Ясную Поляну. «Тане сказали накануне отъезда [в Петербург], что ее берут. Она начала прыгать, кувыраться по дивану и объявлять пошла всему дому, чуть что не к коменданту [Кремля] побежала. При прощании стала рыдать и смеяться все вместе» [2].

Исследователь антропонимии М.В. Горбаневский предполагает, что Л.Н. Толстой не сохранил для своей героини имя Татьяна, потому что в начале XIX в. оно было социально маркированным, воспринималось как простонародное (Наташа Ростова – современница Татьяны Лариной, но для Лариной Пушкин сознательно выбрал имя Татьяна, поскольку оно «работает» на образ семьи) [1].

Еще одна точка зрения принадлежит известному филологу, исследователю творчества Л.Н. Толстого А.М. Ранчину, который пишет: «...имена толстовских персонажей отнюдь не являются просто «семейными, домашними обозначениями». Для писателя значимы их этимология и исконный смысл. Для функций имени Наташи Ростовой важна его семантика в латинском языке (*natalia* – ‘рождающая’) – героиня «Войны и мира», действительно, представлена как дающая жизнь («плодовитая самка» в «Эпilogе»); кроме того, существенно место памяти святой Натальи в церковном календаре (и, тем самым, дата именин Наташи Ростовой) – это 26 августа старого стиля, день Бородинского сражения» [5: 71].

Также функционально имя Николая Ростова: в нем сконденсированы представления

о Николе (Николае) Угоднике и его покровительстве русскому народу, в том числе в ратном деле.

Имена Андрея Болконского и Пьера Безухова также наделяются подобным семантическим ореолом, указывая на мужественность князя Андрея (ср. значение его имени в греческом языке: *ανδρειος* – ‘мужественный’) и на место Пьера/Петра, с образом которого в произведении связан комплекс ключевых авторских идей («Петр» по-гречески ‘камень’, Иисус Христос, нарекая апостолу Симону имя «Петр», именуется его камнем, на котором будет основана церковь). Совпадение имен любимых толстовских героев с именами братьев апостолов Андрея и Симона-Петра выделяет Болконского и Безухова как главных персонажей «Войны и мира», в образах которых заключен глубинный философский смысл [4]. Однако А.М. Ранчин не принимает мнение Е. Полтавец [3], считающей, что князь Андрей Болконский и граф Пьер Безухов соотносены непосредственно с апостолами братьями Андреем и Симоном-Петром. А.М. Ранчин в упомянутой статье «Символика в «Войне и мире»: Из опытов комментирования прозы Л.Н. Толстого» пишет, что «такого рода прямая, «лобовая» символизация имени и самого персонажа автору «Войны и мира» глубоко чужда» [4].

Итак, изучив и обобщив наблюдения и выводы литературоведов, мы приходим к предположению, развивающему взгляд на имена главных действующих лиц романа как на имена-символы. Причем нам представляется, что сколь бы плодотворным ни было рассмотрение символики имен главных героев романа по отдельности, все-таки, может быть, следует рассматривать их имена так, как они стоят в Священном писании, в дне поминовения, а вслед за этим – в названиях храмов и икон – Натальи и Адриана. Ведь Лев Толстой не мог не знать, что 26 августа это не день Натальи, а день Натальи и Адриана, защитников семьи. И если сделать такое предположение, то тогда осмысление «темы семейной» в романе «Война и мир», возможно, получит еще один обертон.

## Литература

1. Горбаневский М.В. Об антропонимии в романе Л.Н. Толстого «Война и мир» // [familii.ru/onomastika/antropimica/1141-2006-11-01-03-04-26](http://familii.ru/onomastika/antropimica/1141-2006-11-01-03-04-26).
2. Гусев Н.Н. Лев Толстой: Материалы к биографии с 1855 по 1869 год. М., 1957.
3. Полтавец Е. Гора, голова и пещера в «Капитанской дочке» А.С. Пушкина и «Войне и мире» Л.Н. Толстого // Литература. 2004. № 10.
4. Ранчин А.М. Николай: Символика имени в «Войне и мире» Л.Н. Толстого // Макариевские чтения. Христианская символика. Материалы XVI российской научной конференции памяти святителя Макария. Можайск, 2009.
5. Ранчин А.М. Символика в «Войне и мире»: Из опытов комментирования прозы Л.Н. Толстого // Русская литература конца XIX – начала XX века в зеркале современной науки: В честь В.А. Келдыша. Исследования и публикации. М., 2008.
6. Толстой Л.Н. Несколько слов по поводу книги «Война и мир» // Полное собрание сочинений. М., 1955. Т. 16.

E.G. Rostova

**SYMBOLISM OF SOME PROPER NOUNS IN LEO TOLSTOY'S NOVEL WAR AND PEACE**

*Proper nouns, fiction, symbolism. Eastern Orthodoxy.*

The article introduces the author's concept of symbolism of some proper nouns (Natasha and Andrei) in Leo Tolstoy's novel "War and Peace".

**НОВОСТИ      НОВОСТИ      НОВОСТИ      НОВОСТИ      НОВОСТИ**

27–29 сентября 2012 г. в с. Болдино (Россия) проходил VII мультимедийный фестиваль «Живое слово», который посетили более 200 чел.: представители СМИ из 26 городов России, финалисты интернет-конкурса «Верность родному слову» из Азербайджана, Белоруссии, Сербии, США и Финляндии. По приглашению оргкомитета департамент образования Нижегородской области направил в Болдино 5 своих лучших учителей. Среди гостей фестиваля были студенты и преподаватели нижегородских вузов, представители СМИ Нижнего Новгорода. Прекрасный праздник любителей русского языка и живого слова состоялся благодаря поддержке Федерального агентства по печати и массовым коммуникациям, правительства Нижегородской области и администрации Большебодлинского района, а также генерального спонсора фестиваля – Банка ВТБ.

В рамках учебной программы мастер-классы провели знаменитые журналисты и филологи – В. Познер, С. Сорокина, Д. Быков, К. Ларина, В. Флярковский и др. Весь первый день фестиваля в аудитории, где проходила учебная программа, не было свободных мест.

Свои награды – ордена, выполненные в технике Казаковской филигрании, – получили не только победители в основных номинациях, но и призеры конкурсов, которые проводились «живьем» непосредственно в селе Большое Болдино. Одна из традиционных «живых» номинаций, «Грамотей», предполагала проверку грамотности участников. Для этого Ю. Сафоновой и В. Свинцовым был подготовлен особый диктант. Его основу составляли пушкинские цитаты, или пушкинизмы, например: «Не приведи Бог видеть русский бунт – бессмысленный и беспощадный. Те, которые замышляют у нас невозможные перевороты, или молоды и не знают нашего народа, или уж люди жестокосердые, коим чужая головушка полушка, да и своя шейка копейка». Несмотря на обилие орфографических и пунктуационных ловушек, серебряные филигранные ордена нашли своих обладателей. Ими стали журналист М. Королева, ведущая передачи «Говорим по-русски» на радиостанции «Эхо Москвы», и учитель Т. Малолеева (с. Дивеево Нижегородской обл.).

*По материалам портала ГРАМОТА.РУ ([gramota.ru](http://gramota.ru))*

Е.Г. Ростова

rostova\_evgenija@mail.ru

канд. пед. наук, ведущий научный сотрудник  
отдела культуроведения в обучении РКИ  
Государственного института  
русского языка им. А.С. Пушкина  
Москва, Россия



## Символика имен собственных в романе Л.Н. Толстого «Война и мир»

*Имена собственные, художественная литература, символика, православие.*

В статье представлена авторская концепция существования православной символики имен персонажей (Наталья и Андрей) в романе Л.Н. Толстого «Война и мир».

Несколько лет назад по инициативе депутатов Государственной Думы в России был учрежден Всероссийский день семьи, любви и верности. Неудивительно, что идея такого праздника была поддержана всеми традиционными конфессиями, ведь примеры семейной верности и любви есть в каждой религии. Идея праздника возникла у жителей города Муром Владимирской области, где покоятся мощи святых супругов Петра и Февронии, покровителей христианского брака, чью память чтут в православии 8 июля. В этих образах воплощаются черты, которые всегда связывались с идеалом супружества: благочестие, взаимная любовь и верность, совершение дел милосердия и попечение о различных нуждах своих сограждан.

Но не только Петр и Феврония связываются в православной традиции с идеалами семейного благополучия. Есть еще праздники, во время которых верующие молятся о даровании счастливой семейной жизни. Во-первых, это Покров Пресвятой Богородицы 14 октября. По традиции с Покрова дня начинали отмечать свадьбы (неслучайно у русских есть выражение «осенние свадьбы»), а девушки в этот день ходили в цер-

ковь молиться, чтобы Господь послал им хороших женихов. А 29 августа православная церковь чтит память чудотворной Федоровской иконы Божией Матери. Икона почитается как покровительница невест, семейного благополучия, рождения детей у бездетных пар, помогающая в трудных родах.

Святыми покровителями семейного благополучия считается и благочестивая пара Иоаким и Анна, в семье которых родилась Богородица. В христианстве они выступают как идеальная супружеская чета, наиболее полное выражение брака как мистического таинства, в котором присутствует чудо. В православии их память чтят 22 сентября.

К святому Симону Кананиту (день памяти 23 мая), в своих молитвах и делах оберегавшему семью, также приходят просить счастья в супружестве, любви и благополучия. Храм святого великомученика Симона Кананита стоит в Новом Афоне.

15 ноября чтят память святых мучеников Гурия, Самона и Авива, которые почитаются как покровители замужних женщин. Им молятся, «аще муж безвинно возненавидит жену свою». Придел этих святых есть в Москве, в храме Иоанна Воина в Бабьего-

родском переулке, на Якиманке. Их просят помолиться Господу и о даровании счастливого супружества.

У православных христиан объектом особого почитания стала святая мученица Параскева, нареченная Пятницей. День ее памяти отмечается 10 ноября. Считается, что иконы святой мученицы охраняют семейное благополучие и счастье, избавляют от душевных страданий.

Святому праведному Иоанну Крондштадтскому молятся по различным семейным и бытовым нуждам, в болезнях, а также чтобы избавиться от пьянства. Русская православная церковь чтит его память 2 января.

По верованиям православных, помогает обрести семейный мир и Блаженная Матрона Московская (день памяти 2 мая).

И наконец к числу святых, покровителей семьи, принадлежат мученики Адриан и Наталия. Согласно православному календарю, их память чтят 8 сентября. В XIX в. датой их памяти было 26 августа. В прошлом имена этих святых были хорошо известны русским. В честь благочестивых супругов на Руси освящали храмы. Так, в Москве в Мещанской слободе с XVII в. до 1936 г. простояла посвященная им церковь.

А церковь в Бабушкине (Лосиноостровская), построенная в 1914–1916 гг., действует и поныне. Она стоит у Ярославского шоссе, рядом с Поклонной горой. Это последняя Поклонная гора из 12, бывших на всех въездах в Москву. На Поклонной горе останавливались, крестились и отдавали поклон все входящие или въезжающие в город, впервые видя колокольню Ивана Великого, золотые купола церквей, панораму Москвы. А те, кто уезжал или уходил из Москвы, направляясь в Троице-Сергиеву лавру, могли уже с Поклонной горы видеть купола знаменитого монастыря. По этой дороге, кстати, уезжали из горящей Москвы герои романа Л.Н. Толстого «Война и мир», перед тем как найти приют в знаменитой обители.

Церковь под Санкт-Петербургом в Лигове, построенная в 1808–1809 гг. в имени владельца графа Ф.Ф. Буксгевдена и посвященная памяти его супруги графини Натальи Алексеевны, действовала с перерывами до революции 1917 г. В 1920-х гг. она была закрыта, здание храма позднее было разрушено войной и снесено. Но в наше время на этом месте завершается строительство нового одноименного храма. Он будет посвящен памяти всех воинов, не вернувшихся с полей сражений, поскольку строится на месте, где в годы Великой Отечественной войны проходила первая линия обороны Ленинграда.

Память святых Натальи и Адриана почитается и на Украине в г. Козельце. Великолепный собор Рождества Пресвятой Богородицы в стиле барокко с пышным декором и прекрасным иконостасом был построен в 1752–1763 гг. по заказу Натальи Разумовской в благодарность Богу за счастливую судьбу ее сыновей Алексея и Кирилла, занявших высокое положение при дворе императрицы Елизаветы Петровны. На 1-м ярусе храма расположена церковь Адриана и Натальи – усыпальница Разумовских. По легенде, в ясную погоду с колокольни одновременно можно увидеть Киев и Чернигов. Этот храм выпускает газету, которая, конечно, называется «Наталья и Адриан».



Икона св. Адриана и Натальи

Известны иконы с изображениями этих святых (самые старые относятся к XVI–XVII вв.), сохранились также фрески киевского Софийского собора, которые относят к XII в. или к середине XI столетия. Даже Екатерина II благословляла на брак своего сына иконой святых Адриана и Наталии, а также подарила икону святых супругов ко дню венчания дочери Суворова Натальи с графом Зубовым. Икона с изображением Адриана, Натальи и Сергия Радонежского была домашней иконой семьи Столыпинах.

Столь распространенное введение о памяти православных святых Адриана и Наталии, а также о посвященных им храмах и иконах мы сделали неслучайно. Продолжение наших размышлений будет связано с символикой этих имен, конкретнее с символикой имен собственных главных героев романа Л.Н. Толстого «Война и мир» – Наташи Ростовой и Андрея Болконского<sup>1</sup>.

Антропонимике и топонимике романа посвящено огромное количество исследований и публикаций. Первую сделал сам автор, написав в работе «Несколько слов по поводу книги «Война и мир» следующее: «Я бы очень сожалел, ежели бы сходство вымышленных имен с действительными могло бы кому-нибудь дать мысль, что я хотел описать то или другое действительное лицо» [6: 9]. Тем не менее множество последующих исследований было посвящено поиску прототипов романа, а также анализу вымышленных и «полувымышленных» имен его героев. Так, М.В. Горбаневский пишет о том, что Л.Н. Толстой в романе для «полувымышленных» персонажей нередко оставляет неизменными имена и отчества тех людей, которые в какой-то мере были их прототипами. Достаточно вспомнить несколько примеров (вопрос этот широко освещался в литературоведческих кругах): старый граф Ростов именуется Ильей Андреевичем – прототипом ему служил дед автора «Войны и мира» граф Илья Андреевич

Толстой; няня княжны Марьи – Прасковья Савишна, так в действительности звали няню самого Льва Толстого; прототипом самой княжны Марьи, т.е. Марьи Николаевны Болконской, послужила мать Л.Н. Толстого – Марья Николаевна Волконская» [1].

Большой интерес у многих исследователей и простых читателей вызывает возможный прототип Наташи Ростовской. С подачи самого автора, шутившего по этому поводу: «Я взял Таню, перетолок ее с Соней, и вышла Наташа», имея в виду свою супругу Софью Андреевну Толстую и свояченицу Татьяну Андреевну Берс, именно их принято считать прототипами героини романа. Это подтверждает масса аргументов, которые звучат весьма убедительно. Но, как правило, речь идет о характере героини или ее внешности. А по поводу выбора имени существует значительно меньше работ и суждений. Н.Н. Гусев одним из первых еще в 1950 г. в своей книге о Толстом выдвинул предположение, что «имя Наташа могло быть дано Толстым Ростовской еще и в связи с тем, что Татьяна Андреевна Берс уже фигурировала под этим именем как персонаж другого литературного произведения – повести «Наташа», написанной С.А. Берс в 1862 году. Повесть эту, как выяснили специалисты, Л.Н. Толстой читал и, более того, делая дневниковые записи, называл тех из своих знакомых, которые были изображены в повести С.А. Берс, именами персонажей... Совершенно бесспорно, что прототипом Наташи Ростовской послужила родная сестра С.А. Толстой Татьяна Андреевна Берс, впоследствии по мужу Кузминская. Толстой близко узнал ее в первые годы работы над «Войной и миром» и всегда любовался и ее наружностью и свойствами ее характера. Для Толстого Таня Берс была «прелесть наивности эгоизма и чутья» (дневник 15 января 1863 года); «милая, беснующаяся, энергическая натура» (письмо к ней от 1 января 1864 года); «прелестная натура и сердце» (письмо к ее матери от 30 июня 1865 года). Он всегда «не только любовался ее веселостью, но и чувствовал в ней прекрасную душу» (письмо к ее родителям от 25 июля 1865 года). Такова же и Наташа Ростова. Что внешний облик Наташи отра-

<sup>1</sup> Имена Андрей и Адриан рассматриваются как варианты одного имени, так как существуют прецеденты их взаимозаменяемости. Например, Адрианом или Андреем звали Патриарха всея Руси 1690–1700 гг.

жает наружность Т.А. Берс, подтверждается следующими словами из письма Толстого к художнику М.С. Башилову от 8 декабря 1866 года: «В поцелуе [с Борисом] нельзя ли Наташе придать тип Танечки Берс». Имя Наташи дано было Толстым его героине, может быть, потому, что под таким именем Татьяна Андреевна была изображена в повести Софьи Андреевны, уничтоженной ею перед свадьбой <...> Сохранившиеся письма членов семьи Берсов также содержат материал, подтверждающий близость образа Наташи Ростовой к некоторым особенностям характера Т.А. Берс. Так, в мае 1863 года ее мать Л.А. Берс писала С.А. Толстой в Ясную Поляну. «Тане сказали накануне отъезда [в Петербург], что ее берут. Она начала прыгать, кувыраться по дивану и объявлять пошла всему дому, чуть что не к коменданту [Кремля] побежала. При прощании стала рыдать и смеяться все вместе» [2].

Исследователь антропонимии М.В. Горбаневский предполагает, что Л.Н. Толстой не сохранил для своей героини имя Татьяна, потому что в начале XIX в. оно было социально маркированным, воспринималось как простонародное (Наташа Ростова – современница Татьяны Лариной, но для Лариной Пушкин сознательно выбрал имя Татьяна, поскольку оно «работает» на образ семьи) [1].

Еще одна точка зрения принадлежит известному филологу, исследователю творчества Л.Н. Толстого А.М. Ранчину, который пишет: «...имена толстовских персонажей отнюдь не являются просто «семейными, домашними обозначениями». Для писателя значимы их этимология и исконный смысл. Для функций имени Наташи Ростовой важна его семантика в латинском языке (*natalia* – ‘рождающая’) – героиня «Войны и мира», действительно, представлена как дающая жизнь («плодовитая самка» в «Эпilogе»); кроме того, существенно место памяти святой Натальи в церковном календаре (и, тем самым, дата именин Наташи Ростовой) – это 26 августа старого стиля, день Бородинского сражения» [5: 71].

Также функционально имя Николая Ростова: в нем сконденсированы представления

о Николе (Николае) Угоднике и его покровительстве русскому народу, в том числе в ратном деле.

Имена Андрея Болконского и Пьера Безухова также наделяются подобным семантическим ореолом, указывая на мужественность князя Андрея (ср. значение его имени в греческом языке: *ανδρειος* – ‘мужественный’) и на место Пьера/Петра, с образом которого в произведении связан комплекс ключевых авторских идей («Петр» по-гречески ‘камень’, Иисус Христос, нарекая апостолу Симону имя «Петр», именуется его камнем, на котором будет основана церковь). Совпадение имен любимых толстовских героев с именами братьев апостолов Андрея и Симона-Петра выделяет Болконского и Безухова как главных персонажей «Войны и мира», в образах которых заключен глубинный философский смысл [4]. Однако А.М. Ранчин не принимает мнение Е. Полтавец [3], считающей, что князь Андрей Болконский и граф Пьер Безухов соотносены непосредственно с апостолами братьями Андреем и Симоном-Петром. А.М. Ранчин в упомянутой статье «Символика в «Войне и мире»: Из опытов комментирования прозы Л.Н. Толстого» пишет, что «такого рода прямая, «лобовая» символизация имени и самого персонажа автору «Войны и мира» глубоко чужда» [4].

Итак, изучив и обобщив наблюдения и выводы литературоведов, мы приходим к предположению, развивающему взгляд на имена главных действующих лиц романа как на имена-символы. Причем нам представляется, что сколь бы плодотворным ни было рассмотрение символики имен главных героев романа по отдельности, все-таки, может быть, следует рассматривать их имена так, как они стоят в Священном писании, в дне поминовения, а вслед за этим – в названиях храмов и икон – Натальи и Адриана. Ведь Лев Толстой не мог не знать, что 26 августа это не день Натальи, а день Натальи и Адриана, защитников семьи. И если сделать такое предположение, то тогда осмысление «темы семейной» в романе «Война и мир», возможно, получит еще один обертон.

## Литература

1. Горбаневский М.В. Об антропонимии в романе Л.Н. Толстого «Война и мир» // [familii.ru/onomastika/antropimica/1141-2006-11-01-03-04-26](http://familii.ru/onomastika/antropimica/1141-2006-11-01-03-04-26).
2. Гусев Н.Н. Лев Толстой: Материалы к биографии с 1855 по 1869 год. М., 1957.
3. Полтавец Е. Гора, голова и пещера в «Капитанской дочке» А.С. Пушкина и «Войне и мире» Л.Н. Толстого // Литература. 2004. № 10.
4. Ранчин А.М. Николай: Символика имени в «Войне и мире» Л.Н. Толстого // Макариевские чтения. Христианская символика. Материалы XVI российской научной конференции памяти святителя Макария. Можайск, 2009.
5. Ранчин А.М. Символика в «Войне и мире»: Из опытов комментирования прозы Л.Н. Толстого // Русская литература конца XIX – начала XX века в зеркале современной науки: В честь В.А. Келдыша. Исследования и публикации. М., 2008.
6. Толстой Л.Н. Несколько слов по поводу книги «Война и мир» // Полное собрание сочинений. М., 1955. Т. 16.

E.G. Rostova

**SYMBOLISM OF SOME PROPER NOUNS IN LEO TOLSTOY'S NOVEL WAR AND PEACE**

*Proper nouns, fiction, symbolism. Eastern Orthodoxy.*

The article introduces the author's concept of symbolism of some proper nouns (Natasha and Andrei) in Leo Tolstoy's novel "War and Peace".

**НОВОСТИ      НОВОСТИ      НОВОСТИ      НОВОСТИ      НОВОСТИ**

27–29 сентября 2012 г. в с. Болдино (Россия) проходил VII мультимедийный фестиваль «Живое слово», который посетили более 200 чел.: представители СМИ из 26 городов России, финалисты интернет-конкурса «Верность родному слову» из Азербайджана, Белоруссии, Сербии, США и Финляндии. По приглашению оргкомитета департамент образования Нижегородской области направил в Болдино 5 своих лучших учителей. Среди гостей фестиваля были студенты и преподаватели нижегородских вузов, представители СМИ Нижнего Новгорода. Прекрасный праздник любителей русского языка и живого слова состоялся благодаря поддержке Федерального агентства по печати и массовым коммуникациям, правительства Нижегородской области и администрации Большеболдинского района, а также генерального спонсора фестиваля – Банка ВТБ.

В рамках учебной программы мастер-классы провели знаменитые журналисты и филологи – В. Познер, С. Сорокина, Д. Быков, К. Ларина, В. Флярковский и др. Весь первый день фестиваля в аудитории, где проходила учебная программа, не было свободных мест.

Свои награды – ордена, выполненные в технике Казаковской филигрании, – получили не только победители в основных номинациях, но и призеры конкурсов, которые проводились «живьем» непосредственно в селе Большое Болдино. Одна из традиционных «живых» номинаций, «Грамотей», предполагала проверку грамотности участников. Для этого Ю. Сафоновой и В. Свинцовым был подготовлен особый диктант. Его основу составляли пушкинские цитаты, или пушкинизмы, например: «Не приведи Бог видеть русский бунт – бессмысленный и беспощадный. Те, которые замышляют у нас невозможные перевороты, или молоды и не знают нашего народа, или уж люди жестокосердые, коим чужая головушка полушка, да и своя шейка копейка». Несмотря на обилие орфографических и пунктуационных ловушек, серебряные филигранные ордена нашли своих обладателей. Ими стали журналист М. Королева, ведущая передачи «Говорим по-русски» на радиостанции «Эхо Москвы», и учитель Т. Малолеева (с. Дивеево Нижегородской обл.).

*По материалам портала ГРАМОТА.РУ ([gramota.ru](http://gramota.ru))*



**Агата Гроот**  
info@grootrus.nl

магистр филологии, доцент, переводчик  
Центральный институт по тестированию СИТО,  
Гронингенский государственный университет,  
Ассоциация преподавателей  
русского языка и литературы в Нидерландах  
Гронинген, Нидерланды



**Жанетте Брон**  
jtbron@online.nl

магистр филологии, доцент, педагог  
Центральный институт по тестированию СИТО,  
Гимназия Прединиус, колледж им. Веркмана,  
Ассоциация преподавателей  
русского языка и литературы в Нидерландах  
Гронинген, Нидерланды

## Окно в Нидерланды: борьба за будущее преподавания русского языка

*Русский язык в Нидерландах.*

В статье рассматривается специфика преподавания русского языка в Нидерландах, раскрываются трудности в пробуждении интереса к русскому языку у разных целевых аудиторий, выражается озабоченность будущим преподавания русского при снижении интереса и сокращении штатов в вузах, предлагаются некоторые рекомендации для повышения интереса к русскому языку и приводятся примеры из практики.

**В** 2010–2011 гг. Ассоциация преподавателей русского языка и литературы в Нидерландах отметила 40-летие преподавания русского языка в школах. К сожалению, за это время количество школьников, выбирающих русский язык, становилось все меньше. В 90-е гг. прошлого века общий интерес к русскому в школах, университетах, прочих учебных заведениях и на различных курсах резко падал.

Прежде всего надо отметить, что теоретически в наших средних школах русский язык по статусу равен английскому, французскому и немецкому языкам, но в отличие от них не является обязательным предметом. Учащийся имеет возможность

выбрать русский язык и сдавать по нему голландский ЕГЭ, т.е. официальный государственный экзамен, который включает все виды речевой деятельности (говорение, аудирование, чтение, письмо) и литературу.

К счастью, за последние 5 лет наблюдаются и положительные тенденции: количество билингвов, выбирающих русский в качестве школьного предмета, начинает возрастать, интерес к языку среди студентов и взрослых также повышается.

Однако в целом количество школьников, выбирающих русский язык, продолжает падать несмотря на все усилия преподавателей. После бума интереса к русскому в конце 1980-х гг. люди на Западе как будто

«насмотрелись» на Россию, которая, в свою очередь, тоже разочаровалась в развитии данного направления.

По сведениям нашей ассоциации, во всей Голландии осталось 5 школ, где русский язык входит в школьную программу (к тому же, в основном как ознакомительный факультативный курс). Совсем недавно в вузах были сокращены штаты на кафедрах гуманитарных наук. Из трех остались всего два университета с отдельной кафедрой славянских языков, русский язык входит в учебную программу только в немногих вузах с экономическим уклоном. Уже несколько лет подготовка квалифицированных преподавателей русского языка не ведется.

Как объяснить тот факт, что именно школьники теряют интерес к русскому языку? Здесь можно привести целый ряд причин, например, реформы в системе образования, плохой имидж России в западных СМИ, появление языков-конкурентов, таких как китайский, кризис в экономике, насыщенная школьная программа и большой выбор всевозможных развлечений. Трудно определить, как именно на положение русского языка в школах влияет популярность социальных сетей и социальных медиа (Twitter, Facebook, форумы, блоги, онлайн-игры и т.д.) – ведь все это отнимает у молодежи много времени от дополнительных, факультативных занятий (например изучения русского). Чтобы освоить основы такого экзотического языка, учащийся должен затратить сравнительно много времени и усилий. Однако современные дети предпочитают более легкие или более «модные», перспективные альтернативы (китайский) или обходятся без лишней нагрузки в школьной программе. С другой стороны, новые социальные сети могут стать стимулом к изучению русского языка, их можно использовать и на уроках. Разумеется, перед нашей ассоциацией стоит благородная задача найти способы применения социальных медиа для привлечения новых учащихся.

К тому же нам кажется, что железный занавес в том виде, в котором мы знали его раньше, не совсем исчез. Несмотря на красивые слова о желательности укрепления

контактов между нашими народами, до сих пор существует немало препятствий в организации поездок частных лиц и в обмене школьниками и студентами (оформление визы, стоимость поездки). Россия для нас стала дорогой, неприступной страной, только настойчивые энтузиасты преодолевают все преграды на пути к ней.

### Работа Ассоциации преподавателей русского языка и литературы в Нидерландах

Мы, русисты, на сегодняшний день буквально ведем борьбу за выживание.

Мы курируем и составляем протоколы для принятия школьников-билингвов в голландскую образовательную систему, где с 12–13 лет распределяют детей по уровню и виду школы. Для нашей ассоциации это означает применение метода дистанционного обучения, или, если это практически возможно, прием детей из других школ в те учебные заведения, где преподают наши квалифицированные педагоги.

Ассоциация старается использовать новые мультимедийные средства в преподавании русского языка, например Blackboard, It's learning, Skype, видеоконференции, телемосты.

Мы продолжаем работать над ЕГЭ по русскому языку и следим за его качеством в центральном институте для тестирования и ЕГЭ СИТО.

В силу недостатка хороших учебников по русскому языку мы тратим много энергии и времени на составление индивидуальных учебных материалов.

Мы стимулируем школьников и студентов участвовать в обменных программах и поездках в Россию, например в рамках связей городов-побратимов: в 2010 г. состоялась поездка школьного оркестра из Гронингена в город-побратим Мурманск, а в начале 2012 г. голландские школьники из трех городов ездили в Санкт-Петербург.

В рамках связей городов-побратимов Гронинген – Мурманск в гимназии Прединиус недавно был создан клуб Мурманска и соответственно его сайт ([www.murmansk.nl](http://www.murmansk.nl)),

который дети (члены клуба) сами дополняют и обновляют. Клуб открыт для всех, знание русского необязательно. Главная цель клуба – установить контакт между школьниками из Гронингена и ровесниками из Мурманска, в том числе учащимися из партнерской гимназии № 1. В связи с 95-летним юбилеем Мурманска в 2011 г. состоялся телемост между учащимися обеих стран. После взаимных поздравлений дети приняли участие в мастер-классе через Skype, в ходе которого они учились складывать голубей из бумаги в стиле оригами. На этих голубях дети написали свои имена и электронные адреса. Спустя несколько дней в Мурманск отправилась делегация, чтобы передать этих бумажных птиц и найти новых друзей по переписке для наших школьников. Мы очень надеемся, что первые скромные результаты помогут нам в будущем пробудить интерес к России.

Стоит еще упомянуть о том, что наша ассоциация обращает внимание не только на школьников и студентов в вузах, но и на взрослых любителей русского языка, бизнесменов и пенсионеров. Все желающие изучать русский входят в нашу сферу деятельности. Мы организуем мероприятия на разные темы для русистов и других заинтересованных лиц. Они часто проводятся в голландском отделении Эрмитажа в Амстердаме.

Мы используем всевозможные мероприятия, связанные с русской культурой, чтобы пробудить интерес к русскому языку, например выставки в различных музеях страны («Живопись Репина», «Русский пейзаж», «Русские сказки, былины и легенды», «Работая с Дягилевым», «Ориентализм в русской живописи», «О Русь, взмахни крылами!», «Николай и Александра», «От Матисса к Малевичу», «Искусство православной церкви» и т.д.).

### Будущее русского языка в Нидерландах

В 2013 г. в Голландии будет отмечаться перекрестный год «Россия – Нидерланды». Что можно сделать, чтобы опять заинтересовать молодежь в русском языке? Как можно использовать это событие в целях усиления

интереса к русскому языку и русской культуре? И каким образом русские государственные и негосударственные организации (например, российское посольство, фонд «Русский мир», Россотрудничество, русские центры) могут поддержать инициативы нашей Ассоциации преподавателей русского языка и литературы?

Мы считаем, что для этого прежде всего необходимо:

- подчеркивать исторические и современные культурные и экономические взаимосвязи между нашими странами;
- освещать роль и значение экономики и политики России на мировой арене;
- изучать нюансы национальной системы образования в Нидерландах и ее возможности для преподавания русского языка: разные виды школ, различные уровни владения русским языком, разнообразную специализацию и курсы для различных возрастных групп;
- повысить роль центров русского языка фонда «Русский мир» и посольства РФ, например, можно посещать школы, приглашать в них деятелей культуры для встречи с учащимися, чтобы те рассказывали им о своей работе, связанной с Россией, представлять свежие материалы из РФ;
- поддерживать интерактивный сайт русского центра, где легко можно найти информацию о мероприятиях для различных целевых групп, открыть там форумы, блоги, создать уголки для детей, подростков, молодежи и т.д.;
- способствовать прямым контактам между молодежью в Голландии и России, а также между голландскими школьниками и детьми эмигрантов – ведь это является хорошим стимулом к взаимопониманию, и вследствие этого интерес к русской культуре повысится;
- организовать Skype-встречи или телемосты на разные темы между школьниками и студентами;
- работать над дистанционным обучением, организовать онлайн-уроки русского языка;
- принять конкретные меры, чтобы привлечь школьников и молодежь к изучению

русской культуры и языка: размещать рекламу в социальных сетях, в местных СМИ, распространять рекламные открытки, брошюры в библиотеках, школах, культурных центрах, в которых отмечалась бы значимость русского языка;

- развивать программы для Apple, Android и планшетов для нового поколения учащихся, учитывая национальную специфику;

- со стороны России, нам кажется, следует уделять больше внимания местному потенциалу обучающихся, а не только своим соотечественникам, проживающим за границей.

На открытии XII конгресса МАПРЯЛ в Шанхае в мае 2011 г. Арто Мустайоки рассказывал о ментальном мире каждого человека. Наш ментальный мир отличается от русского, и мы думаем, что в России не

всегда понимают, с какими трудностями мы сталкиваемся в преподавании русского языка и какие интересы и особенности есть у местного населения. Недавно в г. Гронинген открылся русский центр фонда «Русский мир», в который могут прийти все интересующиеся русской культурой. Голландская молодежь пока мало посещает это место – отчасти по неведению или из-за недостатка интересных программ и материалов. И это можно понять, ведь на все подобные инициативы уходит много энергии, усилий, времени; нужны деньги, энтузиасты, квалифицированные люди, настойчивость и терпение.

В борьбе за выживание русского языка в Нидерландах мы просим читателей журнала поделиться с нами своим опытом, дать нам советы. Присылайте ваши рекомендации и отклики на адрес [sectierussisch@google.nl](mailto:sectierussisch@google.nl). Мы будем вам признательны.

Agatha Groot, Jeanette Bron

### WINDOW TO THE NETHERLANDS: STRUGGLE FOR SURVIVAL OF RUSSIAN LANGUAGE TEACHING

*Russian language in the Netherlands.*

The article deals with the specifics of Russian language teaching in the Netherlands, reveals difficulties in awakening interest in Russian language for different audiences, expresses concern about the future of teaching Russian as the interest in the language becomes lower and the staff in universities is reduced, offers some tips to increase interest in the Russian language, and gives examples of practice.

## НОВОСТИ    НОВОСТИ    НОВОСТИ    НОВОСТИ    НОВОСТИ

1–10 октября 2012 г. ЦМО МГУ им. М.В. Ломоносова при поддержке представительств Росотрудничества в Италии (Милан, Бари, Рим) провели **Неделю русского языка и российской культуры**. Во время мероприятия состоялись встречи с учителями школ, в которых обучаются дети соотечественников и дети из смешанных семей (билингвы). Для школьников были организованы викторины по русскому языку, российской литературе и культуре. В рамках недели прошли мастер-классы специалистов-русистов и круглые столы, на которых обсуждались проблемы преподавания русского языка как родного и как иностранного. Организаторы мероприятия провели методический семинар, посвященный тестированию по РКИ, панельную дискуссию по проблемам сохранения языковой и этнокультурной идентичности в семьях соотечественников, живущих за рубежом, а также тренинги по вопросам межкультурных браков и воспитания детей в двуязычных семьях. Кроме того, была организована выставка учебной, научной, методической литературы по РКИ, второму родному, проблемам двуязычия, а также справочной и художественной литературы.

*По материалам портала ГРАМОТА.РУ ([gramota.ru](http://gramota.ru))*

**Н.И. Гетьманенко**

ngetmanenko@gmail.com

доцент

кафедры методики преподавания русского языка

МПГУ

Москва, Россия

**О.Ю. Иванова**

канд. культурологии, доцент, декан факультета гуманитарных технологий

РосНОУ

Москва, Россия

**В.Н. Качигулова**

зам. декана

факультета русской

и славянской филологии

Кыргызского национального

университета им. Жусупана Баласагына

Бишкек, Кыргызстан



## Мотивационные установки преподавателя РКИ и студента-иностранца: совпадение или противоречие

### Итоги лингвокультурологического исследования в Кыргызстане

*Мотивация внешняя и внутренняя, лингвокультурологическое исследование.*

В данной публикации анализируется материал, полученный авторами в рамках ФЦП «Русский язык» на 2011–2015 гг. Исследователи концентрируют свое внимание на новых мотивационных установках при изучении русского языка и культуры. В поле внимания оказываются школьники и студенты Кыргызстана.

**П**роблематику данной публикации можно рассматривать как отклик на результаты социокультурного исследования, проведенного в Кыргызстане в 2011 г. в рамках ФЦП «Русский язык» на 2011–2015 гг.,

объявленной Минобрнауки РФ и поддержанной Россотрудничеством.

Запланированное исследование имело сразу несколько задач: в целом проанализировать ситуацию с преподаванием русского

языка по стране; определить основные методические трудности, с которыми приходится сталкиваться преподавателям-русистам; обозначить новые мотивационные установки изучения русского языка.

Полученные данные можно рассматривать как предпосылку для пересмотра методик преподавания русского языка и культуры с обязательным учетом появившихся новых мотивационных установок.

В методике изучения иностранных языков отыскание сильного мотива-установки является приоритетной задачей преподавателя. Именно поддержание верного мотива сохраняет высокий стимул изучения языка не только в стенах университета, но и в дальнейшей жизни. Этот тезис активно обсуждается на академических форумах Западной Европы и Северной Америки. Например, коллеги из США сетуют на печальную статистику: после 1-го семестра интерес к изучению русского языка у студентов снижается на 40%. Группы 2-го семестра значительно сокращаются, а к 3-му и 4-му году обучения количество студентов, изучающих русский язык, составляет около 20% от всего набора первокурсников, при этом большая часть из них имеет русские корни – новое поколение «heritage speaker». Интерес, а следовательно, и мотивация к изучению русского языка у многих студентов рассеивается. Магистерские программы заполняются частично, а в аспирантуру идут единицы. Проведенный нами совместный опрос среди студентов США и Канады показал, что основными причинами снижения мотивации являются, по мнению студентов, трудность русского языка и его грамматики, «сужение сферы применения русского языка» и, следовательно, сложность использования для будущей работы. Перед педагогом встает непростая методическая задача – убедить студентов, что грамматика русского языка не сложнее, чем грамматика любого другого (китайского, арабского, финского), а хорошее освоение системы языка дает гораздо лучший шанс к его применению. Насущная проблема состоит и в том, чтобы понять, на каком этапе изучения русского языка следует активно поддержать мотивацию, и воз-



можно откорректировать учебный процесс, чтобы удерживать мотив на высоком уровне.

Сегодня обращает на себя внимание устойчивая тенденция в странах СНГ и Балтии к формированию новых мотивационных установок при изучении русского языка и культуры. Мы предприняли попытку выявить таковые у нового поколения студентов и школьников Кыргызстана. Данный регион был выбран неслучайно: в этой стране за русским закреплен статус официального языка общения. Тем не менее современная ситуация с его преподаванием в Кыргызстане складывается неоднозначно: коллеги-преподаватели признают, что отмечаются регионы, где преподавание русского языка вынужденно переходит на методики РКИ, но при этом в других областях, близких к Бишкеку, можно по-прежнему пользоваться методиками русского как неродного (второй язык), хотя применять их становится все труднее и труднее. Коллеги констатируют, что многие современные школьники, выбравшие русский язык в школе в качестве иностранного, настроены на минимализм знаний: им нужно научиться общаться на русском для работы в России (строительство, благоустройство) и только. Гораздо лучше дело обстоит в вузах. Студенты, избравшие русский язык и литературу для классического изучения, сделали осознанный выбор и связывают свою будущую работу с преподаванием русского языка в Кыргызстане, обучением в вузах России.

Таким образом, ситуация неоднородна: с одной стороны, задействована методика преподавания русского языка как неродного, а с другой – пришла пора использовать

методики РКИ. Еще одна очень серьезная проблема, на которую указывают русисты Кыргызстана, – это отсутствие новых учебников, пособий и нехватка квалифицированных педагогических кадров.

Одной из отправных точек нашего исследования был вопрос-проблема: всегда ли мотивационные установки и ожидания студента-иностранца и преподавателя русского языка совпадают? Как показывают наши предыдущие наблюдения и подтверждают полученные результаты нового опроса, далеко не всегда. Чаяния современного студента и видение преподавателем того, что «нужно» студенту-иностранцу для овладения русским языком, часто вступают в противоречие, которое ведет к ослаблению интереса к предмету.

В обучении мотивация тесно взаимосвязана с интересом. Эти два понятия, на наш взгляд, не являются синонимичными в методике. Все начинается с интереса: к предмету (языку), к методике проведения занятий (педагогу). На данном этапе интерес учащихся граничит с нормальным любопытством. Процент прагматично настроенных студентов на этапе выбора языка (в нашем случае русского) невысок<sup>1</sup>, и этим моментом может разумно воспользоваться опытный педагог. Перерастание интереса к русскому языку в стойкий интерес – это начало формирования серьезных мотивов и в дальнейшем – постоянной потребности в языке (профессиональной, культурной) даже за рамками университетских программ.

Предметом нашего исследования в Кыргызстане являлась мотивация старшеклассников и студентов-филологов при изучении русского языка. Очевидно, что мотивация является, пожалуй, наиболее неоспоримым и изученным фактором успешности обучения в целом и изучения языков в частности. Вопрос об этом уже поднимался в других публикациях<sup>2</sup>.

Опрос проводился среди школьников г. Бишкека и студентов факультета русской

и славянской филологии Кыргызского национального университета им. Жусупана Баласагына. Мы обратились к студентам и школьникам со следующим заданием: «Укажите, какие мотивы являются главными для вас при изучении русского языка (культуры)». Предлагалось выбрать один из предложенных ответов из списка или дать свой вариант (см. таблицу).

Всего в опросе участвовали 37 школьников (11-го класса школы № 2 с русским языком обучения г. Бишкека) и 27 студентов.

Полученные результаты демонстрируют более высокую мотивированность студентов-филологов по сравнению со школьниками. Этот факт говорит об осознанном выборе ими русского языка в качестве инструмента для своей будущей специальности. При этом подавляющее большинство студентов назвали русский язык великой культурой. Результаты подтверждают, что стойкий интерес к русскому языку у этих учащихся, вероятно, сохранится и после окончания вуза.

На вопрос «Хотели ли вы расширить свои знания о русской культуре?» практически все анкетированные ответили утвердительно. Более подробно старшеклассники хотели бы узнать о культуре России (30 чел.), истории России (29 чел.), традициях и обычаях (26 чел.), искусстве (23 чел.). Студенты особо отмечали желание посетить Россию.

Комментарии студентов подтверждают наши выводы и могут послужить установкой при создании новых учебных пособий, которые будут учитывать определенный интерес и запросы учащихся нового поколения. Вот некоторые из них (мы намеренно сохранили авторскую стилистику).

«Я пытаюсь постоянно пополнять свои знания о русской культуре, быте, истории. Это происходит достаточно часто. Многие книги печатаются на русском языке. В образовательных учреждениях мы изучаем труды замечательных русских писателей, поэтов. Получается, что мы изучаем русский язык во всем его многообразии. Но я хочу познавать его, возможно, всю жизнь».

<sup>1</sup> Мы говорим о ситуации изучения русского языка в иноязычной среде.

<sup>2</sup> См. Гетьманенко Н.И., Герлован О.К., Барбанягрэ А.А. Внешняя и внутренняя мотивация при обучении русскому языку (на материале социокультурного опроса студентов Молдавии) // Русский язык за рубежом. 2011. № 5. С. 104–108.

Для чего мне нужен русский язык	Школьники, чел.	Студенты, чел.
Это язык богатой культуры	15	25
Этот язык мне нужен для моей будущей работы	15	27
Это возможность развивать мои умственные способности	8	8
Потому что хочу читать великую русскую литературу в оригинале	2	20
Это возможность поехать в Россию и обойтись без услуг переводчика	3	10
Потому что легче учить другие славянские языки	3	15
Потому что могу свободно общаться с русскоязычной аудиторией в Интернете	8	4

«Русский язык – мой «хлеб» в будущем. Я хотела бы еще больше узнать о русских традициях и обычаях, о русской культуре. Ведь это официальный язык в бывших советских республиках».

«Мне интересно происхождение слов, их изменение на различных этапах до того момента, как мы их узнали уже в современном варианте».

«Мне бы хотелось узнать о древнерусской культуре, о временах славян-язычников, понять, откуда пришли некоторые обычаи и традиции, увидеть обряды древности».

«Мне бы хотелось узнать о верованиях русских. Также мне бы хотелось, чтобы у нас были лекции по истории России».

«Мне бы хотелось, чтобы в Кыргызстане почаще проводились мероприятия, связанные с русской культурой».

«Я бы хотела узнать, как появилась русская речь».

Все сказанное позволяет нам сделать следующие выводы.

- Назрела методическая потребность отыскания инновационных методических способов и приемов для сохранения интереса к изучению русского языка и культуры.

- Необходим безусловный учет изменения мотивационных установок (полимотивированность) при формировании современного содержания курса РКИ и русского как неродного.

- Создание современных учебных пособий для изучения русского языка и культуры в обновленных условиях на пространстве СНГ – безусловное требование сегодняшнего дня.

Мы выражаем глубокую благодарность кыргызским коллегам, преподавателям-русистам, оказавшим нам неоценимую поддержку и помощь при сборе информации и проведении опросов среди школьников, студентов и преподавателей.

N.I. Getmanenko, O.Yu. Ivanova, V.N. Kachigulova

## MOTIVATIONAL ASPECTS OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE FOR TEACHER AND FOREIGN STUDENTS: COINCIDENCE OR CONTRADICTION? RESULTS OF THE LINGUOCULTURAL STUDY IN KYRGYZSTAN

*Internal and external motivation, linguocultural research.*

This article analyzes materials which has been received within the framework of the Federal Programmer "Russian Language" 2011–2015. Authors draw our attention to new learning motivations of Russian language and culture. Students of high schools and National University of Kyrgyzstan are informants for this research.

**М.К. Скворцова**

marya.skvortsova@yandex.ru

магистр в области международных отношений

Университет Лион 3

Париж, Франция



## Русский язык в сердце Франции: олимпиада для школьников

*Франция, олимпиада для школьников, интервью.*

В статье представлено интервью с Ириной Георгиевной Демидовой-Комо, человеком, неравнодушным к русскому языку и богатому культурному наследию России, ставшим главным вдохновителем и создателем олимпиады по русскому языку для школьников во Франции. Первое мероприятие состоялось в далеком 1971 г., и с тех пор каждые 4 года олимпиада активно способствует объединению всех русистов и русофилов страны.

Вопрос о важности русского языка приобретает все большую актуальность, подтверждением чего является активное движение за подписание петиции о признании русского официальным языком Евросоюза. Но еще задолго до этого объединению всех русистов и русофилов Франции способствовала олимпиада по русскому языку, которая проводится каждые 4 года. Олимпиада начала свою жизнь в далеком 1971 г., и главным ее вдохновителем и создателем была Ирина Георгиевна Демидова-Комо, человек, неравнодушный к русскому языку и богатому культурному наследию России, которая несмотря на свою занятость смогла ответить на наши вопросы.



**И.Г. Демидова-Комо, президент центра русского языка и культуры в Париже, гл. редактор «Русской зарубежной газеты»**

— **Ирина Георгиевна, расскажите, пожалуйста, как все началось.**

— Надо сказать, что изначально международная олимпиада была создана благодаря польским, а не российским коллегам, которые в 1971 г. выступили с инициативой организовать первую олимпиаду по русско-

му языку в Москве. Их идею широко поддержали во всех «братских» странах. На Западе тогда об этом еще никто не знал, а вот я всегда интересовалась русской педагогикой. В то время я была методистом, насколько я помню, единственным во Франции, и идея участия всех учеников в таком конкур-

се соответствовала моим педагогическим убеждениям. Поэтому когда я узнала, что в России состоится международная олимпиада, то решила, что и Франция должна принять в ней участие. Было очень трудно в административном, организационном плане, но мы, преподаватели русского языка, все делали с невероятным воодушевлением. В итоге, несмотря на некоторые административные трудности и благодаря поддержке кабинета министров, в 1972 г. нам все же удалось организовать олимпиаду во Франции, в рамках ассоциации преподавателей русского языка во Франции, вице-президентом которой я являлась. Так и состоялась первая олимпиада. Поначалу она держалась на чистом энтузиазме наших коллег, но позже нам удалось добиться поддержки министерства.

**– А как проходит олимпиада, изменилось ли что-то с момента ее создания?**

– Заключительный тур последней XIV олимпиады состоялся в марте 2012 г. в Париже, и нужно сказать, что существенных изменений за 40 лет не произошло. Она проходит в 3 этапа. В первом туре, в ходе которого проверяется владение грамматикой и лексикой, могут участвовать все школьники, изучающие русский язык. Затем участникам, допущенным на второй региональный тур, предлагается письменное задание на основе прочитанного текста. Все задания составлены на основе европейской системы оценивания языковых навыков. Третий национальный тур, в котором принимают участие самые лучшие, направлен на выявление уровня владения устной речью. До сих пор победители Парижской олимпиады получали право участвовать в международной олимпиаде в Москве. Главным организатором олимпиады выступает французская Ассоциация русистов (член МАПРЯЛ) при поддержке Министерства образования Франции, посольства России и РКЦ в Париже. По сведениям моей коллеги Мари-Элен Фарэн, сегодняшнего организатора олимпиады, в этом году в ней приняли участие

3 тыс. чел., 1170 были отобраны во второй тур и 107 получили право участвовать в финальном испытании.

**– Вы активно занимались организацией олимпиады с 1971 по 1998 гг. – немалый срок... Что же заставило Вас уйти?**

– Параллельно с олимпиадой в начале 1970-х гг. я основала Центр русского языка и культуры. Работа в этих двух ассоциациях отнимала слишком много времени, поэтому я была рада, когда моя коллега и сотрудница Эдит Майо согласилась взять на себя организацию олимпиады.

**– Чем занимается Ваш центр?**

– Вот уже 30 лет мы выпускаем «Русскую зарубежную газету», которая выходит в Интернете ежемесячно на русском и французском языках, чтобы бороться с дезинформацией о России. Только официальных подписчиков у нас несколько тысяч, а читателей куда больше, поскольку люди пересылают ее друг другу по Интернету, передают «из рук в руки». Сейчас мы планируем переводить ее на испанский язык.

Кроме этого я решила написать «Краткую историю России» на двух языках, которая способствовала бы восполнению пробелов по истории России, особенно среди иностранной молодежи. Ведь иногда доходит даже до того, что некоторые подчас думают, что Вторую мировую войну выиграли американцы. Для этого я пишу «Историю» в краткой, занимательной форме. Этим летом я собираюсь продолжить ее написание.

Помимо этого я также взялась за написание книжки со скромным названием «Великая Отечественная война: несколько малоизвестных страниц». Эту книгу любой пользователь Интернета может прочесть на нашем сайте на русском, французском и английском языках. Она была издана в конце 2010 – начале 2011 г. на русском языке в «Журнале для преподавателей и администрации школ». В сентябре она должна выйти в печать на

французском языке в виде книги. Остается надеяться, что и англичане когда-нибудь ее издадут...

– Откуда у Вас берутся силы на столь многочисленные и амбициозные проекты?

– Сил у меня, к сожалению, осталось мало, но, слава Богу, я не одна: главную

часть работы выполняют платные и бесплатные сотрудники, немаловажную роль играет и фонд «Русский мир». Но самым главным остается для нас всех издание «Русской зарубежной газеты».

– Остается пожелать успехов и энергии Вам и Вашим сотрудникам в таком нужном деле.

М.К. Skvortsova

RUSSIAN LANGUAGE IN THE HEART OF FRANCE: OLYMPIAD FOR SCHOOL CHILDREN

*France, Olympiad for school children, interview.*

The article presents an interview with Irina Demidova-Commeau, a woman not indifferent to Russian language and rich cultural heritage of Russia, who became the mastermind and creator of the Russian language olympiad for school children in France. The first event was held back in 1971, and since then every 4 years olympiad actively promotes unification of Russian Language and rusofons of the country.

## НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ

27 сентября 2012 г. в РКЦ Тель-Авива в рамках культурно-просветительского проекта «Сохраним русский язык в семье», осуществляемого для смешанной детской и взрослой аудитории, состоялся **музыкально-литературный вечер «В гостях у русской сказки»**. В кинозале, где звучали популярные детские песни о сказочных героях, собрались учащиеся курсов русского языка при РКЦ, их родители, педагоги-русисты и литераторы. Их вниманию была представлена экспозиция российских изданий русских сказок из фонда библиотеки центра.

Открывая вечер, сотрудник представительства Россотрудничества в Израиле Д. Пархомчук поздравил детей и родителей с началом нового учебного года и пожелал успехов в изучении русского языка и приобщении к духовным ценностям российской культуры.

Зав. кабинетом русского языка Т. Яцюк в увлекательной и доступной форме рассказала о воспитательно-развивающей роли сказок в формировании личности ребенка и сохранении русского языка в семье. В качестве иллюстраций были продемонстрированы фрагменты из любимых несколькими поколениями россиян мультфильмов «Гуси-лебеди» и «Аленький цветочек».

Российско-израильская детская поэтесса, журналист, лауреат Всероссийской литературной премии им. П. Ершова И. Векслер, ставшая постоянным участником проекта «Сохраним русский язык в семье», представила изданные в Израиле русские народные сказки и басни И. Крылова в переводе на иврит.

Учащиеся курсов русского языка для детей при РКЦ показали веселую инсценировку по сказке «Репка». Юные израильтяне и их родители приняли активное участие в викторине «Герои русских сказок», представленной в красочном слайд-шоу. Победителям и участникам конкурса были вручены призы.

В завершение вечера был показан мультфильм «Сестрица Аленушка и братец Иванушка», вошедший в классику российской анимации.

*По материалам РГРК «Голос России» (rus.ruvr.ru)*



**Наталья Райнохова**

natalie.rajnochova@ff.cuni.cz

канд. филол. наук, ст. преподаватель  
Института восточноевропейских исследований  
Филолофского факультета  
Карлова университета  
Прага, Чехия

## Карлов университет в Праге и преподавание русского языка: традиции и сегодняшний день

*Преподавание русского языка, восточноевропейское регионоведение, бакалавриат, магистратура, профиль выпускника.*

Преподавание русского языка в Карловом университете имеет многолетнюю традицию. Обучение РКИ ведется на философском и педагогическом факультетах. На данном этапе преобладает специальность «Восточноевропейское регионоведение», в рамках которой изучаются русский язык, русская литература и ряд других предметов, связанных с данной областью. Обучение ведется в два этапа – бакалавриат и магистратура. Профиль выпускника очень широк – от дипломатического работника до представителя совместного международного предприятия или работника в сфере туризма.

**П**реподавание русского языка имеет в Карловом университете в Праге многолетнюю традицию. Развитие русистики на философском факультете университета связано, безусловно, с Пражским лингвистическим кружком, который в 1920–30-е гг. сильно повлиял на формирование мировой структурной лингвистики. Представителями этого кружка были Вилем Матезиус, Богуслав Гавранек, Роман Якобсон, Николай Трубецкой и др.

Повышенный интерес к русскому языку возник в чешском обществе после Второй мировой войны. По ее окончании ранее закрытые высшие заведения страны стали открываться заново. На кафедре славистики, основанной в 1927 г., начало активно развиваться новое направление – русская филология. Кафедра следовала давней традиции, согласно которой русистика изучалась наравне с другими славянскими филологиями. Новыми направлениями в изучении русского языка того времени были: обраще-

ние к сравнительной лингвистике, изучение билингвизма и интерференции, преподавание языка в сочетании с лингвореалиями и культурологией. Одним из самых известных преподавателей этой кафедры был Л.В. Копецкий, воспитавший первое поколение известных чехословацких русистов. Его перу принадлежит целый ряд учебников, словарей и монографий, которые используются и сегодня: «Русский синтаксис для чехов» (1929), «Русская хрестоматия» (1945), «Русский язык для чехов» (1948), «Интерпретация русской фонетики и морфологии» (1958), «Лекции по фонетике и морфологии русского языка» (1965), «Морфология современного русского литературного языка» (1976), «Чешско-русский словарь» и «Русско-чешский словарь» (1978).

В 1950–70-е гг. появились крупные исследования в области русистики и сопоставительной лингвистики, написанные преподавателями кафедры русского языка (основанной в 1957 г. на базе кафедры

славистики), такие как 2-томная «Русская грамматика» (1979), созданная коллективом авторов на базе Чехословацкой академии наук (О. Лешка, В. Барнетова и др.); «Сопоставительное изучение грамматики и лексики русского и чешского языков» (1974) под редакцией М. Затовканыка, Т. Константиновой и А. Широковой; «Русский язык в системе наблюдений и упражнений» Л. Копецкого, З. Оливериус, М. Кубика и др.; «К методам обучения иностранным языкам» коллектива авторов под редакцией Й. Крамского и Ф. Студнички и многие другие.

На философском факультете Карлова университета в это время работала целая плеяда крупных ученых-русистов, таких как В. Барнет, А. Егличка, П. Адамец, А. Достал, Я. Моравец. На кафедре русской и советской литературы преподавали М. Дрозда, З. Матхаузер, Й. Франек, Р. Паролек. Среди сотрудников педагогического факультета были такие выдающиеся русисты-дидактики, как З. Оливериус, Ф. Малирж, С. Елинек, М. Кубик. На базе этих факультетов университета проводились международные конференции, конгрессы и симпозиумы по русистике, основывались международные организации. Так, например, по предложению В. Барнета и А. Еглички в 1970 г. была основана Международная комиссия по изучению славянских литературных языков при Международном комитете славистов.

В конце 1960-х гг. в связи с политической обстановкой отношение к России и русскому языку в чешском обществе значительно изменилось в худшую сторону. При этом в соответствии с политическим курсом изучение русского языка в чешских школах стало приоритетным, в чешских вузах — доминирующим. Такое положение дел сохранялось до начала 1990-х гг. После смены политической власти в России русский язык в Чехии перестали преподавать как в школах, так и в вузах, был остановлен выход учебников и периодических специализированных изданий на русском, по всей стране упразднились кафедры русского языка и литературы. Ситуация улучшилась только к концу 1990-х гг. В 1996–1999 гг. вышел первый за 10 лет учебный комплекс по рус-

скому языку для средних школ «Радуга», русский язык опять появился в расписаниях занятий школ и университетов. Возросло количество школьников и студентов, желающих его изучать.

Современное общество, главным образом молодое поколение, выросшее после 1989 г. (года «Бархатной революции» — падения коммунистического режима в Чехии), уже не испытывает отрицательных чувств к России и принимает в своем подсознании русский язык как один из языков Европейского сообщества.

В настоящее время русский язык как отдельная специальность преподается на двух факультетах Карлова университета — философском и педагогическом.

Кафедра русистики и лингводидактики педагогического факультета предлагает 3-летнее бакалаврское и 2-летнее магистерское обучение, в ходе которого русский преподается в комбинации с рядом других языков (английским, немецким, французским). Там же открыта аспирантура по специальности «Педагогика» с основным уклоном в методику преподавания иностранных языков. Все студенты в течение учебы проходят педагогическую практику в школах, где преподается русский язык.

Ведущей специализацией русистика является в Институте восточноевропейских исследований философского факультета университета: русский преподается либо как главная специальность, либо в комбинации со второй специальностью (это может быть второй язык, история, политология и другие предметы). На данном этапе этот тип обучения не является сугубо филологическим. Это один из трех модулей, в совокупности составляющих так называемые ареальные исследования или регионоведение. Два других модуля — это литературоведение и история. Основным объектом изучения является регион в целом (в нашем случае Россия), его геополитическое и социальное пространство. Таким образом, русский — только одна из трех составляющих предмета изучения. Студенты при этом получают возможность хорошо ориентироваться в восточноевропейском ареале, что позволяет подготовить спе-

циалистов с такой языковой компетенцией, которая позволила бы им понимать и анализировать течение и значение исторического и современного развития региона.

Основным критерием для принятия на специализацию является не знание языка, а интерес к изучаемому региону, хорошее владение информацией по одному из модулей, которое абитуриент должен показать на вступительных экзаменах. Разный языковой уровень студентов учитывается впоследствии при распределении их на группы, в которых изучается практический язык и некоторые связанные с ним специальные дисциплины. Эти предметы ведутся на русском. Декларируемый уровень знания языка выпускников бакалавриата – В2 по европейским языковым стандартам.

Специальность «Восточноевропейские исследования» выбирают в основном молодые люди, собирающиеся впоследствии заниматься языковой, литературоведческой, дипломатической и посреднической деятельностью в рамках чешско-русских международных контактов. Это может быть работа, связанная с дипломатическим корпусом, туризмом, культурным и библиотечным менеджментом, государственной сферой, обслуживающей иностранцев из стран восточноевропейского ареала (полиция, гуманитарные и политические фонды, международные сообщества), переводами и многим другим. По аккредитациям, признанным Министерством школьного образования и физкультуры, выпускники Института восточноевропейских исследований могут работать в главных государственных учреждениях, специализирующихся на международном сотрудничестве в разных областях в регионах восточной Европы (например, в Министерстве иностранных дел Чехии, Управлении чешских центров в соответствующей языковой области), а также в региональных государственных организациях (на краевом и областном уровне), которые решают при- и пограничные задачи (региональное развитие, таможенные вопросы). Они могут стать и аналитическими работниками для мониторинга и последующего создания различных баз данных в об-

ласти СМИ, школьного образования, науки, торговли. Одним из профилей выпускника может быть и работа в центральных структурах межнациональных предприятий или в разных сферах туризма.

Согласно опросам, очень мало студентов намеревается посвятить себя науке. Это связано и с относительно низкой финансовой оценкой труда научных работников в Чехии, и с достаточно низким социальным рейтингом ученых в современной Европе. Однако есть и определенный процент студентов, которые учатся по данной специальности «из интереса, для себя», не собираясь в дальнейшем заниматься ни русистикой как таковой, ни областями, с нею связанными.

С 2011 г. институт открыл вторую ступень обучения – магистратуру. Поступать туда могут не только выпускники бакалавриата, но и абитуриенты, окончившие любой вуз по гуманитарной специальности, близкой по профилю данному виду обучения. Касается это и бакалавров из других стран. Обязательным условием для поступления является знание культуры и геополитики ареала, а также профильного языка (в нашем случае – русского) на уровне В2. Как и бакалаврское, это интегрированный вид обучения. Если он включает в себя только одну специальность, то его составной частью автоматически становится изучение еще одного языка (украинского, латышского, литовского и др.). Предполагается, что студенты будут изучать его в течение четырех семестров и после окончания университета овладеют им на уровне В2. После окончания магистерского обучения выпускники владеют русским языком на уровне С1–С2.

Преподавание практического русского языка в языковом модуле ведется в течение всех трех курсов бакалаврского обучения, т.е. 6 семестров. В первые 2 из них обучение ведется достаточно интенсивно – 4 ч. в неделю, в остальные семестры – по 2 ч. Студенты занимаются практической грамматикой и разговорной речью. Параллельно с этими предметами преподается курс теоретической грамматики, функциональной стилистики,

креативного письма и др. В магистерской программе практический язык представлен в виде занятий по развитию речи и различных факультативных курсов, направленных на расширение языковой компетенции. В основном это семинарские занятия, только теоретические дисциплины читаются как лекции.

В настоящее время в институте используются учебники, разработанные преподавателями кафедры русского языка в 1990-е гг., а также учебные пособия по РКИ российских авторов, таких как Т.И. Капитонова, Г. Колосничина, В.Г. Костомаров, Н.В. Кулибина, Л.В. Московкин, Ю.Е. Прохоров, С.А. Хавронина, А.И. Широченская, А.Н. Щукин и др.

Как бакалаврское, так и магистерское обучение заканчивается государственными экзаменами, в состав которых кроме письменных и устных экзаменов входит написание и защита дипломной работы. Как бакалаврскую, так и магистерскую (дипломную) работы студенты могут писать на любом языке, который преподается в рамках института, по собственному выбору.

Natalie Rajnochova

#### CHARLES UNIVERSITY IN PRAGUE AND RUSSIAN LANGUAGE TEACHING: TRADITIONS AND PRESENT

*Russian language teaching, East-European area studies, Bachelor, Master's degree, student profile.*

Teaching Russian language in Charles University in Prague has a long history. Russian studies take their course at the Faculty of Education and the Faculty of Arts. Russian language, Russian literature and other courses associated with specialization in East-European area studies are nowadays dominating. Study period is divided into two phases: Bachelor and Master. Student profiles are very wide: from diplomatic to common international company or tourist agency staff.

Во время обучения учащиеся имеют возможность один семестр учиться в одном из вузов-партнеров. Это университеты Москвы, Санкт-Петербурга, Минска.

Количество студентов, изучающих русский язык на философском факультете университета, постоянно растет. Если в 2005–2011 гг. принималось в среднем около 11–16 чел., то в 2011–2012 г. на I курс прошло 39 чел. 95% учащихся выбирают русский язык как свою первую специальность. В качестве второй специальности он предлагается в рамках института для студентов отделения баллистики или украинистики или в рамках всего университета, как правило, для студентов-историков, политологов или журналистов.

Институт восточноевропейских исследований планирует в ближайшее время восстановить филологическое направление в преподавании русистики и вернуться, таким образом, к старой традиции философского факультета, где преподавание русской филологии относилось к одной из самых сильных и известных областей научной деятельности факультета.

## НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ

11–18 октября 2012 г. Российский новый университет (РосНОУ) в рамках ФЦП «Русский язык» на 2011–2015 гг. на базе РЦНК в Болгарии провел **Методическую школу русистики**. Главной темой мероприятий стали инновационные и компьютерные технологии в преподавании РКИ, проблемы электронной лингводидактики. С российской стороны в работе методической школы приняли участие известные преподаватели-русисты из крупнейших московских и региональных вузов. Кроме лекций, мастер-классов, открытых уроков в формате видеомоста София – Москва была организована методическая мастерская, посвященная современной электронной лингводидактике.

*Оргкомитет*



**В.А. Погадаев**

povial@yahoo.com

канд. ист. наук, профессор

Университета Малайя

Куала-Лумпур, Малайзия

## «Это здорово, это здорово, это очень, очень хорошо...»

*Песня, караоке, русский язык, преподавание русского языка, Университет Малайя.*

В статье, основанной на личном опыте автора, рассказывается о применении песен, в том числе караоке, на уроках русского языка в Университете Малайя (Куала-Лумпур) как для отработки произношения, так и для закрепления грамматического и лексического материала.

**М**узыка постоянно присутствует на моих уроках русского языка. Каждое занятие я начинаю с зажигательной песни «Это здорово» в исполнении Эдиты Пьехи с оптимистическими словами: «Это здорово, это здорово, это очень, очень хорошо». Она определяет настрой всего урока. Заодно студенты узнают, кто такая Эдита Пьеха и кто такой Леонов (в песне есть слова: «Как Леонов в космос выходить, это значит самым смелым быть»). Наконец, песня дает возможность наполнить сухие фразы учебника («Кто это?», «Кто она?») живым содержанием: «Кто это?» – «Это Эдита Пьеха» – «Кто она?» – «Она певица».

На самом первом уроке я ставлю клип Филиппа Киркорова «Дай мне свободу», который был снят в Малайзии. Студенты, наблюдая знакомые и любимые с детства пейзажи, видят русского певца и слышат его голос. Так протягивается ниточка между культурами двух стран.

После часа занятий (одно занятие длится 1 ч. 50 мин.) я устраиваю 5-минутную музыкальную паузу, во время которой студенты знакомятся с песнями в исполнении Аллы Пугачевой, Софии Ротару, Надежды

Кадышевой и других русских исполнителей. С именем Аллы Пугачевой у меня однажды произошел забавный случай, правда, в группе студентов, изучающих русскую культуру. На экзамене среди прочего они должны были написать имена всех российских лауреатов Нобелевской премии по литературе. Один студент в ряду лауреатов указал и Аллу Пугачеву. Конечно, это не сказалось негативно на его оценке: важно ведь, что имя певицы отложилось в его памяти.

Кстати, знакомство с культурой, в том числе песенной, является одним из мотивов изучения русского языка. Одна моя студентка как-то призналась мне, что пошла учить русский, чтобы узнать содержание песен певца Витаса, который оказался весьма популярным в Малайзии. Она потом часто приходила ко мне, и мы вместе разбирали тексты его песен из альбома «Песни моей мамы».

Песенный материал оказался очень полезным и при изучении цветов. Я сделал подборку текстов, где цвета упоминаются несколько раз (например, «Черный кот», «Голубая тайга», «Листья желтые над городом кружатся»), и ставлю их после того, как знакомлю студентов с цветами в разделе



прилагательных. Студенты слушают и пытаются разобрать, какие цвета упоминаются.

Когда учащиеся усваивают алфавит и начинают читать самостоятельно, я в конце занятий на 5–10 мин. ввожу караоке: раздаю им тексты, рекомендую найти и послушать песню в Интернете. В процессе пения я обращаю внимание на часто встречающиеся слова, выражения, грамматические конструкции. Например, песня «В лесу родилась елочка» идеально подходит для закрепления материала о прошедшем времени в русском языке («В лесу родилась елочка // В лесу она росла // Зимой и летом стройная // Зеленая была»). Одно только порой удручает: изготовители дисков караоке, видимо, не рассчитывают на иностранную аудиторию и с постоянством, достойным применения в других делах, игнорируют букву «ё», помещая вместо нее «е». Вот студенты и поют не «зелЁная была», а «зелЕная была», и мне приходится постоянно поправлять их.

Апофеозом этой деятельности является участие студентов в конкурсах караоке русской песни, которые регулярно проводит РЦНК в Куала-Лумпуре. Последний такой конкурс состоялся 21 декабря 2011 г. На ве-

чере присутствовали сотрудники российско-го посольства в Малайзии, наши соотечественники, живущие в этой стране, студенты, изучающие русский язык на курсах при РЦНК. Среди песен, прозвучавших на конкурсе, были «Тонкая рябина», «Миленький ты мой», «Дорогой длиною», «Виновата ли я», «Три танкиста», «Песенка о медведях», «Песенка про меня», «Пусть бегут неуклюже» и др. Зрители порой не выдерживали и подхватывали любимые песни. Студенты очень старались правильно произносить русские слова, проявили изобретательность и выдумку. Например, малайские мальчики, певшие песню «Миленький ты мой», встали на одно колено перед девушками, прижав руки к сердцу. Публика была в восторге. В заключение все хором исполнили «Калинку».

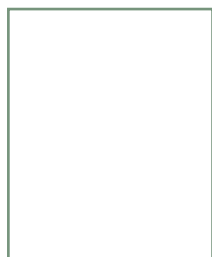
Вот так маленьким ручейком закрепляется через песни интерес к изучению русского языка. Конечно, не все студенты станут хорошими специалистами в области русского языка или переводчиками (хотя этого очень хотелось бы), но большинство, я уверен, запомнят уроки, наполненные музыкой и песнями, и пронесут любовь к русской культуре через всю свою жизнь.

V.A. Pogadaev

**“THIS IS GREAT, THIS IS GREAT, THIS IS VERY, VERY GOOD...”**

*Song, karaoke, Russian language, teaching of Russian language, University of Malaya.*

The paper based on the personal experience of the author describes the application of songs including karaoke during Russian language lessons at the University of Malaya (Kuala Lumpur) both for pronunciation training and for fixing grammatical and lexical material.



**С.Э. Негматов**  
snegmasi@rambler.ru

д-р пед. наук, профессор  
кафедры общего языкознания  
и сопоставительной типологии языков  
Таджикского государственного  
института языков им. Сотима Улугзаде  
Душанбе, Таджикистан



**Л.Н. Дудко**  
lubadudko1@rambler.ru

канд. филол. наук, доцент  
кафедры общего языкознания  
и сопоставительной типологии языков  
Таджикского государственного  
института языков им. Сотима Улугзаде  
Душанбе, Таджикистан

## О положении русского языка в суверенном Таджикистане

### Проблемы и перспективы преподавания русского языка в образовательных учреждениях республики

*Постсоветское пространство, язык межнационального общения, внутренняя мотивация, диалог культур, лингвокультурологическая компетенция, титульный язык, трудовые мигранты, русистика в Таджикистане.*

В статье представлен анализ существующего положения русского языка в Таджикистане, а также ситуации с его изучением в школах и вузах страны, где он изучается как неродной начиная со 2-го класса. Функционирование русского языка как основного средства межэтнического общения в коммуникативно-языковом пространстве Таджикистана остается, несмотря на значительный отток русскоязычного населения, все же достаточно стабильным и находит реальную государственную и политическую поддержку. Подавляющая часть таджикской интеллигенции, в том числе и руководящие работники государственных органов, проявляет стремление к сохранению общего с Россией культурного, научно-образовательного и информационного пространства.

**П**роблема развития таджикского языка как государственного и русского как языка межнационального общения является одним из приоритетных направлений политики правительства Республики Таджикистан, что закреплено Конституцией страны и законом о государственном языке. Языковая политика страны реализуется в конкретных мероприятиях, имеющих социальное

значение, и в системе образования (закон «Об образовании» в новой редакции был принят в 2004 г.).

В настоящее время многие граждане республики стремятся овладеть русским, английским и другими иностранными языками (в первую очередь – китайским), что, в конечном счете, должно способствовать интеграции Таджикистана и его тру-

довых мигрантов в мировое экономическое пространство. Этим объясняется достаточно высокий статус русского языка в современных условиях страны и тот факт, что одной из приоритетных задач гуманитарного образования является качественное обучение русскому на всех уровнях образовательной системы, во всех концентрах образования.

В наши дни главный упор в решении вопросов о роли и статусе русского языка как средства межнационального общения в республике делается на систему образования. В «Государственной программе совершенствования преподавания и изучения русского и английского языков в РТ на 2004–2014 гг.», принятой в республике в связи со сложившейся языковой ситуацией, четко определены цели и задачи изучения этих языков на десятилетие. В ней справедливо отмечается, что их реализация предполагает «создание предпосылок для бесконфликтного функционирования русского и английского языков в условиях существующего в стране многоязычия, по обеспечению преподавания русского и английского языков на всех ступенях образовательного процесса на базе новых учебников и новейших образовательных технологий, разработанных с учетом родного языка, культуры таджикского народа».

Что касается состояния обучения русскому языку в школах Таджикистана, то как учебный предмет русский, к счастью, нельзя отнести к иностранным языкам – хотя бы потому, что иностранные языки, как известно, изучаются по выбору самих учащихся, тогда как изучение русского языка является обязательным в каждой школе независимо от основного языка обучения (обучение на уровне среднего образования в Таджикистане осуществляется на 5 языках: таджикском, узбекском, русском, киргизском и туркменском).

Укреплению позиций русского языка в сфере образования во многом способствует стратегическое партнерство и плодотворное сотрудничество Таджикистана с Россией: российско-таджикские отношения развиваются динамично, с опорой на исторический

опыт дружбы и потенциал новых возможностей. Результатом активного экономического и культурного сотрудничества двух стран стало то, что в последние годы интерес коренного населения к русскому языку и русской культуре значительно возрос.

В вышеупомянутой государственной программе указывается на необходимость непрерывного обучения русскому языку в системе образования республики – начиная с дошкольных учреждений и заканчивая вузами. Действительно, на сегодняшний день альтернативы русскому языку как средству межнационального общения, делового сотрудничества с нашим главным партнером – Россией, с другими странами ближнего и дальнего зарубежья нет. Поэтому для улучшения его изучения, совершенствования его преподавания необходимо разработать целый ряд мероприятий, затрагивающих все аспекты названной проблемы, уделяя особое внимание повышению устойчивой внутренней мотивации к овладению русским языком.

Изменения, произошедшие в обществе в начале нового века, также требуют нового подхода к подготовке учителей русского языка и литературы для таджикской школы.

Выпускники национальных (таджикских) школ оказываются неподготовленными к обучению на новом уровне. Отсюда вполне правомерна постановка вопроса о создании специального корректировочного курса для студентов, окончивших национальную школу с родным языком обучения, для того чтобы создать прочную лингвистическую базу. Эту задачу может решить отделение довузовской подготовки.

Так как основной целью обучения русскому языку нерусских была и остается коммуникативная функция, необходимо ввести в программы, особенно на первой ступени образования, интенсивный, уплотненный курс русского языка, основной целью которого должно стать комплексное развитие всех видов речевой деятельности в процессе как аудиторной, так и внеаудиторной работы.

При выборе приемов, методов, средств обучения, видов заданий на всех типах за-

нятий предпочтение должно быть отдано тем, которые будут использованы студентами в последующей профессиональной деятельности. Это и проблемное изложение учебного материала, и упражнения творческого характера, и деловые игры. Именно в процессе осуществления подобной работы улучшится профессиональная компетентность будущих учителей, критическая направленность и самостоятельность их мышления, умение общаться, дискутировать, аргументировать, анализировать, сформируются другие необходимые качества в системе профессионального поведения учителя-русиста.

Русский язык – это, по сути, язык «выхода в мир», язык передовых технологий и информации, знание которого дает любому жителю страны преимущественные возможности в образовании, общении, выборе своего будущего. Знание русского языка важно и для сотен тысяч таджикских трудовых мигрантов. Передовой частью общества осознается необходимость реального двуязычия (таджикско-русского) наряду с изучением английского и других мировых языков. О распространенности такого мнения в среде активной части молодежи свидетельствует высокий конкурс при поступлении на отделения английского, а в последнее время и русского языка, а также на двухпрофильные специальности: «английский + русский» и «русский + английский». Невысокая доля обучающихся в средней школе в классах с русским языком обучения (немногим более 1% учеников, что примерно соответствует доле русскоязычного населения) в определенной мере «компенсируется» тем, что эти классы являются наиболее престижными, востребованными среди как русскоязычного, так и коренного населения. К сожалению, они концентрируются прежде всего в Душанбе и Ходженге и не полностью обеспечивают потребности всех желающих обучаться на русском языке.

Таджикистан принадлежит к тем странам (наряду с Арменией, Киргизией), в которых фиксируется достаточно высокая потребность в изучении русского языка. Мы считаем, что укрепление его позиций долж-

но происходить не за счет «силовой» экспансии, а в результате совершенствования диалога культур и реализации различных культурологических проектов, к примеру, разработки и издания совместных учебников и учебно-методических пособий по русскому языку и государственным языкам стран СНГ. В конце 2011 г. русскоязычные школы Таджикистана получили учебники русского языка и литературы нового поколения, подготовленные авторским коллективом ученых Санкт-Петербурга, в адаптации которых приняли участие ведущие русисты Таджикистана – вузовские преподаватели и школьные учителя. Следует отметить большой вклад Межгосударственного фонда гуманитарного сотрудничества в успешную реализацию этой плодотворной идеи – обеспечения русских школ в бывших советских республиках новыми учебниками, содержащими мощнейший арсенал возможностей и средств для формирования и, что не менее важно, поддержания у учащихся устойчивой мотивации к изучению русского языка.

Действующая система поддержки русского языка в Таджикистане через создание различных общественных организаций, объединяющих преподавателей русского и русскоязычных специалистов в различных областях деятельности, способствует расширению сотрудничества между вузами, школами и другими образовательными учреждениями России и Таджикистана.

Значимые шаги предпринимаются посольством РФ и представительством Россотрудничества в направлении поддержки русского языка среди граждан Таджикистана, для которых русский является родным или языком межнационального общения, как основы сохранения и развития их культурных и профессиональных связей с родиной.

Нынешняя ситуация в сфере образовательной системы страны и языковая государственная политика настоятельно требуют совершенствования учебных программ, учебников и учебно-методических пособий по русскому языку (всем его разделам), а также по различным дисциплинам литера-

туроведческого цикла, так как формирование у студентов-гуманитариев устойчивой мотивации к изучению русского языка возможно только через соизучение языка и литературы.

Сегодня русский язык используется во всех социальных сферах жизнедеятельности республики. Однако совершенно особое место занимает сфера образования, в которой формируется языковая компетенция человека.

Исторически сложилось так, что языком межнационального и межэтнического общения в республиках бывшего СССР выступил русский язык, а оформившейся языковой нормой стало русско-национальное и национально-русское двуязычие (билингвизм).

Среди ряда объективных причин, приведших к снижению уровня знания русского языка молодым поколением республики, является демографический взрыв. Наибольшее увеличение населения происходит в сельской местности. Вместе с тем строительство школ на селе значительно отстает от темпов роста населения. Другой причиной ухудшения положения в области образования в целом и преподавания русского языка в частности является существенное сокращение числа учителей. Особенно ощутимым оказался отток учителей и преподавателей русского языка в Согдийской области и Горно-Бадахшанской автономной области.

Высшая школа сталкивается с теми же трудностями, что и средняя: отток квалифицированных кадров, недостаток современных учебников, программ и методик. Правда, в последнее время здесь наметилась позитивная тенденция и динамика. По мнению ведущих русистов республики, сегодня состояние русского языка в Таджикистане можно даже охарактеризовать как период ренессанса. По инициативе Министерства образования страны возобновилось (после более чем 10-летнего перерыва) ежегодное проведение республиканской школьной и вузовской олимпиад по русскому языку, которые проходят в двух номинациях: «русский язык в классах с русским языком обучения» и «русский язык в классах с таджикским языком обучения»;

«русский язык для филологов» и «русский язык в неязыковых вузах». Победители этой олимпиады демонстрируют достаточно высокую лингвистическую (языковедческую) компетенцию и живой интерес к русскому языку и русской литературе, устойчивую внутреннюю мотивацию к изучению русского языка и русской литературы.

Что касается языковых вузов, то преподаватели русского языка строят свою работу исходя из потребностей общества и требований, которые предъявляются сегодня к современному специалисту – учителю русского языка и литературы, и в полной мере осознавая необходимость подготовки не только высокообразованных специалистов, обладающих профессиональной, лингвистической, коммуникативной и лингвокультурологической компетенциями, но и специалистов высококультурных, толерантных, конструктивно и критически мыслящих, способных ориентироваться в постоянно меняющемся мире, готовых и стремящихся к непрерывному самообразованию, умеющих общаться в профессиональной сфере.

Чтобы подготовить таких специалистов, крайне необходимы современные учебники и учебные пособия с современной концепцией, отвечающие всем вышеназванным критериям высшего профессионального образования. В республике есть ученые-лингвисты, способные создать авторский коллектив и подготовить новое поколение вузовских учебников по русскому языку для языковых и неязыковых вузов.

Русский язык используется в дошкольной подготовке, школьном и вузовском образовании. В общеобразовательных школах республики изучение русского языка начинается со 2-го класса, и, согласно учебному плану, на его изучение отводится 2–3 ч. в неделю (в зависимости от класса).

Показателем ментальных проявлений в образовательной системе Республики Таджикистан является возрастающее с каждым годом количество таджикоязычных и узбекоязычных школьников в школах и классах с русским языком обучения. Проявлением стремления родителей (из числа местного

населения) отдать своих детей в русскоязычные школы является тот факт, что количество учащихся в первых классах с русским языком обучения школ и гимназий г. Душанбе доходит зачастую до 45–50 чел., из них от 1 до 7–8 детей, для которых русский является родным, а остальные – школьники, владеющие в той или иной степени русским языком (меньшая часть) и практически не говорящие по-русски (до 30 и больше).

Примерно такая же картина в вузах. В большинстве русских групп студентов – носителей русского языка значительно меньше, чем таджикоязычных и узбекоязычных студентов. Несмотря на это, в вузах столицы, особенно языковых, ведется большая, плодотворная работа по популяризации и пропаганде русского языка, русской литературы и культуры. Многие в этом направлении делается русскими центрами, координирующими свою работу с представительством Россотрудничества.

Русские центры на сегодняшний день функционируют в Таджикском государственном институте языков им. Сотима Улугзаде (открыт первым в республике), в Российско-таджикском (славянском) университете, в Таджикском государственном педуниверситете им. Садриддина Айни и Таджикском национальном университете.

6 июня 2011 г. был открыт русский центр им. А.С. Пушкина в Детско-юношеском центре Управления образования г. Душанбе. Планируется открытие подобного центра в Хорогском государственном университете им. М. Назаршоева, в других образовательных учреждениях республики.

Учеными-лингвистами разрабатываются темы, касающиеся методики преподавания и изучения русского языка и литературы. В Таджикском государственном институте языков им. Сотима Улугзаде, к примеру, успешно развивается научная тема «Совершенствование преподавания русского языка и литературы в языковом вузе», целью которой является изучение состояния, проблем и перспектив вузовского преподавания русского языка и русской литературы в современной парадигме высшего образования в Республике Таджикистан.

Большую помощь русистам республики оказывает учебно-методический журнал Министерства образования страны «Русский язык и литература в школах Таджикистана» (издается с января 1961 г.), на страницах которого печатаются статьи ответственных работников сферы образования, учителей школ и преподавателей вузов.

Хорошо налажены связи в области изучения русского языка и литературы с ЦМО МГУ им. М.В. Ломоносова, Московским государственным лингвистическим университетом, РУДН, Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина, Иркутским государственным лингвистическим университетом и другими российскими вузами.

Таким образом, несмотря на частичную утрату позиций в стране, русский язык остается достаточно востребованным, и для улучшения его положения существуют следующие объективные причины: сохранение у подавляющей части таджикской интеллигенции, в том числе и руководящих работников государственных органов, стремления к сохранению общего с Россией культурного и информационного пространства; сохранение за Таджикистаном на длительный период времени статуса «страны – экспортера рабочей силы»; осуществление практических мер, направленных на расширение российско-таджикского экономического сотрудничества в освоении гидроэнергоресурсов, а также в других областях; активное участие Таджикистана в интеграционных процессах на постсоветском пространстве.

Хочется привести в заключение прекрасные слова, сказанные выдающимся русским писателем К.Г. Паустовским: «Русский язык открывается до конца в своих поистине волшебных свойствах и богатстве лишь тому, кто кровно любит и знает «до косточки» свой народ и чувствует сокровенную прелесть нашей земли»; «Некоторые русские слова сами по себе излучают поэзию, подобно тому как драгоценные камни излучают таинственный блеск». В этих удивительных по силе воздействия, проникновенных строчках – ключ к разгадке высокой востребованности русского языка во всем мире.

## Литература

1. Алпатов В.М. Русский язык в современном мире // Решение национально-языковых вопросов в современном мире. СПб., 2003.
2. Изменение социальной роли русского языка в современных условиях // Мир русского слова. 2002. № 2 (10).
3. Стернин И.А. Русский язык и коммуникативное сознание в ближайшие годы (попытка прогноза) // Мир русского слова. 2004. № 2 (19).

L.N. Dudko, S. Negmatov

**ON THE SITUATION OF THE RUSSIAN LANGUAGE IN THE SOVEREIGN  
TAJIKISTAN: PROBLEMS AND PROSPECTS OF RUSSIAN LANGUAGE TEACHING  
IN THE EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF THE REPUBLIC**

*Post-Soviet space, language of international communication, internal motivation, dialogue of cultures, linguocultural competence, the titular language, migrant workers, Russian studies in Tajikistan.*

The paper presents an analysis of the situation with Russian language in Tajikistan, as well as the situation with its study in schools and universities of the country, where it is studied as a second language starting from the 2<sup>nd</sup> class. Russian language remains as the main means of inter-ethnic communication in communicative language space of Tajikistan, in spite of a significant outflow of Russian-speaking population. The overwhelming majority of the Tajik intellectuals, including senior government officials, show a desire to preserve common with Russia's cultural, scientific and educational and information space.

**НОВОСТИ      НОВОСТИ      НОВОСТИ      НОВОСТИ      НОВОСТИ**

2 октября 2012 г. в Барселоне открылась **XXX Международная книжная ярмарка LIBER**. В течение четырех дней профессионалы книжного бизнеса со всего мира имели возможность ознакомиться с достижениями и новинками российского книгоиздания.

Участие России в испанской книжной ярмарке – один из этапов программы «Читай Россию / Read Russia» (программы продвижения русской литературы за рубеж, последовательно реализуемой Федеральным агентством по печати и массовым коммуникациям в последние годы). «Читай Россию / Read Russia» – это масштабная программа продвижения российской литературы и книжной индустрии в целом на крупнейшие книжные рынки мира. Этот призыв уже неоднократно звучал на важнейших книжных выставках мира – в Лондоне, Париже, Франкфурте. В июне 2012 г. Россия была почетным гостем книжной ярмарки Book Expo America в Нью-Йорке.

На национальном стенде России была представлена продукция 50 издательств нашей страны. В экспозиции – произведения классических и современных русских писателей, детская и образовательная книга, научно-исследовательская и мемуарная литература. Официальный организатор российского стенда – фонд «Президентский центр Б.Н. Ельцина».

В работе ярмарки приняли участие известные российские писатели А. Варламов и А. Геласимов, произведения которых хорошо знакомы испанскому читателю. Состоялись также встречи с издателями, переводчиками, славистами, исследователями современной русской литературы. Особое внимание было уделено взаимоотношениям литературы и кино, отношению современных русских писателей к писателям прошлого, роли писателя в России XXI в.

Отличительная особенность крупнейшей испанской ярмарки LIBER состоит в том, что проходит она попеременно в Мадриде и Барселоне и ориентирована на деловые аспекты книжной индустрии.

*Оргкомитет*



**Захраи С.Х., Сидорова М.Ю.**  
**Русский падеж: правила и употребление.**

Тегеран, 2011/1390. – 615 с.

*Русский язык как иностранный, грамматика, падеж, система упражнений.*

Книга С.Х. Захраи и М.Ю. Сидоровой «Русский падеж: правила и употребление» оценивается по следующим параметрам: адресат книги, объект описания, принципы описания падежных форм, типология упражнений.

**Е**сли сегодня окинуть взглядом книжные прилавки, внимание привлечет обилие учебной литературы по РКИ, посвященной изучению русской падежной системы. Эти пособия разнообразны: одни построены по принципу «от смысла к форме», другие, наоборот, «от формы к смыслу»; есть работы, ориентированные на язык определенной сферы знаний (гуманитарной или естественно-научной) или даже какой-то одной специальности, другие строго учитывают этап обучения (начальный или продвинутый). Недавно этот ряд пополнился новой интересной работой: вышла книга С.Х. Захраи и М.Ю. Сидоровой «Русский падеж: правила и употребление», изданная в Тегеране в 2011 г. в рамках совместного проекта Организации по изучению и составлению учебных книг по гуманитарным наукам (САМТ) и МГУ им. М.В. Ломоносова. Издание это сразу привлекло внимание филологов.

В первую очередь книга адресована тем учащимся, родным языком которых является персидский, и здесь необходимость в пособии по употреблению русских падежей объясняется самим характером фарси – в нем, как в любом аналитическом языке, категория падежа отсутствует. Однако объем и характер представления материала в пособии таков, что к нему могут обращаться

все, кто так или иначе связан с вопросами преподавания и изучения РКИ.

Издание предназначено для учащихся продвинутого этапа обучения, поэтому в круг описания падежных форм авторы включили не только вопросы, касающиеся грамматических связей слов в словосочетании, но и другие, например, синонимию и омонимию падежных форм, анализ семантических свойств лексики.

Во вводной части книги авторы излагают свой взгляд на категорию падежа и русскую падежную систему. Это описание опирается на русскую грамматическую традицию. В то же время, сознавая, что теоретические сведения далеко не всегда соответствуют практическим запросам иностранного учащегося, С.Х. Захраи и М.Ю. Сидорова несколько изменяют угол зрения в рассмотрении этой грамматической категории и представляют языковой материал с учетом его особого видения носителями языка, а также с учетом коммуникативных потребностей обучаемого. Особенно интересно то, что функционирование категории падежа авторы рассматривают как средство выражения точки зрения говорящего на описываемую ситуацию. Выбор определенной падежной формы помогает говорящему выразить свое отношение к сообщаемому факту, дать его интерпретацию. Поэтому среди перечислен-

ных авторами трех составляющих категории падежа (номинативная, синтаксическая и интерпретационная) роль последней, интерпретационной, хотелось бы выделить особо, поскольку она имеет несомненную ценность при описании многих языковых явлений, в частности синтаксической синонимии. Авторы убедительно демонстрируют это на примере анализа предложений *Маша и Таня пришли. – Маша с Таней пришли. – Маша пришла с Таней.*

Все шесть падежей рассматриваются в работе в линейной последовательности (И.п., Р.п., Д.п., В.п., Т.п., П.п.). Описанию каждого падежа посвящен свой раздел. В начале каждого раздела дается лингвистическое описание падежных форм и их значений, затем следует практическая часть, в которой представлены упражнения, направленные на отработку употребления падежных форм.

Авторы книги стремятся дать исчерпывающее описание форм и значений русских падежей. Вот как, к примеру, строится раздел, посвященный Т.п.

1. Формы Т.п.
2. Т.п. беспредложный в значении направления и времени.
3. Т.п. беспредложный для обозначения инструмента, средства, способа действия.
4. Т.п. беспредложный в значении субъекта.
5. Т.п. в сказуемом при глаголах-связках.
6. Т.п. беспредложный в значении каузатора (причины).
7. Т.п. беспредложный в значении критерия или предмета сравнения, параметра измерения, ориентации предмета.
8. Глаголы, требующие Т.п. без предлога.
9. Значения Т.п. с предлогом **за**.
10. Значения формы Т.п. с предлогом **между**.
11. Значения Т.п. с предлогом **над**.
12. Значения Т.п. с предлогом **перед**.

13. Значения Т.п. с предлогом **под**.
14. Значение формы Т.п. с предлогом **с** – значение совместности, дополнительности.
15. Другие значения формы Т.п. с предлогом **с**.
16. Глаголы, управляющие формой **с + Т.п.**
17. Т.п. с непервообразными предложениями.

Умение говорить просто о сложном – несомненное достоинство авторов работы. Теоретический материал дается здесь в емкой, сжатой, лаконичной форме, при этом не упускается ни одной важной детали. Что касается практической части, то и здесь С.Х. Захраи и М.Ю. Сидорова демонстрируют богатый набор разнообразных упражнений (на наблюдение, на анализ структуры и значения формы, на отработку правил употребления той или иной структуры, на трансформацию падежных форм и т.д.), что в конечном итоге должно помочь учащемуся активно использовать материал при выходе в свободную неподготовленную речь.

Привлекает и богатство лексического наполнения пособия. Это проявляется в примерах из русской литературы (от классики до современности), в текстах популярных песен и стихотворений любимых детских поэтов, на которых выросло не одно поколение, во фрагментах разговорной речи, в обилии фразеологизмов, в образцах деловых документов, а также в использовании новых языковых пластов, обслуживающих современные отрасли науки и производства (компьютеризация, финансово-экономическая сфера), которые получили стремительное развитие в начале XXI в. При этом авторы уделяют большое внимание стилистической дифференциации речи, предостерегают учащегося от возможных ошибок, давая стилистические пометы и разъяснения. Стилистический аспект владения русской падежной системой последовательно утверждается во всей работе.

В пособиях по грамматике обычно главная роль отводится описанию собственно грамматического материала и типологии упражнений. С.Х. Захраи и М.Ю. Сидорова не ограничиваются этим и развертывают на страницах книги многоцветную страноведческую палитру. Это сведения об истории, науке и культуре России, биографии известных русских ученых – Н. Вавилова, П. Семенова-Тяншанского, рассказы о культуре Ирана, например, о поэте Хафизе, об иранской миниатюре.

Работа отличается безупречным языковым вкусом авторов. Надо ли говорить о том, насколько это важно для изучающих русский язык.

Авторы стремились к максимально полному описанию предложно-падежных форм. При этом читатель легко ориентируется в обилии материала, поскольку каждый раздел четко структурирован. Важно и то, что работать по книге учащийся может самостоятельно – этому способствуют не только теоретические разъяснения, но и обстоятельные комментарии, сопровождающие проблемные для студента участки грамматики. Кроме того, к большинству заданий в работе даны

ключи. В конце книги приведены подробные грамматические таблицы, в которых представлены падежные формы не только существительных, но и других склоняемых частей речи – прилагательных, причастий, местоимений, числительных.

Удобство пользования учебником заключается еще и в том, что его части подвижны, «разъемны», так что в случае необходимости обращения к тому или иному грамматическому моменту легко можно вычленить нужную часть.

Авторы книги «Русский падеж: правила и употребление» собрали, описали, упорядочили и систематизировали огромный материал, и в этом смысле издание можно считать и справочником, и тезаурусом, и добротным учебным пособием. Думается, что книгу по достоинству оценят и преподаватели, и студенты.

**О.В. Чагина**

rkiff@philol.msu.ru

канд. филол. наук, доцент  
кафедры русского языка для иностранцев  
филологического факультета  
МГУ им. М.В. Ломоносова  
Москва, Россия

**O.V. Chagina**

**ZAKHRAI S.KH., SIDOROVA M.YU. RUSSIAN CASE: RULES AND USAGE**

*Russian for foreigners, grammar, case, system of exercises.*

The book by S.Kh. Zakhrai and M.Yu. Sidorova “Russian Case: Rules and Usage” is being evaluated according to such parameters as the addressee of the book, the object of description, the principles of Russian cases (forms and meanings) description, typology of exercises.

## НОВОСТИ      НОВОСТИ      НОВОСТИ      НОВОСТИ      НОВОСТИ

3–5 октября 2012 г. прошел **Всемирный виртуальный конгресс «Планета «Русский язык» в виртуальном лингво-коммуникативном пространстве»**, организованный Международным координационным советом (Италии, Армении, России, Словакии, США, Чехии) в рамках проекта «Создание виртуального образовательного пространства мирового сообщества». Участниками конгресса стали научные сотрудники, работники образования, преподаватели университетов, студенты. Цель мероприятия – объединение русистов из разных государств, выявление актуальных проблем в русистике, литературе и в целом в гуманитарной сфере, повышение эффективности международного сотрудничества.

*По материалам информационной службы фонда «Русский мир» (russkiymir.ru)*

## ФРОНТАЛЬНАЯ ПАРЕМИОЛОГИЯ

Многоязычный словарь современной фразеологии / Под ред. Дж. Пуччо.

М.: Флинта, 2012. – 432 с.



*Паремия, паремиологический фонд, лексическая эквиваленция, поговорка, пословица.*

В статье обсуждаются потенциальные практические возможности использования «Многоязычного словаря современной фразеологии» в преподавании РКИ.

Рецензируемый словарь является многоязычным словарем современной фразеологии, а именно, русской, французской, английской, испанской, немецкой с параллелями из латинского языка. Он создан в рамках проекта, реализуемого Итало-славянской культурной ассоциацией под руководством д-ра Дж. Пуччо. В составлении словаря приняли участие такие авторы, как: В. Виноградова, Д. Гречушникова, В. Зелинский и Л. Кучера (русский язык), С. Сартре и А. Термес (французский язык), К. Пуччо и Д. Шервуд (английский язык), Р. Кабрера и Ф.К. Нейра (испанский язык), В. Клей и М. Галгано (немецкий язык), О.А. Болонья (латинский язык).

Предлагаемый вниманию преподавателей РКИ словарь интересен, в первую очередь, с практической точки зрения. Для освоения и перевода того или иного фрагмента паремиологического фонда неродного языка важно осознавать степень семантической спаянности фразеологизмов. По данному критерию, согласно классификации В.В. Виноградова, в практике преподавания неродного языка следует разграничивать:

- 1) фразеологические сращения (идиомы),
- 2) фразеологические единства,
- 3) фразеологические сочетания.

Первые – идиомы – маркируют устную речь, просторечие и являются средством образного контактного обобщения мысли. Именно так они представлены в словаре.

Попасть впросак (рус.) – Faire un four (фр.) – To be taken in (анг.) – Deslumbrarse (исп.) – Einen Bock schiessen (нем.) – Errore decipi (лат.).

Неслучайно они используются в устной разговорной речи с оттенком просторечия, в официальной устной речи, для имитации 1-го и 2-го типа речи в художественном тексте. Поэтому, несмотря на то что с точки зрения понятийного содержания идиомам могут соответствовать слова в прямом значении, эквивалентом будет лишь идиома или фразеологическое единство родного языка. Это в словаре отражено максимально точно, благодаря, наверное, тому, что составители, по их собственным словам, продуктивно смогли использовать свой собственный переводческий опыт при работе над словарем.

Словарные статьи дидактически правильно структурированы: первым шагом при освоении паремий является их идентификация, т.е. выявление их семантического единства. Иначе возникает опасность их восприятия как череды слов с самостоятельной семантикой, что приводит к ошибкам в понимании и употреблении.

Однако, как хорошо известно и преподавателю РКИ, и переводчику, не всякая

пословица или поговорка имеет аналог в другом языке, и тогда нужно научить студента рефлексировать отсутствие эквивалента в родном языке, а также показать возможность и необходимость пользоваться относительно свободными комбинациями слов при подборе эквивалентов. Словарь учит тому, как фразеологические единства в отличие от идиом поддаются переводу с помощью системного моделирования. Для этого определяются функциональные доминанты этих языковых образований. Это их национальная специфичность, выраженная в формальных признаках, афористичность предметного содержания, формальные особенности, обладающие эстетической информативностью: ритм, рифма, размер, аллитерация.

Скупые умирают, а дети сундуки открывают (рус.) – Qui epergne beaucou fait contents ses heritiers (фр.) – Heirs enjoy relatives' savings (анг.) – Quien mucho ahorra hace feliz a los herederos (исп.) – Geizhaelse sind die Plage ihrer Zeitgenossen, aber das Entzuecken ihrer Erben (нем.) – Qui multam pecuniam fecit, risum in heredibus movet (лат).

Отобранные для словаря фрагменты паремиологического фонда 6 языков – русского, французского, английского, испанского, немецкого и латинского – полезны в практике преподавания неродного языка, в том числе РКИ, тем, что они употребляются фактически во всех типах текстов. Национальной специфичностью они не обладают, имеют, как правило, нейтральную окраску, образность, лежащая в их основе, стерта, и проблема их передачи – только в поиске соответствия, обладающего теми же стилистическими характеристиками.

Некоторые из них, как мы указали выше, имеют просторечную окраску, и эта функциональная доминанта позволяет оптимизировать обучение устной разговорной речи.

Я его «обрабатываю» (рус.) – Enjoler quelqu'un (фр.) – I am working on him (анг.) – Me lo estoy trabajando (исп.) – Ich bearbeite ihn gerade (нем.) – Ei suadendo operam do (лат).

Словарь в качестве дидактического материала в курсе РКИ учит студента тому, что отсутствие в каком-либо из представленных языков лексического эквивалента для словарной единицы родного языка не означает, однако, что его значение вообще не поддается освоению в собственной языковой картине мира и воспроизведению средствами родного языка. Иными словами, словарь учит, что лексическая безэквивалентность при освоении иного языка и иной культуры в основном имеет не абсолютный, а относительный характер.

Составители словаря удачно использовали прием так называемого приближенного подбора паремий разных языков в рамках одной статьи. Дидактическая суть и полезность при обучении неродному языку этого приема состоит в том, что вместо иностранной реалии студенту (учащемуся) предъявляется реалия иноязычная и инокультурная, которая (по определению) обладает собственной национальной спецификой, но в то же время имеет много общего с реалией родного языка.

Секрет Полишинеля (рус.) – Secret de Polichinelle (фр.) – The secret is out (анг.) – Es como el secreto de Polichinela (исп.) – Oeffentliches Geheimnis (нем.) – Quod palam secreto narrator (лат.).

Конечно же, приведенные понятия нельзя считать идентичными, но очевидно, что в определенных контекстах они взаимозаменяемы.

Достоинством такого предъявления паремийного материала в словарной статье является его понятность для студента (учащегося), которому в качестве языкового и

культурного эквивалента предлагается «родное» понятие. Однако пользоваться этим методом следует осторожно, помня, что в самой его основе заложена определенная неточность. Приблизженный подбор иногда чреват недопустимой национально-культурной ассимиляцией. Правда, в рецензируемом словаре таких случаев мы не нашли.

При обращении к словарю студент (учащийся) получает хорошую возможность к самообучению за счет освоения приема переописания средствами неродного языка сути того или иного культурного явления. Как правило, эта возможность воспроизводится с помощью определенных приемов, которые имплицитно иллюстрируются словарными статьями.

Переходить всякие границы / Выходить за рамки (рус.) – *Depasser la mesure* (фр.) – *To go too far* (анг.) – *Ser*

V.N. Bazylev

### FRONTAL PAREMIOLOGY

*Readings, type-system of proverbs, lexical equivalence, proverb, saying.*

The article discusses the potential practical possibilities of using Multilingual dictionary of modern phraseology in teaching Russian as a foreign language.

*mas exagerado que un andaluz* (исп.) – *Das Mass ueberschreiten / Zu weit gehen* (нем.) – *Immoderatione efferris* (лат.).

Таким образом, рецензируемый словарь следует признать очень полезным и своевременным изданием. Он безусловно поможет европейским студентам (учащимся), изучающим неродной язык, в том числе РКИ, научиться преодолевать те трудности, с которыми они сталкиваются при освоении иной картины мира, закрепленной в паремиологическом фонде языка.

**В.Н. Базылев**

vladimir@4unet.ru

д-р филол. наук, профессор

кафедры методики, педагогики и психологии

Государственного института

русского языка им. А.С. Пушкина

Москва, Россия

## НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ

19–26 сентября 2012 г. в Финляндии на базе РЦНК проходила **Неделя русского языка, российской культуры и российского образования**. Мероприятия были организованы Российским новым университетом (РосНОУ) в рамках ФЦП «Русский язык» на 2011–2015 гг. по инициативе Россотрудничества. Участники недели – преподаватели РКИ, русского как родного или второго родного; специалисты в области исследования проблем многоязычных семей и межкультурных браков; родители, воспитывающие детей-билингвов; дошкольники, школьники и студенты, изучающие русский язык в Финляндии. Впервые в практике Россотрудничества российская делегация в течение 10 дней побывала в пяти достаточно удаленных друг от друга регионах Финляндии, посетив города Турку, Куопио, Хельсинки, Иматра, Лаппеенранта. В ее состав вошли известные российские ученые-руссисты, психологи и педагоги, специализирующиеся в области билингвизма, а также литературоведы, переводчики, поэты и детские писатели, воодушевленные тем искренним интересом, который проявляют к русскому языку и русской культуре не только финские учителя русского языка, но и рядовые граждане этой дружественной страны.

*Оргкомитет*



**Дубровина К.Н.**  
**Библейские фразеологизмы в русской  
и европейской культуре.**

М.: Флинта, Наука, 2012. – 264 с.

*Этимология, библейский фразеологизм, историко-культурные факторы, компонентный состав слова, внутренняя форма слова, философские идеи.*

Рассматриваемая книга посвящена интересному историко-филологическому исследованию К.Н. Дубровиной. Автор знакомит читателей с любопытным сравнительным описанием библейских фразеологизмов в русской культуре и в культуре других европейских народов. Книга может быть интересна как для специалистов-филологов, культурологов, так и для широкого круга читателей, интересующихся родным языком, историей, культурой, а также языком и культурой других европейских народов.

Книга К.Н. Дубровиной представляет собой серьезное научное и одновременно научно-популярное исследование, предтечей которого был «Энциклопедический словарь библейских фразеологизмов», вышедший в 2010 г. В словаре подробно, тщательно, с подкупающей научной достоверностью описано 540 библейских оборотов. За этот труд автор получила главную премию «Международной академической издательской компании «Наука» за лучшую книжную публикацию в секции гуманитарных наук.

«Фразеологизмы в русской и европейской культуре» – плод кропотливой научно-исследовательской работы К.Н. Дубровиной, свидетельствующий о ее великолепных, можно сказать, энциклопедических знаниях в области культуры, истории, истории религии русского народа и религиозной культуры многих других народов, живущих в европейских странах и исповедующих христианство.

Книга написана хорошим, живым языком, она познавательна, очень интересна для широкого круга читателей, как молодых, так и людей старшего возраста. Оказывается, в разных языках можно найти множество сходных черт. Автор объясняет

это тем, что источником фразеологических оборотов во многих европейских языках является Библия.

В книге К.Н. Дубровиной заимствованные из Библии и других письменных и устных источников известные в русской среде выражения с неясной для современников этимологией разъяснены с исторической достоверностью. Например, такие как «земля обетованная», «Содом и Гоморра», «блудный сын», «козел отпущения», «манна небесная» и др.

Автор дает свое название библейскому фразеологизму – библиема.

«Библиема – это некое обобщенное абстрактное значение, восходящее к какому-либо образу или сюжету, общее для языков всех народов, связанных с христианской религией».

В книге К.Н. Дубровиной проведены интересные сопоставления библейских фразеологизмов, которые распространены в языках разных народов. Библиемы присутствуют во многих из них, но приняты и активизированы в языковом употреблении у разных народов по-разному. Причиной этого являются не только лингвистические, но также и исто-

рико-культурные факторы. Доказывается это тем, что не все библиемы, ставшие в русском языке фразеологизмами, являются таковыми в других европейских языках: испанском, английском, французском и др. и наоборот.

Очень убедительно К.Н. Дубровина описывает различия в компонентном составе и внутренней форме библейских фразеологизмов в разных языках. Ею рассмотрены в качестве примеров такие библиемы, как «тайная вечеря», «беден как Лазарь» и др., а также интернациональные библейские обороты: «запретный плод», «умыть руки», «Валтасаров пир» и др.

Автор книги приводит весьма убедительные тезисы.

1. Наиболее отчетливо взаимодействие языка и культуры проявляется в литературных произведениях.

2. Трудно переоценить роль Библии в русской и европейской литературе.

3. Библейские фразеологизмы представляют собой концентрированное выражение философских идей Библии, ее нравственно-этических принципов, образной символики.

4. Связь библейской фразеологии с литературой как с одним из видов искусства, искусства словесного, неоспорима.

В связи с последним тезисом в книге рассматриваются библейские обороты в названиях литературных произведений, в художественной литературе, в жизни и творчестве А.С. Пушкина, произведениях А.П. Чехова, М.Е. Салтыкова-Щедрина, В.В. Маяковского, а также в современных СМИ.

Особое место в книге К.Н. Дубровиной отводится библейской фразеологии в связи с изобразительным искусством. Автор исследует также связь и отражение библеизмов в музыкальной культуре.

Содержание книги К.Н. Дубровиной «Библейские фразеологизмы в русской и европейской культуре» несомненно имеет научную ценность, а также может с успехом выполнять просветительские функции. Библиография, представленная в конце, свидетельствует об эрудиции автора, ее внушительном научном багаже знаний в области языка, культуры и литературы.

**А.И. Нечаева**

д-р пед. наук, профессор  
кафедры русского языка  
Московского архитектурного  
института  
Москва, Россия

A.I. Nechaeva

DUBROVINA K.N. BIBLICAL IDIOMS IN RUSSIAN AND EUROPEAN CULTURE

*Etymology, biblical phrase, historical and cultural factors, componential structure of a word, inner form of a word, philosophical ideas.*

The book is devoted to the original research carried out by K.N. Dubrovina. The approach to the problem in question is two-sided: from the point of view of history and philology. Professor K.N. Dubrovina acquaints her readers with the comparative description of biblical phrases in the Russian culture and in the culture of other European peoples. The problem under consideration has become acute, so the book may be interesting for all kinds of specialists in philology and culturology and a wide circle of readers who study the Russian language, history and culture as well as other European languages and cultures.

**АНОНС**

**АНОНС**

**АНОНС**

**АНОНС**

**АНОНС**

Русско-шведское общество культуры г. Гетеборг совместно с фондом «Русский мир» объявили о начале **Международного конкурса плаката «Русский язык – язык мира и мира»**. Работы 10 победителей станут настоящими плакатами, которые увидят во всем мире. С более подробной информацией можно ознакомиться на сайте [bilingual-online.net](http://bilingual-online.net).

Оргкомитет



**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

## Озвучить

*Развитие вторичных значений, обогащение содержания слова, лексическая сочетаемость.*

В статье рассматривается развитие вторичных значений актуального слова *озвучить*. Выявлен вектор развития многозначности глагола. Продемонстрировано, как на фоне ослабления семантики корня «звук-» формируется общее значение глагола «довести до сведения общественности, обнародовать важную информацию».

Скоротечность жизни слова в языке часто объясняется эстетической потребностью говорящего к обновлению речи. Эстетика новизны определяет потребность в замене слов, стимулирует поиск и отбор лексических единиц. Зачастую обновление формальной стороны языкового знака приводит к обогащению содержания слова. Такая замена произошла с глаголом *огласить*, основное значение которого – ‘прочитать вслух для всеобщего сведения, объявить’ – имеет оттенок официальности. В современной речевой практике место этого глагола все чаще занимает слово *озвучить*.

В русском языке основное значение глагола *озвучить / озвучивать* – ‘записать звуковое сопровождение фильма отдельно от съем-

ки’. В толковых словарях это значение сопровождается пометой *спец.* По критерию частотности форма НСВ уступает форме СВ. Например: *Уезжая со съемок фильма «Ермак» в Лондон, Евгений Евстигнеев, сыгравший Ивана Грозного, пообещал: «Ждите, скоро вернусь, буду озвучивать роль»;* *Съемки завершены, – сказал режиссер, – остается озвучить роли;* *Напомним, что в мультимедиа Олег Табаков озвучил роль кота Матроскина;* *На русский язык фильм будет озвучен в 2012 году.* Указанное специальное значение обобщенно передается отглагольными существительными *озвучивание, озвучивание шедевров немого кино встречено профессиональным сообществом настороженно.*

Степень завершенности процесса озвучивания фильма, отдельного эпизода, отдельной роли обозначают производные приставочные глаголы. Приставка *недо-* акцентирует неполноту завершенности действия: *Лента недоозвучена, но работы осталось немного. В мае состоится премьерный показ фильма;* *Пару нижних нот артист недоозвучил, но сумел создать многоплановый психологический портрет своего героя.* Приставка *до-* обозначает ‘завершение или доработку, совершенствование записи звукового сопровождения’: *Недавно доозвучили картину Киры Муратовой «Еще две истории»;* *Начерно смонтировано 10 телевизионных серий, надо еще что-то доозвучить;* *Фильм режиссера Ричарда Викторова*

«Через тернии к звездам» в прошлом году был оцифрован и доозвучен его сыном Николаем. Для значения ‘озвучить повторно’ используется производный глагол с приставкой *пере-*: *Фильм переозвучили, реставрировали, и он снова вышел на экраны.* Этот же приставочный глагол выступает как синоним слова *дублировать*: *Фильм пока никто не видел – премьера состоится только через месяц, да и голосов голливудских гостей зрители мультфильма, увы, не услышат – в русской версии работу Бандераса и Хайек за пару актерских смен переозвучат в лучших традициях русской школы дубляжа.*

Члены словообразовательной парадигмы – приставочные глаголы, мотивированные глаголом *озвучить*, – предназначены для обозначения видов и стадий озвучивания фильма. Как видно из примеров, в разных случаях артист озвучивает собственную роль, роль другого русского артиста, роль персонажа мультфильма, озвучивает, т.е. дублирует, чью-либо роль в зарубежном фильме. Словосочетания *озвучить / озвучивать фильм (роль)* употребляются как устойчивые.

В текущей речевой действительности развиваются вторичные значения глагола *озвучить*, не связанные со сферой кинематографии. Так, *озвучить* – значит ‘огласить, произнести вслух, устно выразить какую-либо мысль, адресованную

отдельному лицу или аудитории’: *Вчера в разговоре с журналистами директор Гидрометцентра России озвучил предварительный долгосрочный прогноз на ближайшие четыре месяца; Выйдя на улицу и устроив там дебош, можно добиться встречи с губернатором и озвучить проблему; Выступая на конференции, В.В. Путин озвучил важный тезис: гуманистическое наследие победы – это общее достояние бывших республик СССР, а ныне независимых государств.* Глагол *озвучить*, придя на смену глаголу *огласить*, потерял окраску официальности.

Новое значение определяет вектор дальнейшего развития семантики слова. Корень *звук- /звуч-* утрачивает или редуцирует свое «голосовое» значение, а сам глагол приобретает смысл ‘передать информацию, обобщить какие-либо данные, результаты’ безотносительно к определенному – устному или письменному – каналу передачи соответствующей информации. Это изменение ощущается всеми носителями языка. Вот пример из выпускного школьного сочинения: *Проблема истинных жизненных ценностей не нова, и ее не раз озвучивали писатели, режиссеры, критики.* Аналогичные примеры из газетных текстов: *После того как СМИ озвучили версию, что Монро умерла от передозировки наркотиков, сотни поклонников актрисы поклонились с собой подобным образом;*

*Согласно озвученным ранее данным, проектная стоимость новой дороги составит 469 млрд рублей.*

Постепенно формируется обобщенное значение ‘передать гласности, довести какую-либо ценную информацию до сведения общественности’: *В последнее время были озвучены обнадеживающие планы перевооружения армии; На всех уровнях признан и озвучен неопределимый вклад женщины в победу над фашизмом.* В ряде контекстов спрягаемая форма глагола *озвучить* и краткое страдательное причастие употребляются в значении ‘назвать’: *Почему не озвучены фамилии покупателей приборов? Озвучены имена самых влиятельных людей года по версии журнала Time; В столице оборудована 161 лыжная трасса – такая манящая цифра была озвучена недавно и взорвала «спортивно-оздоровительное сообщество» москвичей.*

В границах двусоставного предложения передается значение ‘публично выразить собственную точку зрения, собственное мнение, предложение; изложить положения проекта, программы’: *Идею перенести выходные с зимних каникул на майские праздники озвучил В.В. Путин; Дмитрий Медведев озвучил программу по улучшению инвестиционного климата, которую журналисты окрестили «мартовскими тезисами»; Министр озвучил свой проект налоговой реформы.* Во всех приведен-

ных высказываниях позицию подлежащего замещает имя собственное или существительное лица в ед.ч. При этом субъект интеллектуальной деятельности одновременно является субъектом речевой деятельности.

Двусоставное предложение может акцентировать публично выраженную точку зрения коллективного или собирательного субъекта, передающего ценную информацию: *С начала года чиновники озвучили массу благих и полезных идей; На съезде партийцы озвучили и такое мнение: если новая Дума будет менее представительна, чем нынешняя, это будет расценено активной частью общества как ярко выраженный негативный сигнал для российской демократии; Ведущие китайские авиакомпании озвучили планы своего развития на ближайшее будущее; Сведения о техническом состоянии пассажирских самолетов озвучила Европейская ассоциация низкотарифных авиакомпаний.* Совпадение коллективного субъекта интеллектуальной деятельности и субъекта речевой деятельности усиливается местоимением *свой* в притяжательном значении ‘принадлежащий данному субъекту’: *Специалисты из Китая и Саудовской Аравии в течение года исследовали ДНК одnogорбого верблюда и на днях озвучили свои выводы.*

Независимо от степени конкретности обозначенного субъекта интеллектуальной

деятельности обязательным является смысл ‘обнародовать информацию, сделать ее достоянием общественности’. Этот смысл передается и в том случае, когда субъект в составе высказывания выражен формой косвенного падежа (Р.п. или Т.п. с субъектным значением): *Озвучено решение консилиума; Конференция призвана озвучить взгляды европейских и российских авиаперевозчиков; Заслуживает внимания идея, озвученная Росавиацией; Факты озвучены главой Института проблем глобализации.*

Смысл ‘обнародовать информацию, сделать ее достоянием общественности’ выдвигается на первый план восприятия и в бес-субъектных высказываниях: *Озвучены суммы для приобретения снаряжения для сборных команд в 2011 и 2012 годах; Были озвучены важные задачи, решить которые нам всем придется в обозримом будущем; До сих пор не озвучены точные данные о жертвах взрыва.*

Особого внимания заслуживают конструкции, в которых субъект речевой деятельности не совпадает с субъектом интеллектуальной деятельности, а глагол *озвучить* передает значение ‘предать гласности чью-либо точку зрения, мысль, идею, концепцию и т.п.’, т.е. продублировать чью-либо позицию: *Когда в 1948 году ООН принимала Декларацию прав человека, позицию Советского Союза озвучил именно Андрей Януарьевич;*

*Позицию государства по этому поводу озвучил секретарь Совбеза Николай Патрушев (уполномоченное лицо передает, оглашает консолидированную точку зрения государства); СМИ озвучили результаты статистического анализа, проведенного группой независимых исследователей (СМИ – субъект, транслирующий информацию, полученную группой исследователей – коллективным субъектом, осуществившим интеллектуальную аналитическую процедуру).*

Увеличивается частотность высказываний, в которых субъект интеллектуальной деятельности назван не прямо, не косвенно, но угадывается из ситуации: *Пресс-секретарь озвучил единственный эпизод, который, по предварительной информации, может иметь состав преступления (информация, очевидно, собиралась следственными органами); Популистское решение, озвученное помощником Президента, можно считать попыткой борьбы с коррупцией (говорящий доводит до сведения обществу ответственности не собственное решение, а решение Президента).*

Сохраняя переходность, глагол *озвучить* приобретает широкую лексическую сочетаемость: *озвучить мысль, идею, мнение, точку зрения, взгляды, позицию, проблему, концепцию, открытие, инициативу, версию, тезис, проект, программу, планы, результаты, данные, факты, фамилии, суммы, циф-*

ры. Наиболее общим по смыслу является словосочетание *озвучить информацию*.

Словообразовательная активность анализируемого глагола в его новых значениях складывается постепенно. Зафиксированы употребления приставочных производных: *Как пишут в блогах, именно Говорухину удалось провести четкий водораздел между теми, кто ходил на Болотную, и теми, кого привозили на Поклонную. Того ли эффекта ждал доозвученный им Путин? Предложения, высказанные*

*Александром Дзасоховым, созвучны тем, которые обсуждались на сочинской встрече, и представляют несомненный интерес; Программа, которая была переозвучена на съезде «Справедливой России», по мнению ее лидера Сергея Миронова, призвана построить «новый социализм».*

Подведем итоги. Глагол *озвучить*, сохраняя основное специальное значение ‘записать звуковое сопровождение фильма отдельно от съемки’, приобретает вторичные значения, ак-

туальные для разных сфер современной коммуникации и широко используемые в СМИ:

- ‘довести до сведения общественности, обнародовать важную информацию / назвать, имена, даты, цифры’;
- ‘произнести вслух, устно выразить какую-либо мысль, идею’;
- ‘публично выразить в речи результат интеллектуальной деятельности, собственную, коллективную точку зрения или точку зрения другого лица’.

Работа выполнена при финансовой поддержке Минобрнауки России (проект «Многоречие в социокультурном пространстве современной России»).

I.T. Vepreva, N.A. Kupina

TO SOUND

*Development of the secondary meanings, enrichment of word meaning, lexical co-occurrence.*

The article investigates the development of secondary meanings of the actual word *to sound*. The authors distinguished the vector of multiple meaning development of the verb. The article demonstrates the process of semantic weakening of the root «sound-» and a formation of the common meaning of the verb ‘bring to notice, declare important information’.

АНОНС

АНОНС

АНОНС

АНОНС

АНОНС

Управление профессиональной ориентации и работы с талантливой молодежью МГУ им. М.В. Ломоносова на базе кафедры русского языка для иностранных учащихся естественных факультетов филологического факультета при технической поддержке факультета вычислительной математики и кибернетики проводит **19 января 2013 г. Второй онлайн-фестиваль дружбы «Вместе встретим Новый год!»**. В мероприятии могут принимать участие студенты, магистранты, аспиранты, стажеры, изучающие русский язык как иностранный или неродной. Фестиваль проводится в два этапа: отборочный и заключительный.

Отборочный этап будет проходить с **1 октября по 15 декабря 2012 г.**, при этом вуз-участник самостоятельно организует конкурс творческих работ, выбирает победителей (1–3 чел.) и пересылает их работы в оргкомитет. В ходе заключительного этапа в МГУ им. М.В. Ломоносова – парада-презентации «Новогодний карнавал» в режиме онлайн – участникам необходимо будет представить выступление, посвященное новогодней тематике в их родной культуре.

Более подробную информацию можно узнать на сайте фестиваля [friendship2012.cs.msu.ru](http://friendship2012.cs.msu.ru).

*Оргкомитет*

## Летняя школа веры и дружбы

Летом 2012 г. в швейцарском альпийском городе Лейзан в четвертый раз состоялся **международный православный лагерь «Благовестник»**, который посетили русскоговорящие дети от 7 до 16 лет из Австрии, Америки, Германии, Дании, Латвии, России и Швейцарии. Благодаря лагерю ребята из Европы и Америки имели уникальную возможность провести часть каникул в подлинно русской среде, приобрести опыт общения со сверстниками из других стран. Они помогали друг другу и в овладении русским языком, и в повседневной лагерной жизни.

По словам директора лагеря, руководителя центра «Матрешка» О.В. Александрэ, у «Благовестника» несколько задач:

- учебная – дети занимаются с преподавателями русским языком, а также рисованием, музыкой, пением, танцами;
- культурно-образовательная – экскурсии, походы, спортивные игры;
- религиозно-просветительская – это лагерь православного направления.

Наряду с культурной программой, подготовленной учебно-образовательным центром «Матрешка», дети участвовали в молитвенных правилах, знакомились с православными истоками русской культуры и традициями. Работа летнего лагеря включала самые разнообразные мероприятия. Это и экскурсии в Женеву, Веве, Санкт-Мауриц с посещением православных храмов, музеев и достопримечательностей, и прогулки на пароходике по Женевскому озеру, и походы в горы, и спортивные соревнования, и страноведческие викторины, тематические вечера, посвященные Швейцарии и России.

Педагоги отмечают, что с точки зрения воспитательного процесса формула летнего лагеря дает хорошие плоды даже за короткий срок. Тут есть возможность рассмотреть любую ситуацию, в том числе и конфликтную, с разных сторон,

проиграть ее в нескольких вариантах, обсудить с воспитателями, детьми.

Замечено также, что российские ребята несколько опережают европейских сверстников в самостоятельности: в лагере они более решительны, готовы помочь друг другу и воспитателям, легко соглашаются на дежурства на кухне, а европейских детей нужно побуждать к этому. Для европейских мальчиков и девочек лагерь – это зачастую первый трудовой опыт, пробуждающий в них чувство взаимопомощи и любовь к труду.

В этом году у учебно-образовательного центра «Матрешка» появилась идея стать инициатором программы о православии в Швейцарии и пригласить в лагерь журналистов. В Лейзан приехала съемочная телевизионная группа канала «ТВ Центр» (Москва). Дети настолько покорили журналистов, что в День самоуправления они отдали в их распоряжение свое оборудование – камеры, микрофоны, осветительные приборы. Ребята не упустили возможности попробовать себя в тележурналистике.

На протяжении четырех лет лагерь располагался в историческом русском доме-шале, принадлежащем Русской православной церкви за границей. Вот и смену 2012 г. завершила воскресная архиерейская служба в домовый церкви шале. Епископ Женевский и Западно-Европейский Михаил привез детям «Благовестника» одну из древнейших икон православной Руси, одну из самых почитаемых икон Русской православной церкви – Курскую-Коренную икону Божией Матери «Знамение».

Получить информацию и отправить заявку на участие в лагере «Благовестник» в следующем году можно с января 2013 г. на сайте [www.matrjoschka.ch](http://www.matrjoschka.ch).

**Людмила Санкова**  
Швейцария

## Язык для будущего

---

6 сентября 2012 г. в Киргизском государственном университете им. И. Арабаева в рамках ФЦП «Русский язык» на 2011–2015 гг. открылся региональный форум молодых преподавателей русского языка, аспирантов и студентов-русистов «Поддержка русского языка как основы развития интеграционных процессов в СНГ». В мероприятии приняли участие представители РЦНК в странах СНГ, преподаватели, аспиранты и студенты национальных университетов, сотрудники институтов повышения квалификации, учителя школ и гимназий из Казахстана, Киргизии, России, Таджикистана, Туркменистана и Узбекистана. Его организаторами выступили Россотрудничество, РЦНК в Бишкеке и Тульский государственный педагогический университет (ТГПУ) им. Л.Н. Толстого.

Первый подобный форум состоялся в 2011 г. в Минске. Тогда на базе Белорусского государственного университета и РЦНК в Минске представители Белоруссии, Латвии, Молдовы, России и Украины обсуждали проблемы поддержки и продвижения русского языка как важнейшего элемента в развитии интеграционных процессов в странах СНГ.

Программа форума в Бишкеке включала научно-практическую конференцию «Русский язык как средство межнационального общения и межкультурной коммуникации», открытые уроки по русскому языку и литературе, методические семинары, викторины, литературно-музыкальный

вечер, выставку современной российской учебно-методической, справочной и научно-популярной литературы. Книги, связанные с изучением РКИ, общими вопросами языкознания и лингвистики, привезла из России делегация ТГПУ им. Л.Н. Толстого. Это почти две сотни наименований новых учебников, монографий и пособий 16 российских издательств. Книги оказались доступны не только участникам, но и жителям Бишкека – в РЦНК действует общедоступная библиотека, в фонд которой все издания поступили по окончании форума.

Преподаватели ТГПУ им. Л.Н. Толстого провели мастер-классы и круглый стол «Современные методы преподавания русского языка как неродного» для своих молодых коллег из стран СНГ и школьных учителей. По итогам форума планируется издание сборника материалов, который может быть использован в профессиональной деятельности педагогов-русистов.

Подобные мероприятия позволяют привлечь внимание молодых исследователей к русскому языку как объекту изучения, открывающему широкие возможности для расширения сотрудничества между образовательными учреждениями разных стран, развития академического сообщества и укрепления связей между народами.

Третий форум молодых русистов будет проведен осенью 2013 г. в Баку.

# «Я просто не могу оторваться от русского языка...»

(заметки участника о Днях русского языка и российского образования и культуры в Эфиопии)

---

**В** РЦНК в сердце Эфиопии Аддис-Абебе 8–14 сентября 2012 г. состоялись **Дни русского языка и российского образования и культуры**. В них приняли участие ученые и преподаватели

Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина, в частности проректор по международной работе Н.И. Смирнова, зам. проректора по международной работе В.Ф. Котельников, профессор, зав. кафедрой рус-

ской словесности и межкультурной коммуникации В.И. Аннушкин, ст. преподаватель кафедры теории и практики преподавания РКИ Т.Н. Дьяченко, а также д-р филол. наук, руководитель отдела классической литературы Института мировой литературы им. А.М. Горького М.И. Щербакова. Успех такого мероприятия не мог осуществиться без поддержки руководителей РЦНК В.А. Конника и Т.В. Конник. Но главные действующие лица, ради которых и замышлялось все действие, конечно, – члены российско-эфиопских семей, их дети, все, кому дорога сегодняшняя Россия.

Перечень проведенных за неделю мероприятий говорит сам за себя:

- научно-практическая конференция по вопросам изучения и преподавания русского языка и литературы;
- две читательские встречи с российскими авторами и книгоиздателями (с эфиопской стороны возглавлял встречу председатель союза писателей Эфиопии г-н Гедачеу Белете);
- семинар повышения квалификации национальных преподавателей-русистов;
- мастер-класс для эфиопских преподавателей русского языка по методике работы с художественными фильмами на уроках русского языка для иностранных учащихся (Т.Н. Дьяченко);
- два тематических круглых стола по вопросам российского книгоиздания;
- конкурс чтецов художественных произведений;
- выставка новейшей учебно-методической, художественной и справочно-информационной литературы, изданной ведущими российскими издательствами с последующей передачей книг в дар курсам русского языка при РЦНК, эфиопской школе, школе при посольстве РФ;
- три литературно-музыкальных вечера с кинопоказами.

Один вечер был посвящен русскому романсу, его ведущим стал В.И. Аннушкин, исполнивший романсы на стихи А.С. Пушкина.

Самое большое впечатление выносишь в этих встречах от непосредственного знакомства с людьми, преданными России и связавшими свою судьбу с ее культурой и языком. Таков обыкно-

венный фермер Алемаеху Али Воле, поразивший нас во время заседания литературного салона, посвященного творчеству Л.Н. Толстого, своим рассказом о том, как он продолжает заниматься русским языком. «Я просто не могу оторваться от русского языка», – говорил он и рассказывал, как в перерывах между рабочими часами открывает «Анну Каренину» или иное произведение и читает, возвращаясь мыслями в Россию, где осталось его сердце.

Когда на открытии Дней русского языка эфиопские дети, как и дети из смешанных семей, читали пушкинские стихи, пели русские песни, танцевали наши танцы, нельзя было не порадоваться той любви и интересу к русской культуре, которые так сердечно проявляют к нам в далекой Эфиопии.

Таких встреч и впечатлений были десятки. Наши эфиопские друзья, соотечественники, живущие в Эфиопии (в основном это женщины, вышедшие замуж за эфиопов, учившихся в СССР) – это люди, преданные нашей дружбе, ждущие контактов и продолжения культурного сотрудничества. Сегодня это цвет эфиопской интеллигенции, ибо наши соотечественники органично вошли в современную эфиопскую действительность.

Главное «праздничное» впечатление – встреча Нового года, которая состоялась 10 сентября. В Эфиопии свое летосчисление, и вместе с эфиопскими друзьями мы встретили 2005 эфиопский Новый год как эфиопскими танцами, так и «Подмосковными вечерами», которые так легко переделываются в «Не забудь и ты эти летние эфиопские вечера». Несмотря на то что вечера и ночи в сентябрьском Аддис-Абебе достаточно холодны, тепло, полученное от «Дней русского языка в Эфиопии», останется надолго – и опыт этих незабываемых встреч необходимо осмыслить и описать в будущем.

**В.И. Аннушкин**

д-р филол. наук, профессор,  
зав. кафедрой русской словесности  
и межкультурной коммуникации  
Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина

Москва, Россия