



Д.И. Иванов

ivan610@yandex.ru

канд. филол. наук, доцент

Ивановского государственного университета

Иваново, Россия

«Легкое дыхание»

Разработка урока РКИ по рассказу И.А. Бунина

И.А. Бунин, рассказ «Легкое дыхание», русская литература XX в., уроки РКИ, китайские студенты.

Предлагаемая разработка урока посвящена изучению рассказа И.А. Бунина «Легкое дыхание» и является частью учебного пособия для иностранных студентов «Русская литература XX века: нобелевские лауреаты». Разработка включает в себя адаптированную биографию писателя, текст произведения с элементами селективной адаптации, литературоведческий комментарий, тестовые и грамматические задания, а также словарь урока с переводом на китайский язык. На материале литературоведческого комментария отрабатываются навыки психологического понимания языка художественной литературы и авторского стиля писателя. Материал предназначен для китайских студентов, изучающих русский язык и русскую литературу на подготовительном отделении, но также может быть использован и на основных факультетах в рамках изучения курса русской литературы XX в. и спецкурсов.

Разработка урока по рассказу И.А. Бунина «Легкое дыхание» является фрагментом учебного пособия для иностранных студентов «Русская литература XX века: нобелевские лауреаты»¹. Учебное пособие содержит методические разработки к произведениям великих русских писателей и поэтов XX в., получивших Нобелевскую премию по литературе (И.А. Бунин «Легкое дыхание», Б.Л. Пастернак «Нобелевская премия», «Воздушные пути», М.А. Шолохов «Судьба человека», А.И. Солженицын «Архипелаг ГУЛАГ», И.А. Бродский «Часть речи»).

Тексты расположены по принципу усложнения структуры, лексического и семантического наполнения. В сборнике учитывается хронологический принцип:

текст об истории Нобелевской премии, И.А. Бунин (1933)², Б.Л. Пастернак (1958), М.А. Шолохов (1965), А.И. Солженицын (1970), И.А. Бродский (1987).

Послетекстовые задания к рассказу И.А. Бунина «Легкое дыхание» состоят из двух основных блоков: 1) блок грамматических заданий, направленных на формирование или закрепление (в зависимости от того, на каком этапе обучения используется данный материал) грамматических, фонетических, лексических компетенций; 2) блок тестовых заданий, направленных на проверку уровня понимания текста. Затем на материале литературоведческого комментария отрабатываются навыки психологического понимания языка художественной литературы и индивидуально-авторского стиля писателя.

¹ Иванов Д.И. Русская литература XX века: нобелевские лауреаты: Учеб. пособие для иностранных студентов. Иваново, 2010.

² Здесь и далее в скобках указан год присуждения Нобелевской премии.

Иван Алексеевич Бунин

布宁
(1870–1953)

Иван Алексеевич Бунин – замечательный русский писатель, человек большой и сложной судьбы. Родился в 1870 году в Воронеже. Детство прошло в деревне. В **юности**³ Бунин был библиотекарем, журналистом.

В 1895 году он приехал в Петербург.

С 1897 по 1898 год Бунин пишет произведения «На край света» и «Под открытым небом», занимается литературными переводами («Песнь о Гайавате»).

Книга И.А. Бунина «Под открытым небом» – это дневник времён года, от первых признаков весны до зимних **пейзажей**, сквозь которые виден близкий сердцу **образ** родины.

Рассказы Бунина 1890-х годов открывают мир деревенской жизни.



И.А. Бунин

Автор рассказывает о жизни **интеллигента-пролетария** («Танька», «Вести с родины», «Учитель»). Бунин считает, что если человек потеряет **красоту** жизни, то он потеряет смысл жизни.

В 1900 году И.А. Бунин пишет рассказ «Антоновские яблоки» о жизни и душе русских дворян.

Наибольшую **известность** И.А. Бунину принесли его **реалистические повести и рассказы** «Деревня», «Весёлый двор», «Ночной разговор».

В повести (романе) «Деревня»



Литературно-мемориальный музей И.А. Бунина, г. Елец

автор показал новый тип крестьянина.

Писатель очень много путешествовал по странам Европы и Азии. В результате он написал рассказ «Господин из Сан-Франциско».

Революцию 1917 года И.А. Бунин не принял. Свои чувства он описал в дневнике революционных лет «Окаянные дни».

В 1920 году Бунин уехал за границу.

В 1929 году в Париже выходит книга Бунина-поэта «Избранные стихи».

В **эмиграции** написано 10 новых книг: «Роза Иерихона» (1924), «Митина любовь» (1925), «Солнечный удар» (1927), «Божье дерево» (1930) и др.



³ Выделенные цветом слова снабжены переводом на китайский язык (см. Словарь в конце урока).



С 1927 по 1933 год И.А. Бунин работал над своим самым крупным произведением – «Жизнь Арсеньева». Автор **восстанавливает** прошлое России, своё детство и юность.

В 1933 году Бунину была присуждена **Нобелевская премия** «за строгое мастерство, с которым он развивает традиции русской классической **прозы**».

В конце 1930-х годов И.А. Бунин **переживает тоску** по родине. В эти годы он пишет рассказы, которые вошли в сборник «Тёмные аллеи», рассказы только о любви.

И.А. Бунин умер в 1953 году.

Лёгкое дыхание 轻松呼吸



На **кладбище** стоит новый **крест** из **дуба**, крепкий, тяжёлый, гладкий.

Апрель, дни серые; памятники кладбища видны сквозь деревья.

В крест вделан большой **фарфоровый медальон**, а в медальоне – фотография **гимназистки** с радостными, живыми глазами. Это Оля Мещерская.

Девочкой она ничем не отличалась от других гимназисток. О ней можно было сказать, что она хорошенькая и счастливая девочка, что она способная, но очень **беспечная**. Потом она стала **расцветать**. В четырнадцать лет у неё была тонкая **тали**. В пятнадцать она уже была красавицей. Она ничего не боялась – ни **чернильных** пятен на пальцах, ни **растрёпанных** волос.

Без **усилий** пришло к ней то, что отличало её в последние два года, – **изящество, ловкость**... Никто не танцевал так на **балах**, как Оля Мещерская, никто не бегал так на коньках, ни за кем так **не ухаживали** на балах гимназисты.

Незаметно она стала девушкой. Начались разговоры, что она не может жить без **поклонников**. Говорили, что в неё влюблён гимназист Шеншин, но она играет его чувствами, и поэтому он хотел **совершить самоубийство**.

Последнюю свою зиму Оля Мещерская совсем **сошла с ума** от веселья, как говорили в **гимназии**. Зима была снежная, солнечная, морозная. Оля Мещерская была самой **беззаботной**, самой счастливой. Однажды, на большой **перемене**, когда она бегала по залу от весёлых **первоклассниц**, её **неожиданно** позвали к **классной даме**. Она остановилась, сделала только один **вдох**, быстрым и уже **уверенным** женским движением поправила волосы и побежала наверх. **Классная дама** спокойно сидела за письменным столом, под портретом **царя**.

– Здравствуйте, mademoiselle Мещерская, – сказала она по-французски. Я уже не первый раз вызываю вас, чтобы говорить о вашем **поведении**.

- Я слушаю, madame, – ответила Мещерская и присела.
- Слушать вы меня будете плохо, – сказала классная дама и подняла глаза.
- Вы уже не девочка, – сказала классная дама.
- Да, madame, – весело ответила Мещерская.
- Но и не женщина. Что это за причёска? – спросила классная дама.
- Я не виновата, madame, что у меня хорошие волосы, – ответила Оля.
- Ах, вы не виноваты! – сказала классная дама.
- Вы не виноваты в причёске, не виноваты...

И тут Оля Мещерская вежливо перебила её:

– Простите, madame, вы ошибаетесь: я женщина. И виноват в этом – знаете кто? Друг и сосед папы, ваш брат Алексей Михайлович Малютин. Это случилось прошлым летом в деревне...

А через месяц после этого разговора офицер застрелил Олю на вокзале. И признание Оли оказалось правдой. Офицер сказал следователю, что Мещерская хотела быть его женой, а в день убийства сказала ему, что она и не думала любить его и дала ему прочитать страницу дневника, где говорилось о Малютине.

– Я прочитал и тут же выстрелил в неё, – сказал офицер.

В дневнике было написано: «Сейчас второй час ночи. Я заснула, но сейчас же проснулась... Сегодня я стала женщиной! Папа, мама и Толя, все уехали в город, я осталась одна. Я была так счастлива, что одна! Мне казалось, что я одна во всём мире. Мне было так хорошо, как никогда в жизни. Я и обедала одна, потом целый час играла, у меня было чувство, что я буду самой счастливой. Потом заснула у папы в кабинете. В четыре часа меня разбудила Катя, сказала, что приехал Алексей Михайлович. Я ему была очень рада. Он жалел, что не увидел папу, много шутил, что он давно любит меня. Когда мы гуляли по саду, была очень хорошая погода. Ему пятьдесят шесть лет, но он ещё очень красив и всегда хорошо одет, и глаза молодые, чёрные. За чаем мы сидели на веранде, а он курил, потом поцеловал мою руку. Я закрыла лицо платком, и он несколько раз поцеловал меня в губы через платок... Я не понимаю, как это могло случиться, я никогда не думала, что я такая! Я чувствую к нему такое отвращение, что не могу пережить этого!..»

Город в эти апрельские дни стал чистым и сухим. Каждое воскресенье по Соборной улице идёт маленькая женщина в трауре, в чёрных перчатках, с зонтиком. Она переходит площадь, потом идёт по главной аллее. Потом садится около дубового креста.

Женщина эта – классная дама Оли Мещерской, которая давно живёт выдумкой. Сначала выдумкой был её брат, бедный прапорщик. Когда его убили, она стала очень много работать. Смерть Оли Мещерской подарила ей новую мечту.

Теперь Оля Мещерская – предмет её дум и чувств. Она ходит на её могилу каждый праздник, вспоминает бледное лицо Оли Мещерской и то, что она слышала на большой перемене. Оля Мещерская быстро говорила своей любимой подруге, полной, высокой Субботиной:

– Я в папиной книге прочитала, какая красота должна быть у женщины... Там очень много написано: чёрные глаза, чёрные, как ночь, ресницы, нежный румянец, маленькая ножка... Я многое наизусть выучила! – но главное? – Лёгкое дыхание! А ведь оно у меня есть, – ты послушай, как я вздыхаю, – правда, есть?

Теперь это лёгкое дыхание снова растворилось в мире, в облачном небе, в холодном весеннем ветре.

Вопросы и задания

- 1 Поставьте слова в скобках в нужную форму и задайте к ним вопросы. 请把括号中的单词变格, 组成正确的句子.

1. Оля Мещерская учится (гимназия).
2. Оля Мещерская была (гимназистка).
3. В пятнадцать лет Оля была (красавица).
4. У неё были красивые (волосы).
5. Оля любила кататься (коньки) и танцевать (бал).
6. Оля Мещерская была самой беззаботной (девушка).
7. Оля любила гулять (сад).
8. У Оли была (мечта).
9. Классная дама ходит (аллея).
10. Раньше Оля Мещерская очень (любить) (танцевать).
11. На (бал) Оля всегда (танцевать).
12. Вчера Оля (решить) сделать признание.
13. Завтра он (поцеловать) ей (рука).
14. Каждое воскресенье Оля разговаривала (подруга).



Александра Голубова
(театр-студия МГИМО)
в роли Ольги Мещерской

- 2 Образуйте от глаголов несовершенного вида (НСВ) форму совершенного вида (СВ). 请把下列未完成时动词转换为完成时.

例: *Отличаться (НСВ) – отличиться (СВ).*

Говорить, расцветать, танцевать, бегать, решать, играть, останавливаться, вызывать, слушать, поднимать, перебивать, обедать, шутить, вспоминать, растворяться.

- 3 Найдите в тексте имена прилагательные, характеризующие Олю Мещерскую, образуйте от них краткую форму. 请在课文中找出形容词, 并变格.

例: *Красивый (какой?) – красив (каков?)*

- 4 Подберите антонимичную пару. 请正确写出下列单词的反义词.

形容词: Красивый, молодой, добрый, весёлый, бледный, тонкий.

名词: Радость, любовь, молодость, счастье, смерть, верность, выдумка.

- 5 Образуйте от глаголов формы действительного (активного) и страдательного (пассивного) причастия. 请把下列动词变为形容词动词.

Любить, слушать, бегать, умирать, вспоминать, растворяться.

6 Найдите в предложениях подлежащее и сказуемое. 请找出句中的主语和谓语.

1. В неё влюблен гимназист Шеншин, но она играет его чувствами, и поэтому он хотел совершить самоубийство.
2. Смерть Оли Мещерской подарила ей новую мечту.
3. Женщина эта — классная дама Оли, которая давно живёт выдумкой.
4. Я прочитал и тут же выстрелил в неё.

7 Разделите текст на части и составьте тезисный план. 请把课文分段划分并写出提纲.

8 Прочитайте числительные и напишите их словами. 请正确读出下列数字.

1870, 1969, 1953, 1930, 1935, 1929.

9 Найдите в тексте ответы на следующие вопросы. 选择正确的答案回答问题.

Биография И.А. Бунина 布宁简介

1. Когда и где родился И.А. Бунин?

- а) в 1870 году в Воронеже;
- б) в 1969 году в Москве;
- в) в 1953 году в Сибири.

2. Занимался ли И.А. Бунин литературными переводами?

- а) да;
- б) нет;
- в) точно не известно.

3. Какое произведение принесло И.А. Бунину широкую известность?

- а) «Лёгкое дыхание»;
- б) «Солнечный удар»;
- в) «Деревня».

4. Принял ли И.А. Бунин революцию 1917 года?

- а) принял;
- б) не принял;
- в) писатель не знал о революции.

5. В каком году опубликованы «Избранные стихи» И.А. Бунина?

- а) в 1930 году;
- б) в 1935 году;
- в) в 1929 году.

6. Как называется самое крупное произведение И.А. Бунина?

- а) «Антоновские яблоки»;
- б) «Митина любовь»;
- в) «Жизнь Арсеньева».

7. В каком году И.А. Бунину присуждена Нобелевская премия?

- а) в 1928 году;
- б) в 1934 году;
- в) в 1933 году.

8. О чём сборник рассказов «Тёмные аллеи»?

- а) о природе;
- б) о музыке;
- в) о любви.

9. Какой характер изображал И.А. Бунин в своей прозе?

- а) типичный русский характер;
- б) типичный китайский характер;
- в) типичный французский характер.

10. В каком году умер И.А. Бунин?

- а) в 1954 году;
- б) в 1953 году;
- в) в 1955 году.

«Лёгкое дыхание» 轻松呼吸

1. Какой крест стоит на кладбище?

- а) берёзовый (берёза);
- б) дубовый (дуб);
- в) кленовый (клён).

2. Что вделано в крест?

- а) фотография;
- б) медальон;
- в) икона.

3. Как зовут героиню рассказа?

- а) Катя Виноградова;
- б) Юля Иванова;
- в) Оля Мещерская.

4. Как звали гимназиста, который был влюблён в героиню рассказа?

- а) Шеншин;
- б) Лебедев;
- в) Пушкин.

5. Что хотел сделать гимназист, который любил героиню?

- а) уехать в Москву;
- б) признаться ей в любви;
- в) совершить самоубийство.

6. Кто вызвал героиню рассказа к себе в кабинет?

- а) ректор университета;
- б) директор школы;
- в) классная дама.

7. О ком прочитал в дневнике героини офицер?

- а) о Михаиле Васильевиче Ломоносове;
- б) об Алексее Михайловиче Малютине;
- в) о Николае Васильевиче Гоголе.

8. Что сделал офицер, когда прочитал страницу дневника?

- а) поцеловал героиню;
- б) уехал в Сибирь;
- в) застрелил героиню.

9. Что сделал Алексей Михайлович, когда пил на веранде чай?

- а) похвалил героиню за хорошую учёбу;
- б) подарил героине цветы;
- в) несколько раз поцеловал Олю.

10. Какое чувство испытывала героиня к Алексею Михайловичу?

- а) отвращение;
- б) любовь;
- в) ненависть.

11. Что подарила смерть героини классной даме?

- а) надежду на счастье;
- б) новую мечту;
- в) радостные воспоминания.

12. Что делает женщину по-настоящему красивой?

- а) доброе сердце;
- б) лёгкое дыхание;
- в) чёрные глаза.

10 Ответьте на вопрос. 请回答问题.

Почему рассказ И.А. Бунина называется «Лёгкое дыхание»? 为什么布宁把这篇作品叫为《轻松呼吸》?

11 Перескажите текст. 请叙述本篇课文.

Словарь 单词

俄语	汉语
юность	青年, 青年时代
пейзаж	风景, 景观
образ	外貌, 形态, 样式
интеллигент	知识分子
пролетарий	无产者
красота	美丽
известность	知名, 声望, 名气
реалистический	现实主义
повесть	中篇小说
рассказ	故事
революция	革命, 改革
эмиграция	移民
восстанавливать	恢复, 复兴, 重建
Нобелевская премия	诺贝尔奖
артистичный	精湛的, 高超的 (技能)
талант	天赋, 才能
проза	散文
переживать	发愁, 担心
тоска	忧郁, 忧愁
кладбище	坟地, 墓地, 陵园, 公墓
крест	十字架
дуб	橡树, 栎树, 橡木
фарфоровый	陶瓷的, 瓷器的
медальон	圆形框, 浮雕 (镶有圆形的或椭圆形的) 画像, 肖像
гимназистка	中学生

俄语	汉语
беспечный	不认真的, 散漫的
расцветать	容光焕发, 精神起来
талия	腰
чернила	墨水, 墨汁, 油墨
растрёпанный	散乱的, 凌乱的 (头发)
усилие	努力, 外力, 力
изящество	优美, 精致, 优雅
ловкость	机灵, 灵巧, 灵敏, 灵活
бал	舞会
ухаживать	竭力讨好, 巴结, 献殷勤
незамётно	不知不觉的
поклонник	爱慕者, 倾倒者
совершить самоубийство	自杀
сойти с ума	发疯, 发狂
гимназия	中学
беззаботный	无忧无虑
перемена	课间休息
первоклассница	一年级女学生
неожиданно	突然地, 意外的
классная дама	(女) 班主任
вдох	呼吸
уверенный	有自信, 有信心的, 稳定的, 有把握的
царь	沙皇
поведение	行为举止, 品行
причёска	发型

俄语	汉语
перебивать	打断（谈话）；打死，揍扁，打碎，打破
ошибаться	弄错，想错，看错
офицер	军官
застрелить	（用枪）打死
признание	坦白，供认，承认
следователь	侦查员
убийство	谋杀
дневник	日记
жалеть	爱惜，珍惜，心疼，怜惜，怜爱
шутить	开玩笑，闹着玩
поцеловать	吻
отвращение	厌恶，恶心
пережить	经受得住，经历
траур	丧服

俄语	汉语
перчатки	手套
зонт	伞
аллея	（公园里的）林荫路，小路
выдумка	虚构出来的，臆想，谎话
прапорщик	准尉，司务长
смерть	死亡
мечта	梦，梦想，幻想
могила	棺材，坟，墓穴
бледный	苍白的，（面色）苍白，无血色的
ресницы	睫毛
румянец	颊红，红晕，绯红
выучить наизусть	熟记，背熟
раствориться	消失在
облачный	有云的，多云的，阴霾的

Литература

1. Бунин И.А. Легкое дыхание // Бунин И.А. Биография. Стихотворения. Рассказы. М., 2004.
2. Дмитренко С. «Не принадлежал ни к одной литературной школе...»: Вступ. статья // Бунин И.А. Биография. Стихотворения. Рассказы. М., 2004.

D.I. Ivanov

“LIGHT BREATH”. RFL LESSON-DESIGN AFTER I.A. BUNIN’S SHORT STORY

I.A. Bunin, short story “Light breath”, Russian literature of the 20th century, RFL lessons, Chinese students.

The suggested lesson-design is devoted to the study of I.A. Bunin’s short story “Light breath”. It is a part of educational supplies for foreign students “Russian literature of the 20th century: Nobel Prize winners”. The lesson-design includes adapted biography of the writer, story text with elements of selective adaptation, literary criticism commentary, test and grammar assignments, and also the lesson’s vocabulary with translation into Chinese. The literary criticism material allows training skills of psychological comprehension of belles-lettres language and author’s style of the writer. The material is intended for Chinese learners of Russian language and Russian literature at preparatory departments but it can be also used at basic faculties while learning a course of Russian literature of the 20th century and specialized courses.



Н.А. Любимова

nina-lubimova@yandex.ru

д-р филол. наук, профессор

Санкт-Петербургского государственного университета

Санкт-Петербург, Россия

Сопоставительное изучение фонетики русского языка: лингвистический и методический аспекты

Фонетическая система, межъязыковая интерференция, интерферентные зоны.

Статья посвящена лингвистическому и методическому аспектам сопоставления фонетических систем языков разного звукового строя. Отсутствие единой общefonетической терминологии, параметров описания сегментных и супraseгментных единиц затрудняет определение различий и сходств в сопоставляемых языках, в особенности фонемных и слоговых. Сопоставление выявляет универсальные и специфические черты разных уровней фонологического компонента языков – интерферентные зоны, что представляет собой необходимую базу методики обучения звуковому строю русского языка.

Фонетические нарушения в речи носителей иностранных языков потенциально заданы разного порядка различиями звуковых систем, вступающих в контакт, и могут с большей или меньшей степенью точности прогнозироваться в результате сравнительного (сопоставительного, контрастивного) анализа.

Сопоставление – лингвистический метод, направленный на «исследование и описание языка через его системное сравнение с другим языком с целью прояснения его специфичности (системной идиоматичности)» [7: 481]. Заметим, что сопоставление рассматривается лингвистами как «разновидность сравнительного изучения языков», отличающаяся от других видов лингвистического сравнения прежде всего задачами исследования [7].

Сопоставительное изучение языков, в частности их фонетических систем, имеет давнюю историю. Обычно оно направлено на установление различий, контрастов, что позволяет выявлять специфические черты

этих систем, подтверждающие и иллюстрирующие их идиоматичность.

Обращение к исследованию фонетической межъязыковой интерференции расширило сферу применения сопоставительного, или контрастивного, метода. Он стал использоваться как инструмент лингвистического прогноза, с большей или меньшей степенью точности дающего представление о возможных нарушениях в речи при овладении другим языком, и был признан, вслед за У. Вайнрайхом, наилучшей исходной ступенью описания речевого поведения билингва [2: 25–60].

С этого момента сопоставление в фонетике приобретает не только собственно лингвистический (а точнее психолингвистический) аспект, но и методический – применение данных лингвистического анализа при обучении. Методика обучения произношению на другом языке не может не опираться на сведения о специфических чертах так называемых первичной и вторичной фонетических систем. Ее успешность во многом опре-

деляется достоверностью лингвистических данных, полученных в ходе сопоставления.

Однако значение сопоставительного анализа фонетических систем никогда не абсолютизировалось, поскольку реальная картина фонетических нарушений при несовершенном владении языком может значительно отличаться от прогнозируемой, о чем свидетельствуют специальные исследования [14].

Следует признать, что при всех «за» и «против» контрастивного анализа его результаты помогают вскрыть и объяснить причину если не всех, то по крайней мере многих конкретных нарушений в процессе овладения другим языком.

Тот факт, что при сопоставлении неминуемо присутствует сравнение, позволяет лингвистам при изучении межъязыковой фонетической интерференции использовать оба понятия, порой не строго различая их, что имеет место в русскоязычных исследованиях (*сравнить* — значит *сопоставить* и наоборот). Естественно, что сравнение, так же как и сопоставление, в работах такого рода не предусматривает исторический экскурс, а базируется исключительно на современном состоянии сопоставляемых систем. При этом исследователи обращают внимание как на полное отсутствие сходства, так и на степень его выраженности. Это позволяет говорить о максимальном и минимальном различии, характеризующем сопоставляемые фонетические системы, или соответственно о минимальном и максимальном их сходстве.

Сопоставление фонетических систем в указанных целях может охватывать разные уровни фонологического компонента языка: интонационный, акцентуационно-ритмический, фонемный и др. При этом необходимо подчеркнуть, что сопоставление (сравнение) дает лишь самую общую картину возможных фонетических нарушений, которых оказывается больше или меньше не только в силу лингвистических, но зачастую и экстралингвистических причин. Отсюда, как известно, и давние споры о значимости для обучения контрастивного анализа (КА), и противопоставление ему анализа

реальных ошибок (АО) в речи иностранцев. В настоящее время принято сочетать то и другое, дополняя «установление сходств и различий» (Э. Хауген) объективным инструментальным анализом восприятия особенностей речи иноязычных носителями данного языка. Это обеспечивает теоретическую и практическую значимость такого рода исследований как в собственно лингвистическом, так и в методическом аспектах.

Выявление потенциального поля действия межъязыковой интерференции, так называемых интерферентных зон, необходимо не только для диагностики возможных нарушений и лингвистической интерпретации их сущности. Оно необходимо и для ранжирования фонетических явлений по степени легкости-трудности усвоения их обучаемыми, а также для определения объема и содержания национально ориентированных фонетических минимумов, последовательности изучения тех или иных явлений данного языка, для разработки приемов обучения, видов и объема тренировки, наконец, контроля в целях построения оптимальной модели обучения фонетическому оформлению речи на изучаемом, в частности русском, языке.

Любое явление фонетической системы данного языка, подлежащее практическому усвоению, должно быть рассмотрено по крайней мере в двух планах: со стороны системы, которой оно принадлежит, и со стороны системы родного языка обучаемых. В действительности же приходится учитывать и знание других ранее изученных (изучаемых) индивидом языков, что в совокупности с родным языком представляет первичную систему. Важность и ценность сопоставительного описания в учебных целях неоспорима. В методике обучения фонетике РКИ сопоставление справедливо рассматривается как необходимая лингвистическая база и резерв интенсификации учебного процесса.

Однако процедура сопоставления таит определенные трудности. Во-первых, требуются непротиворечивые сведения о составе единиц сопоставляемых фонетических систем, опирающиеся на непротиворечивую по своей сути фонологическую концепцию.

Во-вторых, сама процедура сопоставления будет отличаться в случае фонемных или слоговых языков. К сожалению, достаточно распространен взгляд на слоговые языки как на фонемные: в них, например, описываются гласные и согласные фонемы, которые сопоставляются с минимальными звуковыми единицами фонемного языка. Еще более сложным и неразработанным является применение сопоставительного метода к просодике: акцентуации, ритмике, интонации. Следует признать, что неточность лингвистического описания отрицательно сказывается на применении данных сопоставления в методике.

Если обратиться к конкретным фактам, то можно констатировать следующее.

1. Опыт сопоставления сегментных единиц на материале фонемных языков, как правило, достаточно убедительно демонстрирует так называемые пустые клетки, т.е. полное отсутствие соответствий, сигнализирующее о вполне вероятном проявлении отрицательного действия интерференции, результатом которого будет ошибка. Заметим, что в подобных случаях речь может идти о сравнении, сопоставлении не фонем, а их основных аллофонов. За рамками сопоставления, тем не менее, остается дистрибуция фонем, их аллофоническое варьирование, без учета которых лингвистический прогноз нарушений будет неполным, а значит, его данные не смогут служить целям предупреждения или объяснения характера ошибки. Так, например, учет аллофонического варьирования русских гласных на фоне фонетической системы другого языка, где оно не отличается таким же разнообразием физических характеристик, позволяет избежать нарушений фонемных оппозиций гласных, собственно орфоэпических ошибок, а также ошибок орфофонических (о различении орфоэпии и орфофонии см. [3]), связанных с нарушением произносительной нормы.

2. Обнаруживаемые при сопоставлении сходства между сравниваемыми объектами фонетических систем, так же как и различия, являются благодатной почвой для проявления отрицательного действия интерференции. В свое время А.А. Реформатский

предупреждал о так называемом мнимом или ложном сходстве [11], справедливо полагая, что абсолютного сходства быть не может. В то же время нельзя не признать, что, например, физическое сходство того или иного позиционно-комбинаторного аллофона в сопоставляемых языках позволяет в процессе обучения при необходимости фонологизировать физически сходный аллофон. Так, при неразличении русских фонем /л/ и /л'/ англоязычными учащимися полезно обратить их внимание на сходство конечных согласных в русском слове *пол* и английском – *poll* ('голосование').

Не теряет своей актуальности как в лингвистическом, так и в методическом плане призыв А.А. Реформатского сопоставлять «не отдельные изолированные звуки родного и изучаемого языка, а целые фонетические категории, взятые в системе», что демонстрирует полное своеобразие каждой фонетической системы, ее идиоматичность [11: 510]. Он считал, что «понимание подлинной системности фонетических явлений даст нужный ключ для распознавания того, что в разных языках как будто и совпадает, но на самом деле является совершенно различным» [11: 509].

3. Сопоставление требует применения единых общefonетических параметров, единой общefonетической терминологии. При сравнении звуков, как известно, используется классификационная таблица, в которой учтены различительные признаки сопоставляемых объектов. Из этого следует, что сопоставлению предшествует непротиворечивое описание сравниваемых объектов в единой терминосистеме. Так, нельзя сопоставлять согласные двух языков, характеризуя их в одном языке по способу образования характерного шума и активному органу, а в другом – по способу и месту образования характерного шума; в одном языке именовать согласные как фрикативные или сibilанты, а в другом – как щелевые свистящие или шипящие.

4. При выяснении различий, а также относительного сходства сегментных единиц фонемного и слогового языков речь может идти о сопоставлении аллофонов фонемного

языка с той или иной составляющей слога в слоговом языке. Например, сопоставление основных аллофонов русских гласных с центральными китайского языка и комбинаторных аллофонов русских гласных фонем с комбинаторными вариантами китайских центральных.

5. Сопоставление супraseгментных единиц языка также с необходимостью предполагает их непротиворечивое описание в каждом из сравниваемых языков. Однако лингвистический аспект в этом случае оказывается недостаточно разработанным, чтобы дать надежные сведения для методики обучения акцентуационно-ритмическим и интонационным средствам языка. С одной стороны, есть возможность сопоставления фонетических характеристик словесного ударения, когда в обоих сравниваемых языках имеет место выделение одного из слогов слова. Однако различие проявляется, как известно, не только в том, какое место в слове может занимать ударный слог, но и в том, какие звуковые средства оформляют так называемую его ударность, как изменяются при этом безударные слоги. Например, словесное ударение в русском и испанском языках является обязательным признаком слова как единицы языка, но его место в слове, а главное, физические характеристики, используемые для выделения ударного гласного, значительно различаются. Напомним, что ударный гласный в русском языке характеризуется прежде всего большей длительностью, а также изменением качественных характеристик по отношению к другим, так называемым безударным гласным: интенсивности, напряженности и даже артикуляционного уклада (особенно гласный /a/). В испанском же языке ударный гласный выделяется большей интенсивностью. Кроме того, в отдельно произнесенном испанском слове ударный слог характеризуется и несколько большей высотой тона [5]. Знание этих различий необходимо в практике обучения русскому языку испаноговорящих учащихся.

Однако в лингвистических исследованиях вопрос о наличии ударения для некоторых языков остается спорным. Например,

представителям китайского, монгольского, тайского и др. языков приходится осваивать новое комплексное фонетическое явление оформления русского слова как целостной единицы, сочетая звуковые средства, используемые ими в другом наборе и для других целей в речи на родном языке. В подобных случаях речь может идти о сопоставлении слова и звуковых средств, оформляющих его в сравниваемых языках.

Так, в русском языке слово выступает как центральная единица языка, тогда как в китайском языке ему принадлежит второстепенная роль, поскольку базисной единицей выступает слог, находящийся в обязательной материальной эквивалентности с морфемой. Основным способом словообразования в русском языке — аффиксация; лексическое значение заключается в корне, аффиксы модифицируют это значение или выполняют наряду с флексиями формообразующую функцию. В китайском языке основным способом словообразования — сложение слогов и их тональных характеристик; образующиеся слова похожи на словосочетания. Наиболее типичные ритмические модели в русском языке — трех- и пяти-сложные, тогда как большая часть слов в китайском языке — двусложные (биномы). Наконец, русские слова обладают просодической структурой, которая складывается из соотношения ударных и безударных слогов. В китайском же языке просодическая структура слова — сумма тонов, входящих в состав слова слогов с возможными модификациями тональных характеристик, определяемых закономерностями реализации тонов в данной позиции.

Сопоставление в области интонации осложняется недостаточной разработанностью лингвистических подходов к ее описанию: рассматривается ли она как сложное звуковое средство языка, объединяющее ряд компонентов, или она сводится только к мелодике — изменению частоты основного тона голоса. Отсюда и разное понимание единицы интонации и неоднозначная терминология при ее описании.

Если обратиться к русскому языку, то здесь описание интонационной системы

продолжает быть актуальным, находясь в стадии разработки и поиска, и потому может быть представлено по-разному. Одни исследователи оперируют понятием *мелодического контура* (Т.М. Николаева), другие – *интонационного* (С. Оде) или *тонального контура* (Л.Л. Касаткин), третьи – понятием *интонационной конструкции* (Е.А. Брызгунова), четвертые опираются на функции компонентов интонации. Это в известной степени затрудняет сопоставительный анализ русской интонации с интонацией другого языка.

В интонации с особой яркостью проявляется противоречие между универсальным и специфическим: «Нет языкового слоя, – пишет Т.М. Николаева, – столь близкого к универсальности в своих категориях, как интонация, и в то же время нет языковой формы, столь сложной для усвоения и столь специфичной, как та же фразовая интонация» [8: 52].

Так, в интонировании повествовательных завершенных синтагм, по данным исследований на материале разных языков, можно отметить общую тенденцию к понижению тонального уровня к концу синтагмы [1], [9], [10], [15], при том, что в каждом языке оно имеет свою специфику. Например, различие в интонационном оформлении повествовательного предложения в русском и английском языках состоит в том, что в английском языке понижение тона, как пишет Г.М. Вишневская, «более глубокое», а следовательно, и диапазон звучания английского повествования оказывается более широким [4]. Китайское же повествование отличается от русского и английского менее заметным понижением тона к концу синтагмы или вообще отсутствием такового, что объясняется занятостью мелодики в различении слов и ее зависимости от конкретного тонального наполнения фразы [12], [13]. Для многих языков является универсалией тенденция к повышению тонального уровня при интонировании общих вопросов наряду с национально обусловленной спецификой их оформления. Так, интонация общего вопроса в русском, китайском и английском языках характеризуется повышением ме-

лодики. Однако, по данным В.Б. Касевича [6], мелодический рисунок китайского общего вопроса, реализуясь в более высоком регистре по сравнению с повествованием, определяется тонами слов, входящих в синтагму. При этом отмечается усиление интенсивности последнего слога (ударного или заударного), т.е. выделение терминальной зоны общего вопроса. В английском языке вопрос оформляется «восходящим тоном, имеющим плавный, постепенный характер», в русском же языке «характер повышения тона более резкий»; в постцентральной части английской фразы наблюдается дальнейшее плавное повышение тона» [4: 45], а в русской фразе, как известно, за повышением тона на интонационном центре следует его понижение.

Учет универсального и специфического в области интонации, несомненно, имеет не только лингвистическую востребованность, но и методическую. Нельзя не упомянуть в этой связи исследования С.С. Хромова по изучению специфики интонации русского языка в сравнении с другими языками, который определил 6 позиций контрастивного анализа интонации в целях, как он пишет, «адекватной методики преподавания русской интонации в иностранной аудитории» [15: 113–114]. Предлагаемые им позиции охватывают дифференциальные и интегральные признаки интонации, характер и тип соотношения просодии слова и фразы, характер и тип синтагматического членения фраз, определяемый морфолого-синтаксическим типом языка и др. С.С. Хромов, безусловно, прав, полагая, что «разработка теоретических проблем интологии, связанных с выявлением универсальных, групповых (генетических, типологических, ареальных) и индивидуально-специфических черт интонационной системы языка, имеет прямой выход в практику преподавания иностранных языков, в частности русского языка в иностранной аудитории...» [15: 89].

Приходится с сожалением констатировать, что сделано в этом плане недостаточно. Например, сопоставление интонации русского и тональных языков затруднено отсутствием надежных сведений относи-

тельно интонации последних. В результате пока оказываются достаточно сложными лингвистический прогноз потенциально возможных нарушений, анализ конкретных интонационных ошибок и их предупреждение и, наконец, построение модели обучения

русской интонации представителей тех или иных тональных языков.

Таково в общих чертах состояние вопроса о лингвистическом и методическом аспектах сопоставления фонетических систем русского и других языков.

Литература

1. Блинова Е.А. Универсальное и специфическое в интонационном оформлении нейтральных и эмоционально-окрашенных высказываний на неродном языке: Дис. ... канд. филол. наук. СПб., 2001.
2. Вайнрайх У. Одноязычие и многоязычие // Новое в лингвистике. Вып. VI. М., 1972.
3. Вербицкая Л.А. Давайте говорить правильно: Пособие по русскому языку. М., 2001.
4. Вишневская Г.М. Английская интонация (в условиях русской интерференции). Иваново, 1985.
5. Карпов Н.П. Фонетика испанского языка. М., 1969.
6. Касевич В.Б. Иерархия и функция слогов в слове // Фонетика сегодня: Актуальные проблемы и университетское преподавание. М., 1998.
7. Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. ред. В.Н. Ярцева. М., 1999.
8. Николаева Т.М. Фразовая интонация славянских языков. М., 1977.
9. Николаева Т.М. Просодия Балкан. М., 1996.
10. Петрянкина В.И. Регистровая стратегия единиц коммуникативного уровня // Тезисы II Международного симпозиума МАПРЯЛ «Фонетика в системе языка». М., 1996.
11. Реформатский А.А. Фонология на службе обучения произношению неродного языка // А.А. Реформатский. Из истории отечественной фонологии: Очерк. Хрестоматия. М., 1970.
12. Румянцев М.К. Тон и интонация в современном китайском языке. М., 1972.
13. Спешнев Н.А. Фонетика китайского языка. Л., 1980.
14. Фонетический аспект общения на неродном языке: Коллективная монография / Науч. ред. Н.А. Любимова. СПб., 2006.
15. Хромов С.С. Интонация в системе языка и проблемы методического прогнозирования. М., 2000.

N.A. Liubimova

COMPARATIVE RESEARCH OF THE PHONETICS OF RUSSIAN LANGUAGE: THE LINGUISTIC AND METHODOLOGICAL ASPECTS

Phonetic system, interlingual interference, interferential zones.

This article is devoted to linguistic and methodological aspects of comparison of the phonetic systems of different languages. Lack of unified phonetic terminology, parameters describing the segmental and suprasegmental units makes it difficult to determine their differences and similarities in the compared languages, particularly phonemic and syllabic. The comparison reveals universal and specific for the different levels of the phonological component of languages, – interferential zones, which is necessary to produce a methodological basis for teaching the phonetic structure of the Russian language.

НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ

3 апреля 2012 г. в лондонском театре «Колизей» состоялась британская премьера балета «Анна Каренина» в экспериментальной постановке Бориса Эйфмана. На суд публики был представлен спектакль на музыку П.И. Чайковского, созданный известным российским хореографом в 2005 г. и переработанный в 2010 г. Большинство западных критиков восторгаются работами Бориса Эйфмана и считают маэстро «первым хореографом XXI в.». В 2012 г. Театр балета Бориса Эйфмана отмечает 35-летие и в честь юбилея даст спектакли в Китае, Мексике, США, Германии, Италии, Финляндии и Австралии.

Иван Крылов, ИА «Росмедиа»



О.А. Крылова

okrylova911@yandex.ru

д-р филол. наук, академик
МАН ПО и РАЕН, профессор
Российского университета дружбы народов
Москва, Россия



Батсуурь Батчимэг

batchimeg09@mail.ru

аспирант филологического факультета
Российского университета дружбы народов
Улан-Батор, Монголия

Трудности при изучении норм русского словопорядка МОНГОЛЬСКИМИ СТУДЕНТАМИ

Порядок слов, актуальное членение предложения, ошибки в словорасположении, словосочетание.

Статья посвящена сопоставлению структур русского и монгольского предложений на уровне актуального членения и анализу типичных нарушений порядка слов в русском языке, наблюдаемых в русской письменной речи монгольских студентов.

Владение иностранной речью предполагает свободное оперирование языковыми единицами всех уровней. При порождении высказывания говорящему (пишущему) приходится не только отбирать слова, грамматически оформлять и связывать их между собой, но и в соответствии с замыслом располагать отобранные и оформленные языковые единицы в определенной линейной последовательности, т.е. овладевать нормами порядка слов и соблюдать их. Особенно актуальной проблема порядка слов становится в связи с обучением иностранных учащихся письменной речи.

Практика преподавания показывает, что иностранные учащиеся на всех этапах обучения испытывают трудности, связанные с порядком слов в письменном тексте. Современное состояние теории порядка слов и актуального членения предложения позволяет

подойти к решению проблемы порядка слов в целях обучения иностранных учащихся правилам русского словорасположения в методическом аспекте [7: 19]. Некоторые попытки в этом направлении уже предпринимаются, но пока работы адресуются широкому кругу лиц, изучающих РКИ, без учета особенностей национального языка и будущей специальности. Отдельным вопросам обучения студентов-иностранцев словорасположению посвящены статьи А.Л. Горбачик, О.А. Крыловой, Н.М. Лариохиной, Н.А. Лобановой, вышли в свет несколько специальных учебных пособий [6: 5]. При сопоставлении разносистемных языков, в частности русского и монгольского, обнаруживается больше расхождений, чем сходств, что обуславливает большие трудности в изучении русского языка в монгольской аудитории. Вопросам преподавания

русского языка монголам на разных этапах обучения посвящено немало работ русских и монгольских лингвистов, в которых затрагивается проблема интерференции родного языка, отмечаются расхождения между монгольской и русской языковыми системами на разных уровнях, разрабатываются упражнения на преодоление интерференционных ошибок [2: 12], но сопоставление норм словорасположения в этих двух языках ни в лингвистическом, ни в методическом аспектах пока не проводилось.

Изучение письменных работ учащихся показывает, что ошибки в расположении слов в подавляющем большинстве случаев остаются вне поля зрения преподавателей. Исправляются, главным образом, очевидные ошибки – такие, как неправильное размещение предлогов и союзов или подлежащего и сказуемого при прямой речи, т.е. случаи нарушения фиксированного порядка слов.

Причина появления некоторых ошибок в речи монголов кроется в том влиянии, которое оказывает родной язык учащихся на процесс овладения неродным языком. Учет особенностей монгольского языка учащихся в процессе обучения русскому порядку слов возможен при наличии сопоставительного описания, выявляющего сходство и различия в структурно-синтаксических и коммуникативно-синтаксических системах родного и русского языков; только на основе такого описания можно заниматься конкретным выяснением того, какие нормы второго языка под влиянием каких именно норм родного языка нарушаются в каждом конкретном случае [8: 77].

Причина затруднений кроется в том, что на предшествующих этапах порядок слов в русском языке изучался только в связи с расположением членов предложения и взаиморасположением компонентов словосочетаний внутри групп подлежаще-



го и сказуемого, т.е. на уровне формально-синтаксической структуры предложения, а не на уровне его коммуникативно-синтаксической структуры, т.е. актуального членения.

Словопорядковые варианты одного предложения являются членами парадигмы, где каждая из форм соответствует своему содержанию – определенному коммуникативному заданию. Такие формально-грамматические и коммуникативно-смысловые структуры называют линейно-динамическими структурами [5: 7]. Ошибки монгольских студентов в расположении слов в русском предложении, на первый взгляд, многообразны и разнотипны [4: 43]. Поэтому, обучая нормам русского словопорядка, следует раскрывать перед студентами закономерности расположения слов в предложении, учить их определять коммуникативную нагрузку предложения в связи с его актуальным членением, чтобы учащиеся могли правильно понимать информацию и точно выражать свои мысли.

Проанализируем некоторые нарушения в порядке слов, допускаемые монгольскими учащимися. Выделим 2 типа таких ошибок. Ошибки первого типа связаны с нарушением расположения компонентов при организации словосочетания и обусловлены интерференцией родного языка: студенты строят предложения по законам словорасположения в родном языке [1: 125]. Ошибки

второго типа вызваны незнанием законов, обуславливающих русский словопорядок, — законов актуального членения предложения [4: 44].

I. Ошибки, связанные с нарушением расположения компонентов при организации словосочетания.

Как известно, правило объективного (стилистически нейтрального) порядка компонентов словосочетания требует, чтобы управляемые компоненты находились в постпозиции по отношению к главному слову. Это положение с трудом усваивается монгольскими учащимися, и они допускают ошибки.

Так, в русском языке при управлении соблюдается следующий порядок слов: главное слово + зависимая словоформа, а в монгольском — зависимая словоформа + главное слово: *обмениваться опытом* — *туришлагаа хуваалцах* (букв. *опытом обмениваться*); *убрать со стола* — *ширээ цэвэрлэх* (букв. *со стола убрать*); *любовь к животным* — *амьтныг хайрлах* (досл. *к животным любовь*). Это расхождение приводит к следующим ошибкам в письменной речи монголов: *халдвартай тэмцэх* — *с эпидемией борьба* (вм. *борьба с эпидемией*); *диссертаци хамгаалах* — *диссертацию защитить* (вм. *защитить диссертацию*); *энэ өгүүллэгийн зохиогч* — *этой статьи автор* (вм. *автор этой статьи*); *толгойны эм* — *для головы лекарство* (вм. *лекарство от головной боли*).

II. Ошибки, связанные с нарушением состава компонентов актуального членения.

Норма объективного, стилистически нейтрального порядка слов русского языка на уровне актуального членения — препозиция темы и постпозиция ремы [3] — может нарушаться таким образом, что полученное высказывание не соответствует замыслу говорящего (пишущего): член предложения, играющий роль ремы, оказавшись, например, в начале предложения, будет восприниматься как тема, что является ошибкой смыслового, коммуникативного характера. Рассмотрим более подробно эти нормы и ошибки на примере

предложений различной линейно-динамической структуры.

1. Достаточно широко распространены русские предложения, имеющие линейно-динамическую структуру *сказуемое (Т) // подлежащее (Р)*. Для монгольских студентов — носителей языка, в котором подлежащее всегда препозитивно по отношению к сказуемому, постпозиция подлежащего — явление непривычное. Так, русское предложение *Сделал это // Игорь* отвечает коммуникативному заданию сообщить, кто это сделал, и в соответствии с этим коммуникативным заданием предложение строится по линейно-динамической структуре *С // П*, где символ *С* означает целостное глагольное словосочетание с управляемой словоформой *это*, а *П* — одиночное подлежащее. В монгольском языке предложение с таким порядком слов невозможно. Ему соответствует предложение *Игорь энийг хийсэн* (букв. *Игорь это сделал*). Даже хорошо владеющие русским языком монголы в предложениях такого типа помещают подлежащее в начале предложения [9: 78]: *Ахлах ангийн сурагчид гацуур чимлэглэв* — букв. *Старшие школьники елку украшали* (вм. *Елку украшали // старшие школьники*); *Миний ассистент хичээл заана* — букв. *Мой ассистент занятия будет вести* (вм. *Занятия будет вести // мой ассистент*).

2. В предложениях-высказываниях, имеющих линейно-динамическую структуру *детерминант (Т) // [сказуемое + подлежащее] (Р)*, нормой с точки зрения словопорядка являются: **2.1.** постпозиция подлежащего по отношению к сказуемому; **2.2.** позиция детерминанта в абсолютном начале предложения.

Предложение, содержащее в начале детерминант-тему, за которым следует коммуникативно нечленимый рематический комплекс: препозитивное сказуемое + постпозитивное подлежащее, *В Пушкине // открылась чебуречная «Ялта»* (М. Булгаков) отвечает на вопрос *Что произошло в Пушкине?*

Обе эти позиции невозможны в монгольском языке. Поэтому одной из самых

распространенных ошибок, встречающихся в письменной и устной речи монгольских студентов, является вынесение подлежащего в препозицию к сказуемому: *Хичээлд // таван оюутан ирэв* – букв. *На занятии // пять студентов присутствуют* либо *Таван оюутан хичээлд ирэв* – букв. *Пять студентов на занятии присутствуют* (вм. *На занятии // присутствуют пять студентов*); *Хажуу талын ангиас чимээ гарлаа* – букв. *Из соседней аудитории // шум доносился* (вм. *Из соседней аудитории // доносился шум*). С точки зрения актуального членения здесь нарушена последовательность членов предложения внутри рематического компонента. Чтобы исправить ошибку, нужно поменять местами подлежащее и сказуемое: дело в том, что после детерминанта, играющего роль темы и располагающегося в начале предложения, следует нечленимый сказуемостно-подлежащий комплекс, сообщающий какой-то факт, называющий событие, – подобно тому как это имеет место в предложениях с нулевой темой, где информация о факте, событии, также оформляется порядком слов: сказуемое + подлежащее, ср.:

а) Ø (Т) // *Шел дождь* (Р) – *Весь день* (Т) // [*шел дождь*] (Р).

б) Ø (Т) // *Слышится шум* (Р) – *Из аудитории* (Т) // [*доносился шум*] (Р).

2.3. Следующая ошибка состоит в помещении детерминантов, выражающих исходную информацию, перед сказуемым. Неправильно могут быть расположены как один, так и несколько детерминантов, составляющих тему [4: 49].

А. Одиночный детерминант: *Мяган оюутан тусгай зааланд¹ чөлөөтэй багтлаа* – букв. *Тысяча студентов в актовом зале свободно разместилась* (вм. *В актовом зале // свободно разместилась тысяча студентов*). Чтобы исправить такие ошибки, следует поместить тематический детерминант в абсолютное начало предложения.

¹ В примерах А и Б жирным шрифтом выделены детерминанты.

Б. Несколько детерминантов: в большинстве случаев в тему входит не один, а 2 и более обстоятельственных детерминанта, указывающих на время и место, место и цель, время и причину, время и условия события. При этом каждый из детерминантов может быть представлен как отдельной словоформой, т.е. одиночным членом предложения, так и развернутым, т.е. подчинительным словосочетанием. Ошибки в размещении детерминантов в последнем случае встречаются особенно часто. Как правило, один из детерминантов помещается в начале, а другой – ближе к концу предложения: *Вокзал дээр аав ээж намайг угтлаа* – букв. *На вокзале родители меня встретили* либо *Намайг аав ээж вокзал дээр угтлаа* – букв. *Меня родители на вокзале встретили* (вм. *На вокзале меня // встретили родители*); *Хэгас сайн бүр кино клубд гаргадаг* – букв. *По субботам фильмы в клубе показывают* (вм. *По субботам в клубе // показывают фильмы*). Исправление этой ошибки состоит в помещении второго обстоятельственного детерминанта в начало предложения, рядом с первым.

3. В русских предложениях, имеющих линейно-динамическую структуру [*подлежащее + сказуемое*] (Т) // **детерминант (Р)**, при переводе на монгольский язык наблюдается неправильное расположение детерминанта. Следует отметить, что эта ошибка – одна из самых распространенных в письменной речи монгольских учащихся. Ошибка вызывается смешением двух словопорядковых вариантов: конструкции с актуализированным детерминантом – *Рудин говорил // умно, горячо, дельно* (И.С. Тургенев), отвечающим на латентный вопрос *Как говорил Рудин?*, и конструкции с неактуализированным наречием, т.е. с ремой, представленной неактуализированным глагольным словосочетанием с препозитивным наречием. Такие предложения отвечают на латентный вопрос *Что он / она делал(-а) / делает?* – *Он // весело засмеялся; Она // грустно улыбалась* и т.д. Сущность описываемой ошибки состоит в том, что качественно-обстоятельный детерминант, представляющий рему высказывания,

в монгольском языке не выносятся пишущим в конечную позицию, а помещаются чаще всего перед сказуемым. *Тэр чанга уншиж, үгээ тод зөв дуудаж байна* – букв. Он громко читает, отчетливо и правильно произносит слова (вм. Он читает // громко, произносит слова // отчетливо и правильно); *Манай баг шинэ маягаар ажиллаж байна* – букв. Наша бригада по-новому работает (вм. Наша бригада работает // по-новому).

Таким образом, сопоставление структур русского и монгольского предложений на уровне актуального членения способствует выявлению причин ошибок в порядке слов, допускаемых монгольскими учащимися. Все это связано с тем, что изучению порядка членов предложения не уделяется достаточного внимания, не разработана специальная система упражнений, поэтому студенты вместо русского предложения используют набор русских слов, построенных по модели монгольского предложения.

Перечисленные трудности определяются целым рядом факторов. Во-первых, тем, что русский порядок слов выполняет не одну

функцию, а несколько; во-вторых, тем, что нормы русского словорасположения формируются под воздействием нескольких факторов: а) в какой синтаксической единице располагаются слова (нормы построения целостных, неактуализированных словосочетаний с подчинительной связью); б) каково актуальное членение предложения, т.е. его коммуникативный смысл; в) какова стилистическая характеристика предложения-высказывания. Таким образом, нормы порядка слов в русском языке есть, и они достаточно строги (нельзя говорить о свободе порядка слов в русском языке), но в то же время эти нормы русского языка более сложны, чем в языках с фиксированным порядком слов, в частности в монгольском. Как подтверждает практика, изучающие русский язык, как правило, смотрят на порядок следования членов предложения через призму родного языка, и это делает необходимым для преподавателя сразу же обращать внимание на нормы порядка слов в русском языке и формировать у монгольских учащихся навыки соблюдения норм объективного порядка слов в русских предложениях.

Литература

1. Брянская Э.А. Сопоставление порядка слов в русском и монгольском языках // Русский язык для студентов-иностранцев. М., 1980. Вып. 19.
2. Галсан С. Вопросы методики преподавания русского языка в монгольской школе. Улан-Батор, 1971.
3. Ковтунова И.И. Современный русский язык. Порядок слов и актуальное членение предложения. М., 1976.
4. Крылова О.А., Хавронина С.А. Обучение иностранцев порядку слов в русском языке. М., 1989.
5. Крылова О.А. Коммуникативный синтаксис русского языка. М., 2009.
6. Лебедев В.Б. Обучение монгольских учащихся порядку слов в русском языке. Л., 1985.
7. Методические рекомендации в помощь учителям русского языка, выезжающим на педагогическую работу в общеобразовательные школы Монгольской Народной Республики. М., 1983.
8. Смирнова В.А. О некоторых проблемах изучения порядка слов в группах монгольских студентов-филологов // Вопросы совершенствования подготовки и повышения квалификации монгольских преподавателей русского языка в СССР. Свердловск, 1985.
9. Чогдон Ц. Типичные ошибки студентов-монголов при изучении порядка слов в русском языке // Русский язык за рубежом. М., 1975. № 1.

O.A. Krylova, Batsuur Batchimeg

DIFFICULTIES IN LEARNING NORMS OF RUSSIAN WORD ORDER BY MONGOLIAN STUDENTS

Word order, actual division of the sentence, errors in word position, word combination.

The article is devoted to comparison of structures of Russian and Mongolian sentences on the level of actual division of the sentence and to analysis of typical discordances of word order in Russian observed in Russian written speech of Mongolian students.

Ван Чжэ

wangz339@gmail.com

аспирант МГУ им. М.В. Ломоносова,
ст. преподаватель Северо-восточного
педагогического университета
Чанчунь, Китай



Тактики китайских учащихся в восприятии русского письменного текста

Тактика восприятия, письменный текст, глагол, порядок слов, умозаключение, связность, информационная структура.

Статья посвящена анализу основных тактик китайских учащихся при восприятии русского письменного текста. Тактика восприятия текста включает в себя методы и средства, обеспечивающие процесс восприятия. Особое внимание уделяется таким тактикам, как опора на глаголы, на порядок слов, на умозаключение, на связность, на информативную структуру (семантическое членение предложения) и др.

Текст представляет собой основную единицу коммуникации, в нем содержится информация о действительности. Текст также является своеобразным носителем мыслей автора, его личного духовного мира, что особенно важно для художественного текста. По мнению В.В. Красных, текст есть единица дискурса, манифестирующая лингвистические и экстралингвистические феномены, в которых проявляется языковое сознание и языковая личность как таковая [5: 141]. Ю.А. Сорокин пишет: «Условимся считать текстом некоторую последовательность языковых (речевых) знаковых средств, обладающих признаками связности, цельности, целостности и эмотивности» [8: 5].

Восприятие текста — это психологический процесс информационной переработки текста, которая опосредует его понимание. Как полагает А.А. Леонтьев, понимание текста — это процесс перевода смысла этого текста в любую другую форму его закрепления [6: 141]. По мнению

Е.Ф. Тарасова и М.Л. Сосновой, для распределения речевого текста требуются лингвистические знания, а для распределения предметов, на которые указывается в тексте (т.е. для его интерпретации), требуются также энциклопедические знания [9: 40]. Начиная со второй половины XX в. проблема восприятия текста стала привлекать все большее внимание российских исследователей (см. работы А.А. Леонтьева, А.А. Залевской, Д.А. Леонтьева, Ю.А. Сорокина, В.П. Белянина, Е.Ф. Тарасова, В.В. Красных и др.). К изучению данной проблемы применяются различные подходы. Так, например, для психолингвистики исходным является подход к пониманию и восприятию текста как единицы коммуникации, продукта речи, детерминированной потребностями общения. Мы исходим из того положения, что восприятие текста есть сложный психический процесс, связанный с переработкой собственно языкового и экстралингвистического материала.



Адекватность восприятия, т.е. восприятие глубинных смыслов автора текста, обеспечивает точность и глубину понимания текста. Это особенно важно при изучении иностранных языков. Как считает Д.А. Лентьев, смысл всегда указывает на замысел, задачу, интенцию автора высказывания, на неязыковый контекст, ситуацию употребления знака [7: 12]. А.А. Залевская подчеркивает, что в процессе понимания текста у реципиента должна быть актуализирована система смыслов, соотносящаяся со смыслами, представленными в данном тексте, поэтому чрезвычайно важно то, насколько мотивированно языковая форма представляет авторские личностные смыслы [3: 389]. В практическом преподавании русского языка в Китае большое внимание уделяется самому языку, т.е. фонетике, грамматике, лексике и т.д., а вот проблемам восприятия текста как целого не придается, на наш взгляд, должного значения. В связи с этим мы ставим своей целью выявить основные тактики китайских учащихся в восприятии русского письменного текста.

Тактика восприятия текста включает в себя методы и средства, обеспечивающие процесс восприятия. С учетом особенностей русского языка рассмотрим такие такти-

ки, как опора на глаголы, на порядок слов, на уместность, на связность, на информативную структуру (семантическое членение предложения) и др.

Для проверки вышеуказанных тактик нами был проведен эксперимент, в котором приняли участие 27 китайских преподавателей русского языка из разных вузов Китая. Мы предложили им художественный текст – рассказ А.П. Чехова «Шуточка» – и попросили отметить места, которые вызывают у них и китайских студентов затруднения в восприятии

этого текста.

На основе проведенного эксперимента мы выявили следующие тактики, которые используют китайские учащиеся при восприятии русского письменного текста.

1. Опора на глаголы. Как известно, глагол – это часть речи, обозначающая действие или состояние. То или иное восприятие текста часто зависит от разного управления глаголов. В нашем эксперименте китайские преподаватели указали в тексте всего 48 потенциально незнакомых для китайских студентов слов, в том числе и 19 глаголов, что составляет 40% от общего числа незнакомых слов. Например, в предложении «Но я прикладываю к губам платок, кашляю и, когда достигаем середины горы, успеваю вымолвить...» глагол *вымолвить* может вызвать у китайских студентов затруднение в восприятии и понимании ситуации. Другое предложение – «Наденька берет меня под руку» – не содержит незнакомых слов для китайских студентов, но также может вызвать у них затруднение, поскольку в китайском языке имеется только выражение *брать чью-то руку*. А значение, выражаемое сочетанием *брать кого-то под руку* или *за руку*, в китайском языке передается разными глаголами. Очевидно, что при восприятии письменного

го текста китайскими студентами русские глаголы и их управление имеют принципиально важное значение.

Чтобы подтвердить влияние русских глаголов на восприятие изучающих русский язык китайских студентов 3-го курса нами был проведен эксперимент. Мы дали пятидесяти студентам следующие предложения: 1) *Мой сосед работает мануальным терапевтом* (специалист в области мануальной терапии – метода лечения какого-либо заболевания руками: массажем, вправлением позвонков или суставов и т.п.); 2) *Этот известный ученый много лет работает над маркетингом*. В этих предложениях показано разное управление глагола *работать*: *работать кем и работать над чем*. Единицы *мануальный терапевт* и *маркетинг* являются новыми для китайских студентов. По управлению глагола 96% китайских студентов определили основной смысл этих предложений: *мой сосед – мануальный терапевт по профессии / профессия моего соседа – мануальный терапевт; предмет изучения этого ученого – маркетинг / этот ученый изучает маркетинг*.

2. Опора на порядок слов. Опора на порядок слов – это тактика, при помощи которой понимается взаимное расположение членов предложения, а также осуществляется информационная обработка текста. При нейтральном порядке слов субъект предложения находится перед глаголом, а объект находится после глагола, т.е. нейтральным порядком слов в русском предложении является **субъект + глагол + объект**. В русском языке также существуют предложения 1) *Мать любит дочь*; 2) *Дочь любит мать*. В этих предложениях формы И.п. и В.п. слов *мать* и *дочь* омонимичны, понимание таких предложений производится только на основе порядка слов: перед глаголом стоит подлежащее, а после глагола – прямое дополнение. Русский язык принадлежит к флективным языкам. Главная функция слов в предложении определяется по словоформе, так как в зависимости от цели сообщения порядок слов может менять-

ся, т.е. в русском языке он относительно свободный по сравнению с китайским языком. Очевидно, что порядок слов непосредственно влияет на восприятие текста. Рассмотрим 3 предложения:

- (1) *На берегу реки туристы остановились.*
 (2) *Туристы остановились на берегу реки.*
 (3) *На берегу реки остановились туристы.*

В этих предложениях имеются одни и те же слова, употребленные в одних и тех же формах, но порядок слов разный. Эти предложения употребляются в разных ситуациях и обусловлены разными целями. Они могут отвечать на вопросы *Что сделали туристы?*, *Где они остановились?* и *Кто остановился?*

В нашем эксперименте 16 китайских преподавателей отметили следующее предложение в «Шуточке»: «Как-то перед отъездом, дня за два, в сумерки сижу я в садике, а от двора, в котором живет Наденька, садик этот отделен высоким забором с гвоздями». В этом предложении китайские студенты должны обратить особое внимание на выражения *дня за два, в сумерки сижу я в садике*, поскольку нейтральным порядком слов являются *за два дня, в сумерки я сижу в садике*.

3. Опора на умозаключение. Умозаключение – это сложная форма мышления человека, с помощью которой из известного факта или известных данных выводятся новое знание, неизвестная информация. Умозаключение способно принимать участие во многих сферах познавательной деятельности человека. Восприятие информации текста происходит не пассивно, а активно – на основе уже существующей информации. Рассмотрим пример:

Сергея: Ты куда собралась?
Саша: Да хлеба нет.

Здесь Саша дала ответ Сереже, сказав ему, что хлеба нет. Если мы предположим, что Саша ответила именно на заданный вопрос, то мы должны создать связь между репликами коммуникантов. С помощью умозаключения, нам легко найти эту связь: Саша собралась идти в магазин, чтобы купить хлеб, потому что в доме хлеба нет. Ясно, что в речи Саши скрыт именно этот смысл.

В «Шуточке» есть такой фрагмент:

– Не пойти ли нам домой? – спрашиваю я.

– А мне... мне нравится это катанье, – говорит она, краснея, – не проехаться ли нам еще раз?

Ей «нравится» это катанье, а между тем, садясь в санки, она, как и в те разы, бледна, еле дышит от страха, дрожит.

Бедная Наденька очень боится кататься на санках. Так почему она просит прокатиться еще раз? Это потому, что она хочет узнать, кто произнес слова «Я люблю вас, Наденька!». В процессе восприятия этого фрагмента именно умозаключение предоставило нам данную информацию.

4. Опора на связность. Опора на связность является важной тактикой в процессе восприятия текста, так как текст является связным, если он представляет собой законченную последовательность предложений, связанных по смыслу друг с другом в рамках общего замысла автора [1: 189]. Связность – категория, характеризующая особенности соединения внутри текста его элементов [4: 220], это значит, что связность является логической сетью, которая скрыта в глубине текста, она соединяет языковые элементы внутри текста. С помощью связности текст становится целой семантической структурой. Как пишут И.Н. Горелов и К.Ф. Седов, связи, возникающие в речи между предложениями, часто зависят от движения внутри текста новой, актуальной информации, т.е. от актуального членения фраз, составляющих речевой отрезок [2: 44].

Рассмотрим примеры:

1) *Но в то время сыну крестьянина трудно было получить образование.* 2) *Ломоносову очень хотелось учиться.* 3) *А когда ему было 19 лет, он отправился зимой пешком из далекой северной деревни в Москву.* 4) *Поэтому, когда Ломоносову было 15 лет, он самостоятельно начал изучать грамматику и арифметику.*

В этих разрозненных предложениях нет никакой грамматической ошибки, но между ними нет связи. Нам трудно понять, о чем речь. Если мы приведем эти предложения в порядок, то после упорядочения нам будет легко понять этот текст:

Ломоносову очень хотелось учиться. Но в то время сыну крестьянина трудно было получить образование. Поэтому, когда Ломоносову было 15 лет, он самостоятельно начал изучать грамматику и арифметику. А когда ему было 19 лет, он отправился зимой пешком из далекой северной деревни в Москву.

В рассказе «Шуточка» есть такой фрагмент:

Наденька наконец уступает, и я по лицу вижу, что она уступает с опасностью для жизни. Я сажаю ее, бледную, дрожащую, в санки, обхватываю рукой и вместе с нею низвергаюсь в бездну.

В этом фрагменте по связности текста мы понимаем, что имя *Наденька* заменяется местоимениями *она, ее, с нею*. Кроме того, союз *и* делает первое и второе предложения связанными.

В вышеприведенных примерах с помощью связности текста интерпретируется его поверхностная структура, однако есть связность, с помощью которой интерпретируется глубинный смысл текста.

Например, в «Шуточке» нами были отмечены следующие фрагменты:



1) Загадка, видимо, не дает ей покою. Были сказаны те слова или нет? Да или нет? Да или нет? Это вопрос самолюбия, чести, жизни, счастья, вопрос очень важный, самый важный на свете.

2) Эта неизвестность беспокоит ее, выводит из терпения.

3) И загадка остается загадкой! Наденька молчит, о чем-то думает...

4) Скоро Наденька привыкает к этой фразе, как к вину или морфию. Она жить без нее не может. Правда, лететь с горы по-прежнему страшно, но теперь уже страх и опасность придают особое очарование словам о любви, словам, которые по-прежнему составляют загадку и томят душу.

В этих связанных по смыслу фрагментах видно внутреннее переживание Наденьки. Она подозревает, кто признается ей в любви. И ее подозрение и переживание усиливаются с каждым катаньем.

5. Опора на информативную структуру (семантическое членение предложения). Информация текста включает в себя 2 части: уже известную по контексту информацию и новую, неизвестную. В высказываниях с помощью актуального членения смысл высказывания де-

лится на тему и рему. Актуальное членение является коммуникативно-синтаксическим членением предложения на 2 составные части: тему, представляющую собой исходную точку сообщения, и рему, выражающую основное содержание сообщения и являющуюся его коммуникативным центром. В русском языке тема предложения чаще располагается в начале предложения, а рема после темы, поэтому порядок слов в предложении определяется его коммуникативной ролью в данном отрезке высказывания, прежде всего его смысловой связью с предшествующим предложением. В процессе восприятия текста большое внимание уделяется реме, она является важной частью переработки информации.

Возьмем в качестве примера такой фрагмент из «Шуточки»:

Мы стоим на высокой горе. От наших ног до самой земли тянется покатая плоскость, в которую солнце глядится, как в зеркало.

Здесь *на горе* для второго предложения является известной информацией. Замечаем также, что в первом предложении прямой порядок слов. При построении второго предложения учтена его тесная смысловая связь с первым предложением, и порядок слов во втором предложении обратный.

6. Другие тактики. Кроме описанных тактик, есть и другие тактики: опора на ключевые слова, опора на заголовок и т.д., которые также оказывают влияние на восприятие текста.

Поскольку восприятие текста является сложным психическим процессом и играет важную роль в коммуникации, для того чтобы при изучении иностранных языков правильно понимать текст и общаться с другими, нужно использовать соответствующие тактики. Как показал проведенный нами анализ, преподаватель, обучающий иностранному языку, должен обращать самое серьезное внимание на различные тактики восприятия, поскольку с этим связано точное и глубокое восприятие текста.

Литература

1. Белянин В.П. Психоллингвистика. М., 2009.
2. Горелов И.Н., Седов К.Ф. Основы психоллингвистики. М., 2008.
3. Залевская А.А. Слово. Текст // Избранные труды. М., 2005.
4. Красных В.В. Основы психоллингвистики и теории коммуникации. М., 2001.
5. Красных В.В. «Свой» среди «чужих»: миф или реальность? М., 2003.
6. Леонтьев А.А. Основы психоллингвистики. М., 2005.
7. Леонтьев Д.А. Психология смысла. М., 2003.
8. Сорокин Ю.А. Психологические аспекты изучения текста. М., 1985.
9. Тарасов Е.Ф., Соснова М.Л. О формах существования текста // Речевое общение: цели, мотивы, средства. М., 1985.

Wang Zhe

TACTICS OF CHINESE LEARNERS IN RUSSIAN WRITTEN TEXT PERCEPTION

Tactics of perception, written text, verb, word order, conclusion, coherency, informational structure.

The paper is devoted to analysis of basic tactics of Chinese learners in Russian written text perception. The tactics of a text perception includes methods and means providing the process of perception. Special attention is paid to such tactics as support upon verbs, word order, conclusion, coherency, informative structure (semantic division of the sentence) a.o.

НОВОСТИ

НОВОСТИ

НОВОСТИ

НОВОСТИ

НОВОСТИ



6 марта 2012 г. первая в мире женщина-космонавт **Валентина Терешкова** отметила 75-летний юбилей. В июне 1963 г. о русской Чайке (позывной Терешковой) узнали во всех уголках планеты. Первый полет Чайки длился менее трех суток. Судьба простой девушки из крестьянской семьи, которая после окончания вечерней школы рабочей молодежи трудилась на ткацкой фабрике, а потом взлетела к звездам, стала легендой о космической Золушке. В.В. Терешкова с отличием окончила в 1969 г. Военно-воздушную инженерную академию им. Н.Е. Жуковского, получив специальность «летчик-космонавт-инженер». Не успокаиваясь на достигнутом, первая женщина-космонавт защитила кандидатскую диссертацию, получила звание профессора: на ее счету более 50 опубликованных научных работ. Кроме того, она стала первой в стране женщиной-генералом. По ее признанию, у нее есть только одно хобби – «это удивительная, загадочная Красная планета, о которой мы с Сергеем Павловичем Королевым мечтали несколько десятилетий назад». «Я готова полететь на Марс и даже не возвращаться», – призналась она как-то журналистам. Заслуги Терешковой были отмечены высокими наградами не только СССР и России, но и других стран. Она избрана почетным гражданином родного Ярославля, а также многих других городов мира. Именем Терешковой назван кратер на Луне и малая планета.

По материалам ИТАР-ТАСС

М.Ю. Дьякова

djakova2006@rambler.ru

канд. пед. наук, доцент

Санкт-Петербургского государственного
политехнического университета

Санкт-Петербург, Россия



Рисуночная диагностика адаптированности китайских студентов к обучению в российских вузах

Межкультурная коммуникация, адаптация иностранных студентов.

В статье рассматриваются вопросы диагностики уровня адаптированности китайских студентов к обучению и жизни в России. Под рисуночной диагностикой понимается выявление проблемных зон социально-культурной и психологической адаптированности путем анализа рисунков иностранных студентов. Данная методика позволяет не только диагностировать возникающий у них психоэмоциональный дискомфорт, но и определить зоны совпадений и различий в национальных картинах мира, выработать принципы эффективной коммуникации в образовательной среде.

В свете растущих контактов между Россией и Китаем рассмотрение и нивелирование факторов, препятствующих успешной межкультурной коммуникации, а также создание методики адаптации китайцев к обучению и жизни в нашей стране представляется особенно своевременным. Китайские студенты подготовительных факультетов вузов России сталкиваются с множеством трудностей как психоэмоционального, так и культурологического свойства. Языковые, культурные и ментальные различия, процедурные сложности, несовпадения в подходах к обучению, безусловно, формируют у них первичный барьер для эффективной межкультурной коммуникации в образовательной сфере. Китайские учащиеся изначально не ориентированы на открытое общение, на интеграцию с российскими или другими иностранными студентами. Кроме того, как указывает Л.Д. Булыгина, китайские студенты, привычно использующие

некоммуникативный, рационально-логический стиль овладения языком, переживают ломку национального учебного стереотипа, нарушения в сложившейся мыслительно-речевой системе [1: 94]. Поэтому перед преподавателем русского языка стоит важная задача помочь им преодолеть возможный социокультурный шок, успешно адаптироваться к новой социально-культурной реальности, влиться в новую образовательную среду.

На наш взгляд, результативность данной адаптивной работы преподавателя напрямую зависит от диагностики психоэмоционального состояния студентов, степени их готовности к обучению в России. Наиболее доступным и в то же время интересным для учащихся способом диагностики является рисунок. Анализ рисунка как метод психологического исследования уходит корнями в начало XX в. Различные психологические рисуночные тесты и способы

их анализа последовательно предлагаются в трудах Э. Торндайка, К. Барта, К. Ричи, Ф. Гудинафа, Э. Хумера, Л.С. Выготского, В.М. Бехтерева, М.М. Кольцовой, О.Ф. Потемкиной и др. Рисунок как выполненное от руки графическое изображение является средством познания действительности. В нем находят отражение особенности психоэмоционального состояния человека, его ментальные, ценностные ориентиры, развитость воображения, способ восприятия окружающей действительности. Такие тесты также позволяют оценить степень адаптированности к новой образовательной и социально-культурной реальности. Руководствуясь данными соображениям, мы избрали метод рисуночной диагностики в качестве основного для первоначального определения степени готовности китайских студентов к обучению в российском вузе.

Под **рисуночной диагностикой** мы понимаем выявление проблемных зон социально-культурной и психологической адаптированности путем анализа рисунков адаптанта (иностранный студент). Данная методика позволяет выявлять ключевые концепт-образы, отражающие стереотипные представления китайских учащихся о России и ее современных социокультурных реалиях, определять их индивидуальную подготовленность к обучению и жизни в нашей стране, а также маркировать зоны возможной психоэмоциональной напряженности.

Работа состоит из 3 этапов: проведение диагностики, интерпретация и анализ рисунков, применение полученных результатов в практике преподавания РКИ. На первом этапе преподаватель предлагает китайским студентам, начинающим обучение на подготовительном факультете, изобразить на листе бумаги свои ассоциации к слову «Россия» (при необходимости задание формулируется на языке-посреднике). Если учащиеся задают вопросы, преподаватель им отвечает, однако не приводит примеров, чтобы напрямую не подталкивать студентов к конкретным изображениям. Обычно процесс рисования занимает не более 10–15 мин. При желании учащиеся могут дать комментарий

к своему рисунку, который преподаватель должен зафиксировать.

При анализе рисунков наиболее репрезентативными с точки зрения оценки готовности к обучению и психоэмоционального состояния адаптантов являются:

- 1) объекты, изображенные на рисунке,
- 2) сила нажима на карандаш или ручку,
- 3) размер изображения,
- 4) структура линий,
- 5) наличие особых деталей.

Данные показатели входят в большинство существующих методик психологического анализа (О.Ф. Потемкина, А.Л. Венгер и др.). Если первый из них может сильно варьироваться либо являться абсолютно индивидуальным и, следовательно, трактоваться различно, то остальные укладываются в определенную схему психологического анализа, которая в наиболее общем виде может быть описана следующим образом. Параметр № 2 (сила нажима) в своих противоположных вариантах – усиленном или ослабленном – демонстрирует соответственно агрессивность, конфликтность, стрессовую реакцию или падение уровня активности, экономию сил. Параметр № 3 (размер изображения) становится информативным также в своих крайних проявлениях – резко уменьшенный размер свидетельствует о депрессивных состояниях, тогда как увеличенный – о тревоге. Параметр № 4 (структура линии) рассматривается в категориях четкости (как условного проявления состояния психоэмоциональной стабильности) и множественности (как выражения высокого уровня тревожности и одновременного стремления ее контролировать). К особым деталям (параметр № 5), значимым для рисуночной диагностики, могут быть отнесены, например, расположение изображения на листе, специфика изображения человека и т.д.

Ниже приведена таблица результатов анализа рисунков китайских студентов, обучавшихся по программе предвузовской подготовки в Институте международных образовательных программ Санкт-Петербургского государственного политехнического университета в 2009–2011 гг.

№	Параметры рисуночной диагностики									
	Объект	Сила нажима			Размер			Линия		Детали
		О	Н	У	Ум	Н	Ув	Ч	М	
1.	Набережная реки, две небольшие фигуры	✓			✓			✓		Фигуры неестественно изогнуты, руки и ноги прижаты к телу
2.	«Фотоальбом»: православная церковь, лес, человек в зимней одежде. На одном «снимке» нет изображения, присутствует надпись «красивая девушка, красивый молодой человек» (см. рис. 1)		✓		✓			✓		У фигуры руки и ноги плотно прижаты к телу
3.	«Мегаполис»: множество мелких фигур и видов транспорта – автобусы, автомобили, метро, самолет (см. рис. 2)		✓		✓			✓		Схематичность, примитивизм в изображении людей
4.	Портрет Достоевского	✓			✓				✓	
5.	Метро (вагоны поезда, люди)	✓			✓			✓		
6.	Купола православной церкви и крона дерева		✓			✓		✓		
7.	Русский человек в шапке-ушанке и с бутылкой «Vodka» в руке			✓			✓	✓		У фигуры преувеличенно крупные кисти рук и ступни
8.	Длинная железная дорога, поезд, снежинки	✓			✓				✓	
9.	Контур территории РФ, в центре надпись «Россия»	✓				✓			✓	
10.	Пожилая женщина в платке («бабушка»)			✓	✓				✓	Ступни увеличены
11.	Лес и поле	✓				✓			✓	
12.	Высокая девушка в коротком платье и на каблуках	✓			✓				✓	Крупные губы в улыбке
13.	Дом, дорога, знак «стоп», дерево	✓				✓		✓		
14.	Площадь искусств, Михайловский дворец, памятник А.С. Пушкину, дерево		✓			✓		✓		
15.	Православная церковь, тропинка и клумба		✓			✓			✓	
16.	Российский флаг, снежинки, волейбольный мяч (с надписью «волейбол»), фигуры мужчины и женщины	✓			✓			✓		Фигуры изображены схематично

Обозначения в таблице:

О – ослабленная, Н – нормальная, У – усиленная, Ум – уменьшенный, Ув – увеличенный, Ч – четкая, М – множественная.



Рис. 1

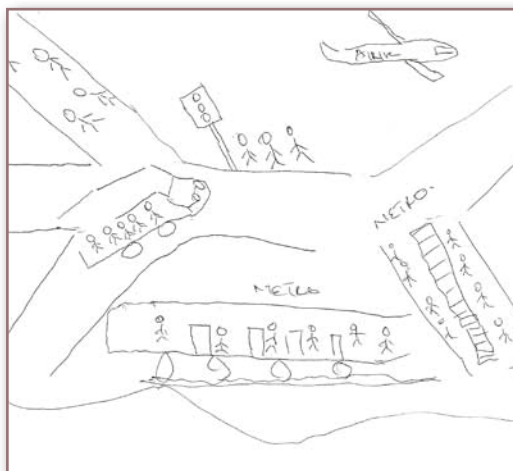


Рис. 2

Среди наиболее частотных ассоциаций на стимул «Россия» можно выделить следующие: человек или группа людей (50%), дерево или лес (31%), православная церковь или купола (18%), транспорт: метро, поезд, автобус и т.п. (18%). К единичным ассоциациям относятся изображения персоналий русской культуры, например, Ф.М. Достоевского. В целом, ассоциации вписываются в типичные стереотипные представления о России как о стране с огромной территорией (отсюда частотные изображения различных видов транспорта, «карта» страны), морозами (изображения людей в зимней одежде, снега или снежинок), большими запасами леса и других природных ресурсов, религиозной и архитектурной доминантой православной церкви.

Особый интерес с точки зрения рисуночной диагностики представляют изображения китайскими студентами русских людей. Здесь можно условно выделить два направления: первое – схематизм или примитивизм в изображении групп людей для создания эффекта массовости, второе – акцентирование некоторых черт русских людей в представлении адаптантов, например, особый стиль в одежде и поведении (платок у бабушки, шапки-ушанки, высокие каблуки у девушек и женщин, бутылка водки и т.п.).

Важно отметить отсутствие в рисунках китайских студентов символичности, метафоры, выраженной изобразительными средствами, – данные изображения четко иллюстрируют

внешнюю сторону жизни и человека в частности. Л.Б. Никитина в компаративном исследовании представлений русских и китайцев о человеке указывает на приоритетную роль внешнего, социального, статусного в китайской культуре в противовес доминированию мира души – в русской. Китайцы характеризуют человека как обладателя внешних, видимых, анатомических частей, практически не затрагивая внутренние качества [2: 268]. Подобное превалирование внешнего над внутренним проявляется в таких особенностях китайского менталитета, как высокая ценность определенности, логического (не интуитивного, духовного или чувственного) осмысления, материальной стороны жизни (обеспеченность, еда, даже физиологические нужды). Анализ объектов изображения показывает неглубокое, поверхностно-стереотипное представление китайских студентов о России, ее культуре, быте и людях.

По результатам анализа остальных параметров можно сделать следующие выводы. Более 56% рисунков выполнены с ослабленным нажимом, что говорит об «энергосберегающем» режиме, в котором находятся адаптанты. Действительно, как отмечает Л.В. Корель, первой стадией адаптиогенеза является стадия социального шока, характеризующаяся страхом и бездействием со стороны адаптанта [2: 310]. Реже (18%) на рисунках присутствует усиленный нажим, свидетельствующий о повышении тонуса при столкновении с новой

социально-культурной средой и появлением стрессовой реакции на нее. Более 56% рисунков содержат уменьшенные или резко уменьшенные изображения, что позволяет констатировать возможность развития депрессивных состояний у адаптантов. Китайские студенты сложно переживают адаптационный период вследствие национально обусловленных различий в стереотипах поведения и мышления, социально-культурном фоне и педагогических системах. Большинство изображений выполнены множественными, «ищущими» линиями, что показывает высокий уровень тревоги. Анализ некоторых деталей, например, плотно прижатые у людей руки и ноги (более 50% всех изображений людей), говорит об интровертности китайских учащихся, а увеличенные кисти рук и ступни (30%) – о потребности в поддержке и опоре.

Таким образом, рисуночная диагностика представляет полноценный срез психоэмоционального состояния китайских студентов, выявляет зоны дискомфорта и свидетельствует о необходимости дополнительной адаптивной работы со стороны преподавателя. На смену первичному социальному шоку приходит стадия мобилизации защитных сил студентов (по Л.В. Корелю), когда преподаватель должен предложить им активные методы преодоления информационной

изоляции и помочь в выборе адекватной адаптивной стратегии. Описание конкретных методических приемов является темой отдельной статьи, однако уже здесь необходимо отметить, что главным вектором работы преподавателя должно стать постепенное «разбавление» логической, материальной и конкретной модели познания, свойственной китайским студентам, творческим диалогизмом, остающимся на позициях осознанного, целенаправленного обучения. Основной задачей данного этапа является внедрение в процесс обучения принципов активной коммуникативности, учета и развития социального интеллекта иностранных студентов (под которым понимается способность прогнозировать свое поведение и поведение окружающих в различных областях общения по вербальной и невербальной экспрессии [2: 70]).

Выражение образа России изобразительными средствами позволяет не только диагностировать психоэмоциональный дискомфорт, возникающий у иностранных студентов, но и наглядно определить зоны совпадений и различий в национальных картинах мира, лакунизированные пространства социокультур, требующие дополнительной адаптивной работы преподавателя, и выработать принципы эффективной коммуникации в образовательной среде.

Литература

1. Булыгина Л.Д. Реализация и развитие этнокультурного потенциала китайских учащихся в полинациональных группах // Русские и китайские связи и проблемы межкультурной коммуникации в современном мире: Материалы международной научно-практической конференции. Омск, 2009.
2. Корель Л.В. Социология адаптаций: Вопросы теории, методологии и методики. Новосибирск, 2005.
3. Никитина Л.Б. Что русскому душа, то китайцу тело? (Человек глазами представителей разных лингвокультур) // Русские и китайские связи и проблемы межкультурной коммуникации в современном мире: Материалы международной научно-практической конференции. Омск, 2009.
4. Потемкина О.Ф., Потемкина Е.В. Психологический анализ рисунка и текста. СПб., 2006.

M.Yu. Diakova

DRAWING DIAGNOSTICS OF THE ADAPTATION OF CHINESE STUDENTS FOR STUDYING IN RUSSIAN UNIVERSITIES

Intercultural communication, adaptation of foreign students.

This article focuses on diagnostics of adaptation level of Chinese students who study and live in Russia. Under drawing diagnostics we mean identification of the problem areas of socio-cultural and psychological adaptation by analyzing the drawings of foreign students. This methodology helps not only to diagnose their psycho-emotional discomfort, but also to visually define zones of coincidences and differences in national mentality and to work out principles of effective communication in educational sphere.



Е.Е. Юрков

info@ropryal.ru

канд. филол. наук, доцент,
заведующий кафедрой РКИ и методики его преподавания
Санкт-Петербургского государственного университета
Санкт-Петербург, Россия

Метафора как рематематическое единство

Метафора, метафорическая модель, тема, рема, текст.

В статье предлагается рассматривать метафору как рематематическое единство, в котором основной субъект метафоры — это своего рода тема (данное), вспомогательный же субъект — рема (то новое, что интерпретирует и оценивает данное).

Одним из самых принципиальных, имеющих долгую предысторию является вопрос о том, что лежит в основании метафоры. Она, по Аристотелю, строится на скрытом сравнении, опираясь при этом на изначальное сходство объектов, — или это явление иного рода, семантического стяжения двух независимых сущностей? Очевидная сопоставимость, близость метафоры и сравнения (во многих словарях, в школьных учебниках метафора традиционно получает дефиницию *свернутое сравнение*) дают вполне объективное основание полагать, что «близость к метафоре образного сравнения не вызывает сомнений» [1: 26]. Столь тонкий исследователь, как Н.Д. Арутюнова, не могла не отметить и существенные различия между метафорой и сравнением: «Если сравнение указывает на подобие одного объекта другому, независимо от того, является ли оно постоянным или преходящим, действительным или кажущимся, ограниченным одним аспектом или глобальным, то метафора выражает устойчивое подобие, раскрывающее сущность предиката, и в конечном счете его постоянный признак» [1: 27]. Г.С. Баранов полагает, что сходство в метафоре — это «и основа понимания, и компонент ее семантического значения» [2: 4].

В интеракционистской концепции М. Блэка и его последователей предполагается взаимодействие сущностей, изначально не сходных: «Будет более правильным в некоторых случаях говорить о том, что метафора создает подобие, нежели о том, что она только формулирует то, что уже существует» [3: 37]. П. Рикер предлагает исходить из того, что *сходство* рождается в процессе взаимодействия, семантическая близость устанавливается независимо от дистанции между основной и вспомогательной сущностями [9: 421].

Метафора, таким образом, может выступать как интегратор, средство стяжения компонентов семантического, лингвокультурного пространства и стоящего за ним мира реальности (а впрочем также и ирреального, фантастического).

Не оспаривая в целом подход, предложенный М. Блэком, П. Рикером и их последователями, невозможно вместе с тем не задаться вопросом *А что служит первотолчком метафорического стяжения далеких сущностей?* Постигание действительности, как правило, базируется на законе аналогового мышления и направлено на установление *соответствий*. Метафора является своеобразным способом, инструментом

в поиске и установлении этих соответствий как проявлений единства мира и человеческой культуры в целом.

Механизм процесса метафоризации, динамика метафорического переноса могут иметь психологическое, когнитивное и лингвистическое описание и объяснение, поскольку и сами взаимодействующие сущности, и продуцирование метафорического смысла, и его понимание имеют когнитивную, эмоционально-оценочную и вербальную составляющие.

С психолингвистических позиций, но с учетом и других подходов к изучению процессов метафоризации механизм возникновения метафорического смысла представлен А.А. Залевской.

На базе опытных знаний индивид выделяет объекты метафоризации, затем его ассоциации высвечивают и актуализируют некоторые связи взаимодействующих сущностей, с помощью механизма глубинной предикации он устанавливает сходство между ними и затем закрепляет это в сознании с помощью языковых средств [5: 79].

Лингвистическое объяснение с опорой на достижения смежных наук и прежде всего концепции М. Блэка находим у В.Н. Телия. Можно предположить, что первоначальным образованием метафоры служат замысел и цель обозначить нечто осознаваемое / оцениваемое, но еще не осознанное, «недодуманное». При этом основанием данного процесса служит формирующаяся мысль о мире (предмете, явлении). Отталкиваясь от намерения обозначить нечто человеческое, сознание не просто «перебирает» случайные связи, но «направляет» с помощью фокусировки, с использованием принципа фиктивности, 2 сущности навстречу друг другу.

Каждая из сущностей имеет свой образно-ассоциативный (импликативный, по М. Блэку) комплекс фоновых знаний и представлений. Сфокусированное, направленное (принцип антропометричности) взаимодействие комплексов проходит процесс **филтрации** (сфокусированные признаки и ассоциации проходят через фильтр «буквального значения»), в результате чего

образуется новый метафорический смысл. В представленном варианте концепции некоторые сомнения вызывает выделение основы, основания процесса метафоризации как некоего довербального осмысления, факта внутренней речи, предшествующего и задающего направление и границы / рамки метафорического поиска. В качестве одного из возможных ответов в связи с возникшим вопросом может быть предъявлена точка зрения, изложенная в статье Н.Ф. Крюковой. Рассуждая о метафорической природе мышления как такового, автор исходит из того, что «в сознании существуют глубинные структурные отношения между группами понятий, позволяющие структурировать одни понятия в терминах других и предопределяющие тем самым всепроникающий характер метафоры в речи, ее многообразие в конкретных проявлениях, а также легкость, с которой метафоры воспринимаются и понимаются во многих типах речи» [7: 59–60]. Опираясь на метафорическую теорию иерархии динамического типа (ИДТ), представленную в [11], Н.Ф. Крюкова пишет о том, что «существует или динамически создается некий сверттип более высокого уровня, общий для обоих субъектов. Внешне выраженный в первичном субъекте (можно сказать, навязанный ему), именно он порождает новые знания и понимание» [7: 61].

Согласно теории ИДТ, концепты знаний иерархически организованы и могут быть представлены в виде семантических схем, тип которых зависит от контекста, который в свою очередь схематически представляется в виде масок (*maska*). Процесс же метафоризации есть процесс функционирования этих масок, что и «приводит не только к сравнению каких-то черт концепта, но и к порождению общих сверттипов, представляющих собой нечто «большее, чем простое сходство» [7: 60].

Приведенные рассуждения показывают, с одной стороны, что научное постижение «загадок» метафоризации не прекращается и понимание сущности метафоры становится все глубже, а с другой стороны, некоторая расплывчатость дефиниций и предло-

женных описаний процессов метафоризации свидетельствует о необходимости продолжения подобных поисков и признании того факта, что метафора, возможно, по определению относится к тем явлениям языка и мышления, которые не будут «схвачены» сетью рационального познания «раз и навсегда», ибо метафора — инструмент творчества, «езды в неизвестное». Вместе с тем научное осмысление, доступное рациональному познанию, расширяет и возможности самого творчества (продуцирование новых метафор) и открывает доступ к таким «поездкам» адресатам метафорических посланий. Традиционно значительную роль в осмыслении метафорических процессов играла и играет лингвистика. Но если в советское время лингвисты в большей степени изучали метафору с лингвостилистических позиций, то в настоящее время доминирует скорее лингвокогнитивное направление.

Роль своеобразного моста между этими направлениями, не теряя при этом своей самостоятельности, играют работы Н.Д. Арутюновой, формирующие коммуникативно-функциональное направление исследования метафоры. Метафоры, прежде всего образные, выполняют, как правило, характеризующую функцию и занимают в предложении позицию предиката. «Метафора в ее наиболее очевидной форме — это транспозиция идентифицирующей (дескриптивной и семантически диффузной) лексики, предназначенной для указания на предмет речи, в сферу предикатов, предназначенных для указания на его признаки и свойства» [1: 19]. Нетрудно заметить, что подобное понимание есть не только у лингвистов (П. Рикер рассматривает метафорический процесс как способ предикации признака субъекту [9: 438]). Аналогичный подход наблюдаем у Т.В. Симашко, в чьем рассмотрении структура метафорического высказывания состоит из интродуктивной и базовой части. Интродуктивная часть выполняет номинативную (идентифицирующую) функцию, а базовая — характеризующую [10: 18–19].

Подобный подход к изучению метафоры относит ее прежде всего к явлениям речи,

а не языка и позволяет предпринять еще один подход к изучению процесса метафоризации. Как отмечает В.Г. Гак, «структура высказывания характеризуется взаимопроникновением и взаимозависимостью трех уровней: логико-семантического, логико-коммуникационного и структурно-синтаксического» [4: 125]. Первому уровню соответствует семантический субъект и семантический предикат. На этом уровне высказывание отвечает на вопрос *О чем оно говорит?* На втором, коммуникативном, уровне речь идет о теме и реме, которые отражают информационную значимость высказывания. На синтаксическом уровне речь должна идти о подлежащем и сказуемом — двух основных членах структуры предложения. В высказывании, как известно, информация подается последовательно от данного — известного, к новому — неизвестному.

В зависимости от коммуникативного назначения данное (тема) и новое (рема) особым образом структурируются и имеют ту или иную языковую реализацию. Рема соединяет исходную и новую коммуникативно-значимую информацию, причем «за рамками предложения рема вступает в смысловые отношения с ремами соседних предложений; при этом она создает рематематическую доминанту текстового фрагмента, сигнализирующую его семантическую общность и способствующую членению текста. Смысл речевого целого, таким образом, создается соотношением смыслов соединяющихся в нем семантико-синтаксических единиц разных уровней — от синтаксемы до текстового фрагмента» [6: 397].

По нашим представлениям, метафора является своего рода **рематематическим единством**, где главный, основной субъект метафоры — это своего рода тема (данное), вспомогательный же субъект — рема (то новое, что интерпретирует и оценивает данное).

Подобный рематематический подход особенно актуален при исследовании роли метафоры в реальной коммуникации, в ее текстовом функционировании.

Метафора как рематематическое единство может иметь ключевое значение для коммуникативной организации высказывания, определять, характеризовать так называемые топиковые фрагменты или топик текста. Закон Шпербера состоит в том, что если определенный комплекс идей, приоритетов имеет большое значение в жизни общества и одно из слов этого класса изменило свое значение (в нашем случае метафоризировалось), то и другие слова того же семиотического поля следуют за этим словом [4: 454–457].

По закону Шпербера могут образовываться целые метафорические парадигмы, описание которых представляет несомненный интерес для когнитивной лингвистики, лингвокультурологии, сравнительного изучения языков, теории и практики перевода, для практического преподавания иностранных языков.

Нечто подобное происходит и при своего рода текстовой реализации этого закона. Так называемые авторские, отличающиеся индивидуальным своеобразием тексты, высказывания нередко строятся с использованием отмеченного принципа метафорического моделирования.

В подобного рода текстах метафоры, как рематематические компоненты высказывания, выполняют своего рода оценочно-характеризующую функцию, придавая теме, топику текста ту аксиологическую значимость, которая и соответствует авторской установке, цели высказывания.

В качестве примера рассмотрим достаточно типичный для нашего времени текст, рисующий образ современной России. Представляется, что реализуемый в тексте процесс метафоризации может быть описан как рематематический.

Слицом России всегда были проблемы.
«Еду я на Родину – пусть кричат «уродина».
А она мне нравится, хоть и не красавица», –
поет Юрий Шевчук о противоречивых отношениях западных инвесторов и российских предпринимателей. И нищей-то она вы-

глядит, и не вполне трезвой, неухоженной, больной какой-то. Кому охота приближаться к такой подозрительной «даме»? Чтобы кардинально изменить внешность, нужно обратиться к стилисту. В качестве такового решило выступить Министерство РФ по делам печати, телерадиовещания и средств массовых коммуникаций. Оно начинает выделять грант на социальную рекламу, создающую позитивный образ нашей родины.

Теперь за деньги Россия начнет бело-зубо улыбаться и строить глазки западным спонсорам, как девушка на выданье, чтоб не сказать хуже. Свои социальные язвы Россия припудрит глянцем журналов, наденет темные очки цвета типографской краски, промурлычет сладким радиоголосом ласковые слова и будет светиться на голубых экранах, как кинозвезда. В конце концов, как гласит народная мудрость, за что себя продаешь, за то тебя и покупают. Этот новый социально-сексуальный имидж страны должен вдохновлять и отечественных производителей. Рекламная практика показывает, что всякий товар лучше смотрится на фоне красоты, чем сам по себе. Наконец-то Россия сможет избавиться от своего криминального зонтичного бренда, который прилип ко всему российскому экспорту – будь это товары, услуги или выезжающие за границу граждане. Похоже, новый «голливудский» макияж родины-матери – именно то, чего так не хватало отечественному бизнесу.

Что касается слухов о выделении грантов для проведения новой русской социальной рекламы в американских СМИ, то Минпечати РФ категорически их опровергло. Мало того, в ближайшее время планируется публикация доклада «О состоянии свободы слова и свободы деятельности СМИ в США». Значит, не светят пока новому российскому образу американские рекламные площади. Ну и не надо. Легче будет прикинуться здоровой и счастливой – из-за океана не сразу разглядишь.

(Деловой Петербург, 11.03.2001)

Анализ слов, эксплицирующих образ России, позволяет сделать предварительные выводы, что страна в рамках традиционных представлений осмысливается через образ женщины. Но каков набор эксплицирующих этот образ компонентов?! По линии парадигматики: *родина-мать, подозрительная дама, девушка на выданье, красotka, не красавица, уродина*. По линии синтагматики: *не вполне трезвая, неухоженная, больная какая-то; строит глазки, белозубо улыбается, мурлычет сладким голосом, прикидывается здоровой и счастливой, (у нее) социально-сексуальный имидж, «голливудский» макияж*. Выделяется и своеобразная ключевая фраза: *за что себя продаешь, за то тебя и покупают*.

Трудно в этом «культурно-смысловом» поле не разглядеть доминирующий компонент всего «лингво-ментального комплекса» — *продажная дама*, — являющегося, по сути, рематическим компонентом рематематического единства «Россия-женщина».

Подобный процесс текстовой метафоризации довольно типичен. Так, например, известный обозреватель И. Петровская в одной из своих статей, анализируя ряд телепрограмм, уподобляет телевизионный мир зоопарку, в котором авторы имеют дело с представителями фауны и соответственно к ним, как к «зверюшкам», и относятся.

Авторы относятся к людям, как к представителям фауны, эдаким экзотическим зверюшкам, повадки которых способны повеселить почтеннейшую публику. Бедные люди, непонятно по каким соображениям согласившиеся прийти в этот зоопарк, извините, в студию, оправдывают лучшие ожидания публики: теряясь в незнакомой обстановке, они показывают себя во всей красе — несут ахинею, смешно жестикулируют, ошибаются в словах и ударениях.

(Известия, 29.10.2005)

В другом газетном материале современная политическая ситуация на Украине представлена как боксерский поединок

опять же по закону своеобразной рематематической метафорической экспликации (*«новая украинская власть «боксирует», В. Кличко стоял на Майдане как «секундант В. Ющенко», «отставка правительства — нокаут или нокдаун»*) (Известия, 27.01.2006).

Сам принцип развертывания в тексте метафорической модели уже давно является объектом изучения. Особое внимание уделяется ему при изучении современных политических текстов (см., например, работы А.П. Чудинова). Но предпринятая попытка представить метафору в виде своеобразного рематематического комплекса может позволить, на наш взгляд, подойти к изучению процесса метафоризации исходя из понимания единства ее языковой сущности, дискурсивной функции и текстовой реализации.

Семантическое и функциональное разнообразие метафор вызывает определенные трудности при попытке их классифицировать. Метафоризируется в языке многое, но не все, и по-разному. Важна роль синтаксической позиции, жанровая принадлежность, стилистическая уместность. Как уже было отмечено, для метафоры характерна позиция предиката, и только в художественной речи может быть использована именная позиция, в которой метафора воспринимается как загадка (*«Били копыта по клавишам мерзлым» у Маяковского*). В этой же позиции уместна и генитивная метафора, но это особое рематематическое единство со своей сложившейся семантико-синтаксической структурой. Впрочем метафоры настолько непредсказуемы и своевольны, что вопреки отмеченным закономерностям могут и занять не свойственную им позицию, например, в высказываниях *свиньи владеют миром, ослы не слышат наших призывов, крокодилы вышли на подиум* все понимают подлинный метафорический смысл несмотря на нехарактерную позицию метафор. В.П. Москвин [8: 15] полагает, что переносы с рода на вид и с вида на род находят не в отношении сходства, а в отношении включения. И сравнение типа *кот похож на животное* или *животное похоже*

на кот невозможно. Но вот метафора *этот кот настоящее животное* — вполне уместна. И это еще раз говорит о том, что сведение метафоры к свернутому сравнению не совсем корректно. Одно из объяснений возможности использования таких конструкций — отнесение метафоры к рематематическим единствам, их двуплановость отчасти

возвращает метафоре характерную для нее сущность предиката. Таким образом, предлагаемая нами трактовка метафоры как рематематического единства могла бы придать «интеграционному» представлению метафоры некий целеполагающий смысл. Именно на шкале целеполагания заметна несводимость метафоры к сравнению.

Литература

1. Арутюнова Н.Д. Метафора и дискурс // Теория метафоры. М., 1990.
2. Баранов Г.С. Роль метафоры в теоретическом познании и репрезентация социальной реальности. Новосибирск, 1994.
3. Блэк М. Модели и метафоры, 1962.
4. Гак В.Г. Языковые преобразования. М., 1998.
5. Залевская А.А. Введение в психолингвистику. М., 1991.
6. Золотова Г.А., Онипенко Н.К., Сидорова М.Ю. Коммуникативная грамматика русского языка. М., 2004.
7. Крюкова Н.Ф. Динамизм метафоры в свете разных лингвистических подходов // Англистика. Тверь, 1999.
8. Москвин В.П. Русская метафора: очерк семиотической теории. М., 2007.
9. Рикер П. Метафорический процесс как познание, воображение и ощущение // Теория метафоры. М., 1990.
10. Симашко Т.В. Метафора как частный случай семантической деривации // Словообразовательные и семантико-синтаксические процессы в языке. Саратов, 1980.
11. Way E.C. Knowledge, representation and metaphor. London, 1991.

E.E. Yurkov

METAPHOR AS RHEME-THEME UNITY

Metaphor, metaphorical model, theme, rheme, text.

In article the auxiliary subject — rheme (that new, that interprets and estimates given) is offered to consider a metaphor as rheme unity in which the basic subject of a metaphor is some kind of “subject matter” (given).

НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ

Бергамский государственный университет (Италия) выступил инициатором проекта «Территория русского слова. Образы», в рамках которого в Бергамо были проведены выставка «Магия лубочных картинок и миниатюр в России (XIX–XX вв.)» и международная научно-практическая конференция «Территория русского слова. Образы». На выставке были представлены 82 русских народных и европейских лубка XIX — начала XX вв., выполненные в технике гравюры. Жанр лубка практически незнаком в Италии, поэтому организаторы выставки ставили своей целью как можно более полно и подробно рассказать посетителям об этом направлении русского изобразительного искусства и провести параллель между русским лубком и западноевропейскими народными картинками. В ходе конференции специалисты из России и Италии выступили с докладами на тему лубка и провели обучающие семинары и круглые столы. В конференции приняли участие более 50 студентов, магистрантов, аспирантов Бергамского государственного университета, а также жители Италии, интересующиеся русским языком и русской культурой.

Оргкомитет



И.В. Толстикова Маккей

irinatomckay@yahoo.com

член Американской ассоциации специалистов
по литературе и языкам

Калифорния, США

Метафорическое отражение американской политики в русскоязычных СМИ США

Массмедийный политический дискурс, метафора, метафорическая модель, оценочность, прагматический потенциал.

В статье дается характеристика современного русскоязычного массмедийного дискурса США. Анализируется роль политической метафоры в текстах русскоязычных американских СМИ. На примере текстов из еженедельника «Кстати», выходящего в Калифорнии, рассматриваются наиболее частотные сферы-источники метафорической экспансии, характерные для такой сферы-мишени, как деятельность президента США Барака Обамы.

Современная русскоязычная диаспора США является одной из крупнейших в мире. Хотя оценки ее численности сильно разнятся, можно предположить, что всего, включая иммигрантов различных волн, специалистов, приехавших по рабочим визам и членов их семей, а также студентов и др., в этой стране в настоящее время более или менее постоянно проживают примерно 2,7 млн русскоязычных людей [5].

По разным данным, сегодня в США выходит около 100 русскоязычных периодических изданий. Точное число их назвать невозможно, поскольку идет постоянный процесс прекращения выпуска одних газет и журналов и возникновения новых. Абсолютное большинство существующих в настоящее время изданий принадлежит бывшим гражданам СССР, иммигрировавшим в последние 20–30 лет. За редким исключением газеты и журналы издаются сравнительно небольшими тиражами и распространяются среди русскоязычного населения нескольких городов того или иного штата.

Практически все они имеют интернет-порталы, а некоторые выходят лишь в электронном виде.

В отличие от российского массмедийного рынка, политический спектр которого весьма широк, большинство русскоязычных периодических изданий США находится на более или менее сходных политических позициях: и владельцы, и авторы, и значительная часть читательской аудитории настроены весьма консервативно. На выборах эти люди голосуют за республиканскую партию или по крайней мере сочувствуют республиканцам. Приход к власти Барака Обамы на волне популизма, в 2008 г., с самого начала не встретил энтузиазма у большинства представителей русскоязычной диаспоры, а деятельность президента-демократа по всем основным направлениям за прошедшие годы вызвала резкое неприятие даже у тех из них, кто поначалу симпатизировал харизматичному молодому политику [6].

Такая ситуация ставит русскоязычную прессу США в парадоксальное положение:

будучи частью медийного пространства страны, она, можно сказать, находится в оппозиции большинству англоязычных изданий, поскольку около 80% массмедийного сообщества США симпатизирует демократам [7] и несмотря на определенное разочарование результатами деятельности Обамы и его команды продолжает их поддерживать и оправдывать.

Хотя массмедийный политический дискурс создается преимущественно профессиональными журналистами, в нем так или иначе отражаются коммуникативные практики других людей [1], что особенно типично для русскоязычной прессы, выходящей вне России, в частности в США. Финансовые возможности таких изданий, как правило, довольно ограничены несмотря на обилие публикуемой рекламы. Абсолютное большинство авторов получают весьма скромные гонорары, а то и пишут бесплатно. Не все из них обладают должной языковой компетенцией, что сказывается на качестве публикуемых статей [2].

Лучшие из авторов – как правило, профессиональные журналисты, писатели, публицисты, работающие сразу на несколько русскоязычных газет или журналов. Нередко они же являются зарубежными корреспондентами различных российских СМИ, что делает затруднительным сравнительный анализ, в частности, метафорыки российских СМИ и русскоязычных СМИ США: та или иная статья может появиться в русскоязычном еженедельнике, издаваемом в Америке, а вскоре ее же можно прочесть, например, в одном из российских интернет-изданий.

В целом для современного русскоязычного массмедийного дискурса США характерны повышенная эмоциональность и даже нарочитая резкость суждений – такие черты позволяют автору «приблизиться» к своему читателю, «вступить в диалог», т.е. завязать с ним доверительные отношения на основе общности культурно-бытовой компетенции. Воздействующая направленность в этом случае проявляется в побудительности, оценочности, выражении авторского отношения к содержанию высказывания, изобразительности, образности [3]. Одним

из наиболее действенных средств здесь является метафора, позволяющая создать яркие, запоминающиеся образы. Можно сказать, что политическая метафора как один из важных способов формирования оценочности текста становится в определенной степени стилеобразующим фактором и приемом аргументации.

Материалами анализа в данной статье стали тексты еженедельника «Кстати» за 2009–2011 гг. Это периодическое издание было выбрано в качестве объекта исследования, поскольку оно – одно из немногих русскоязычных печатных СМИ, регулярно публикующих оригинальные статьи на общественно-политические темы. Корпус выборки составил более 500 метафор, расположенных в 92 текстах, из которых 52 были рассмотрены в газетном формате и 40 взяты из электронной версии еженедельника.



Приведем примеры встречающихся в текстах метафор, принадлежащих к наиболее частотным сферам-источникам метафорической экспансии (в порядке убывания частотности).

Человек

• **части и функции тела:** в **лице** страховых компаний, дышать в **спину**, сидящие на нашей **шее**, демократы повесили **носы**, развязался от умиления **пупок**, реформу затолкали в **глотку**, власть в **руках** одной партии, государство с его загребущими **руками**, промывают **мозги**, прятать **голову** в песок, взвалить на **плечи**, каждый **чих и вздох**;

• **физические действия:** **выталкивать** из страхового поля, **выкинуть** из конгресса, **растоптать** интересы, **затоптать** робкие попытки, **продавливать** реформу, публично **выпороть** республиканскую оппозицию, **раскармливать** люмпенов, **расшатывать** устои страны, **плевать** на

пациентов, **разъедают** экономику, реформы **захлебнутся**, общество **вздохнет** свободнее.

Мир природы

- **неживая природа:** внутренние **источники** роста исчерпаны, **плоды** групповых интересов, **волны** иммиграции, разделение **ветвей** власти, **зерна** протеста **зрели и дали всходы**, речь идет о капле в **море**, **расцвет** исламского движения, отражают **природу**, **коренные** американцы, сулят золотые **горы**;

- **живая природа:** драть три **шкуры**, любимый **конек**, цепной **пес**, телега впереди **лошади**, забирают **львиную** долю заработка, международная **травля**, **обуздать** государство, **ежу** понятно, адвокаты-**кровососы**.

Война

- **под ударом**, злобно **атакуют**, **взорвать** ситуацию, тикающая **бомба** в бюджете, возможность для **маневра**, на информационном **фронте**, **атакуют** слева, еще много **пороха**.

Театр, цирк, музыка

- усиление **роли** государства, демократы создали **миф**, по желательному **сценарию**, **сказки** про «хороших» демократов, словесная **эквилибристика**, не в **тон**, знакомые **нотки**, умело **дирижируют**, все та же **песня**, **оркестрирует** международную кампанию, под **аккомпанемент** речей о своих успехах.

Криминал

- **удушение** частных страховок, президент с **сообщниками**, **заложник** политического процесса, **запугивание** оппонентов, правительство **украдо**, государство **обворовывало** своих граждан, поставил на одну доску **убийцу и жертву**, дан вдохновляющий зеленый свет **бандитам** всех мастей.

Путь, движение

- кризис не **пройдет стороной**, находится **у руля** крупнейшей страны, **уходит**

от обсуждения, первый серьезный **шаг**, навязываемый демократами **курс**, **выход** из рецессии **затормозился**, **оступиться** мог, средства **уйдут** за рубеж.

Дом, строительство, архитектура

- на **пороге** перемен, цены выше **потолка**, **фундаментально** менять, **архитектор** реформы, во главе **угла** всех экономических проектов, дальнейшая **перестройка** Америки.

Игра, спорт

- время для политических **игр** прошло, предотвратить **чехарду**, в **гонке** за место сенатора, **команда** президента, **разыгрывается** расовая **карта**.

Наука, техника

- перекрывают **кислород**, система сдержек и **противовесов**, **механизм** наголобложения, **маятник** качнулся в другую сторону, мощное **давление**.

При анализе метафор в представленных сферах-источниках метафорической экспансии, характерных для рассмотренных текстов, нетрудно заметить, что практически все они в данном контексте имеют агрессивный прагматический потенциал, а, например, традиционно несущая позитивный потенциал сфера-источник «родственные отношения» вообще отсутствует.

Еще ярче эти особенности проявляются при рассмотрении способов актуализации различных направлений деятельности президента Обамы, которые в данном случае играют роль субсфер-мишеней метафорической экспансии, в частности: 1) в экономике — намерение повысить налоги для состоятельных людей (вместо того чтобы сократить число благотворительных программ): *Президент **колол** республиканцам **глаза** за то, что они не хотят повышать налоги (11.07.11)*; 2) в области здравоохранения — план обеспечить медицинское страхование всего населения страны (что, по мнению многих, резко ухудшит качество медобслуживания): *...было бы справедливо «**наградить**» такой бесплатной меди-*

циной всех, кто выбрал президента Обаму со товарищи, всех, кто слеп, глух и нем, кто видит только то, что хочет видеть даже тогда, когда нож поднесен к его **горлу** (30.09.09); 3) во внешней политике – в первую очередь, арабо-израильский конфликт, в котором американский президент, по оценке многих русскоязычных журналистов, занимает проарабскую позицию: *Возражать тем, кто считает Обаму другом Израиля, я бы не стала: такая упрямая слепота поддается только оперативному лечению... Так что же с беспамятными надо сделать, чтобы они открыли глаза и наконец увидели: ваш любимый Обама лгал и лжет...* (07.06.11); *Искать ответы самим, а не проглатывать то, что нам приготовили политические повара. Отравимся, господа. Уже есть симптомы массовых отравлений* (18.06.11). Та же метафорическая модель с исходной понятийной сферой «больной организм» используется здесь для характеристики демократической, «прообамовской», американской прессы: *...свободная пресса тяжело заболела, она просто при смерти... А если она умрет, что будет с нами? Помогите ей выжить* (18.06.11).

Сфера-источник метафорической экспансии «больной организм» – одна из наиболее частотных, с ярко выраженным агрессивным потенциалом. Но и другие, традиционно гораздо более нейтральные модели способны актуализировать дополнительные смыслы, например, сфера-источник «мир природы»: *Обама продает нам воздух перемени* (10.03.09); *Обама залез на конька классовой борьбы* (11.07.11). Даже обычно обладающая позитивным прагматическим потенциалом метафорическая модель с исходной понятийной сферой «дом, строительство» в исследованных текстах (в данном случае по поводу реформы медстрахования) имеет резко негативный смысл: *А чиновнику от медицины Эмануэлю клятва Гипократа вообще не нужна. Потому что он человека не видит. Мы для него – строительный мусор или, в лучшем случае, материал, не более* (30.09.09); *Интересно, что Америка все время с коммунизмом бо-*

ролась, а в конце концов сама оказалась на пороге коммунизма (09.10.11).

Традиционно агрессивный прагматический потенциал таких сфер-источников метафорической экспансии, как «война» и «криминал», реализуется, в первую очередь, при анализе позиции США по арабо-израильскому конфликту: *Это невидимая война, цель которой – изоляция Израиля путем признания его создания нелегитимным. Поле битвы развернуто везде: СМИ, международные организации, НПО* (22.11.10); *США сдают своих верных союзников – Израиль, предают тех, кто к ним был лоялен – Египет... Так что ХАМАС нашел достойного поделельника в лице президента США* (07.06.11).

Достаточно типичны для исследованных текстов и политические метафоры с исходной понятийной сферой «театр». Прагматический потенциал этой метафорической модели определяется ярким концептуальным вектором неискренности, искусственности, ненатуральности, имитации реальности [4]: *Наш буревестник играл на балалайке классовой зависти* (11.07.11); *Так что песни о демократах, любящих Израиль, на фоне 125 демократов – членов Конгресса, голосующих против Израиля, есть смысл исполнять для обитателей сумасшедшего дома* (22.11.10); *Но очень хочется найти ответы на происходящее в театре абсурда шоу под названием «Отец народов – Обама»* (10.01.10). Иногда прагматический потенциал той или иной метафорической модели проявляется неожиданным образом. В качестве примеров можно привести гротескные метафорические образы с использованием изначально нейтральной субсферы-источника метафорической экспансии «одежда»: *Другими словами, ничего нового, прогрессивного, созидательного Обама не предлагает. Опять эти постоянные попытки заправить шубу в трусы* (09.10.11); *А вот Мишель Обама можно тратить из нашего с вами кармана полтора миллиона в год... на зарплату своей услуги* (30.09.09).

Анализ метафорики текстов русскоязычной прессы США на примере еженедельни-

ка «Кстати» подтверждает справедливость вывода о том, что изучение политических метафор позволяет выделить «болевы́е точки», сферы конфликта интересов и столкновений мнений [1]. В данном случае резкое неодобрение основных направлений политики американского президента, рассматри-

ваемой в статье как сфера-мишень метафорической экспансии, становится причиной характерной для анализируемого дискурса повышенной метафоричности, а также роста числа сфер-источников метафорической экспансии с ярко выраженным агрессивным прагматическим потенциалом.

Литература

1. Будаев Э.В., Чудинов А.П. Метафора в политической коммуникации. М., 2008.
2. Краснянская Е.Н. Особенности лексики русскоязычных газет в США // Русский язык за рубежом. 2011. № 6.
3. Сметанина С.И. Медиатекст в системе культуры: динамические процессы в языке и стиле журналистики конца XX века. СПб., 2002.
4. Чудинов А.П. Метафорическая мозаика в современной политической коммуникации. Екатеринбург, 2003.
5. <http://www.neh.gov/news/index.html>.
6. <http://www.voanews.com/russian/news/Russian-Voters-USA-2012-01-03-136632493.html>.
7. <http://www.mrc.org/biasbasics/biasbasics3.asp>.

I.V. Tolstikova McKay

METAPHORICAL REFLECTION OF AMERICAN POLITICS IN THE RUSSIAN LANGUAGE MASS MEDIA OF THE USA

Mass media political discourse, metaphor, metaphorical model, appraisal, pragmatic potential.

In this article the description of the modern Russian language mass media discourse of the USA is given. The role of political metaphors in the texts of Russian language American mass media is analyzed. The most frequent spheres-sources of metaphorical expansion are considered, typical for such a sphere-target as the US president B. Obama's activity. Examples are taken from weekly tabloid "Kstati" ("To The Point"), published in California.

НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ



27 марта 2012 г. в Государственном институте русского языка им. А.С. Пушкина состоялся **Пушкинский благотворительный концерт «Мелодии связующая нить...»**, посвященный 175-летию трагической гибели поэта. В программе концерта, организованного композитором Б.В. Зайцевым, были представлены его песни и романсы на стихи русских и зарубежных поэтов: А.С. Пушкина, А.А. Дельвига, Д.В. Давыдова, А.А. Фета, И.С. Тургенева, И.А. Бунина, Франсуа Вийона, Торквато Тассо и др. Лауреаты международных конкурсов Сергей Королев и Александра Уткина исполнили романсы на стихи А.С. Пушкина «Я ехал к вам...» и «Мой первый друг...». Песни и романсы Б.В. Зайцева написаны в лучших традициях русских романсов. Их исполняют известные певцы России и зарубежных стран: народный артист СССР Артур Эйзен, народный артист России П.С. Глубокий, Николай Масенков (США), А.Л. Эпиноса (Испания) и др. Свой романс на стихи А.С. Пушкина «Мой первый друг, мой друг бесценный...» Б.В. Зайцев посвятил Пласидо Доминго. Песни и романсы Б.В. Зайцева можно прослушать в Интернете: songs-z.narod.ru/book007.htm.

С.И. Ефимова

Анджу Мехта

anju1411@gmail.com

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

Нью-Дели, Индия



Исследования политической речи в современной русистике

Риторика, политика, коммуникация, политическая лингвистика, политическая риторика, политический дискурс.

В статье предлагается обзор исследований политической речи в современной русистике. На основе самых авторитетных работ, посвященных данной теме, рассматриваются 3 основных направления: политическая лингвистика, политическая риторика и связи с общественностью.

Всякий политический лидер, сделавший карьеру, непременно отличается не только своеобразной идеологией, но и выразительным образом оратора или писателя. Современная русистика относительно недавно начала пристально изучать политическую речь — это связано как с демократизацией общества, так и с реальными потребностями его функционирования, где вопросы выборов, проведения общественных дискуссий вышли на первый план.

В настоящей статье рассмотрены 3 основных направления, которые выделяются в современной научной лингвистической мысли:

- 1) политическая лингвистика;
- 2) политическая риторика;
- 3) связи с общественностью.

В последнее время одной из наиболее перспективных научных дисциплин стала политическая лингвистика (ПЛ) — новая для России наука, возникающая на пересечении лингвистики с политологией. И в России и за ее рубежами стремительно растет количество публикаций, посвященных политической лингвистике.

Вопрос о возникновении, историческом развитии и современном состоянии ПЛ в той или иной мере рассматривается в большинстве учебников и учебных пособий [2, 10, 18, 22, 24]. Методологии исследований политического дискурса посвящены работы [9, 14, 16].

По мнению Е.И. Шейгал, основной задачей политического дискурса является вскрытие механизмов сложных взаимоотношений между властью, познанием, речью и поведением. Предмет исследования ПЛ — политическая коммуникация, т.е. речевая деятельность, побуждающая граждан страны к политическим действиям, для того чтобы добиться общественного согласия, принятия и обоснования социально-политических решений в тех случаях, когда в обществе существует множество точек зрения. Каждый человек, читающий газеты, включающий радио или телевизор, непременно становится адресатом политической коммуникации [24: 112].

А.Н. Чудинов пишет, что главная функция политической коммуникации — борьба за политическую власть на осно-

ве использования коммуникативной деятельности. Политическая коммуникация должна оказать прямое или косвенное влияние на распределение власти (путем выборов, назначений, публичных выступлений, создания общественного мнения). Основную цель ПЛ А.Н. Чудинов определяет как исследование многообразных взаимоотношений между языком, мышлением, коммуникацией и политическим состоянием общества. В спектр таких исследований включены жанры политической речи, идиостили отдельных политиков и партий, «рассмотрение отдельных политических концептов». Политическая коммуникация не только передает информацию, но и оказывает эмоциональное воздействие на адресата, преобразует в сознании человека политическую картину мира [22: 6–9].

Важнейшим постулатом современной политической лингвистики А.Н. Чудинов считает дискурсивный подход к изучению политических текстов. Это значит, что каждый конкретный текст рассматривается в контексте политической ситуации. Непременно важна та роль, которую этот текст может играть в системе политических текстов и шире — в политической жизни страны.

В современной науке продолжается активный поиск точной научной терминологии формирующейся науки. Так, О.И. Воробьева называет соединение лингвистики с политологией политической лингвистикой или лингвополитологией. В основу формирования этого феномена справедливо положен политический язык [7: 7]. Множество определений политической лингвистики находим в пособии Н.М. Мухарямова, который видит ключевую особенность политических речей в наличии целевой аудитории — электората [14: 5, 9]. Предметом политической лингвистики А.Н. Баранов считает политический дискурс как совокупность дискурсивных практик, идентифицирующих участников политического дискурса как таковых или формирующих конкретную тематику политической коммуникации [2: 64].

Э.В. Будаев в рамках современной политической лингвистики выделяет 4 относительно автономных научных направления: критический анализ, контент-анализ, риторический анализ и когнитивное исследование политического дискурса. Говоря о современном этапе развития политической лингвистики, Э.В. Будаев пишет о так называемой глобализации политической лингвистики, о падении железного занавеса, после которого специалисты из постсоветских государств начали активно осваивать методологию, которая раньше им была недоступна по политическим причинам. По его словам, в политической лингвистике первый этап ее развития характеризовался преимущественным вниманием к тоталитарному дискурсу, а второй этап — вниманием к проблемам современного многополярного мира. Он также вводит такие новые понятия, как *дискурс терроризма*, *дискурс «нового мирового порядка»*, *политкорректность*, *социальная толерантность*, *фундаменталистский дискурс* и др. [4: 18].

Значительный вклад в изучение политической коммуникации сделан А.К. Михальской, которая отмечает: «Если для политиков предшествующих эпох необходимо было в первую очередь владение искусством публичного выступления (оратории), то для современного политического лидера этого недостаточно. Требуется также, а возможно, и в первую очередь, мастерство публичного диалога» [12: 139].

При характеристике политического дискурса в его как монологических, так и диалогических формах следует учитывать цель, которую ставит политик в своем публичном выступлении. Цели коммуникации соотносятся с реализацией языковых функций.

Наиболее частотной событийной жанровой формой во всех видах политического дискурса является интервью. В исследовании А.К. Михальской выявлена специфика политического интервью как речевого жанра. Она отмечает, что политическое интервью — это высококонвенциональный (социально «условный») публичный

речевой жанр с жестким распределением речевых ролей непосредственных участников, в котором журналист раскрывает или стремится раскрыть значимые для общества черты политика, в том числе и «опасные», тогда как последний, отвечая на вопросы журналиста, стремится убедить общество в своей «востребованности» [14: 67–69].

Говоря о монологических жанрах политического дискурса, О.Н. Паршина подробно пишет об инаугурационной, программной речи и также о стратегии самопрезентации, о тактике отождествления. Участие в политической жизни требует от политического лидера рационального просчитывания всех поступков, учета всех возможных ожиданий других людей. В результате перед политиком может возникнуть соблазн «имитации политической идентичности» с широкими социальными слоями [16: 37].

Традиция рассмотрения взаимодействия политики и риторики восходит, пожалуй, к двум классическим книгам, написанным на заре советской власти: «Умение говорить публично» А.В. Миртова и «Слово оратора» В. Гофмана.

Политика и риторика находятся во взаимодействии и составляют конститутивную форму для любого социального действия. Тесная связь между риторикой и политикой характерна для всей социальной истории человечества. Качественный показатель риторики в политике и политики в риторике есть показатель культурного и общественного развития, социальной, политической и идеологической ориентации общества. Исследование риторики в социально-политическом взаимодействии несомненно актуально для теории и практики политики, так как политика в значительной степени становится политикой благодаря эффективному построению речи [11: 3–5].

Слово *риторика* (от греч. слова *rheo* – говорю) первоначально означало ораторское искусство. Сегодня слово *риторика* желательно рассматривать в научном, а не в вульгарно-обывательском представлении. Дело в том, что традиционное журналистское пони-

мание этого слова связано с пустословием и краснобайством, а научное понимание предполагает, что это наука об убедительной и эффективной речи.

Существует закономерность: новые риторики пишутся тогда, когда в обществе рождается новый стиль жизни, формируется новая идеология. Ведь риторика как наука о мысли и речи должна оформить новые идеи. Появление современной риторики связано с характером нынешнего периода развития цивилизации, так называемой глобализацией. Старые технологии обмана и манипулирования мнением, которые в новых условиях стали гораздо сильнее, оказывают значительное влияние на развитие общества. В последние десятилетия риторика бурно развивается и по-новому осознает свое богатое историческое наследие, однако комплекс основных теоретических идей требует уточнения и совершенствования.

Неориторика как методология анализа социально-политического взаимодействия нуждается в серьезном критическом взгляде по двум причинам. Во-первых, идеи неориторики активно используются в теоретических и практических разработках речевой коммуникации; а во-вторых, неориторика представляет значительный интерес как научная концепция, основанная на глубокой традиции мысли и обобщающая значительный фактический материал.

Любая политическая деятельность есть деятельность речевая, а слово – главное оружие политика. Побеждает тот, кто говорит или выражает мысли удачно, убедительно, увлекательно, и, напротив, проигрывает тот, кто «не так сказал», «не так выразился» [1: 13–18].

Для того чтобы понять, каковы отношения политики со словом, разберем несколько ее определений. Политика – «это сфера общественной жизни, имеющая дело с управлением». Но ведь речь и есть главное средство и инструмент управления. В.И. Аннушкин в своей книге «Политическая риторика» отмечает конкретные, реально существующие жанры политического общения: политическую публичную

речь, интервью, заседания, переговоры, жанры предвыборной агитации, участие в дискуссии и полемике, разные жанры телевизионных и радиовыступлений (предвыборный ролик, дискуссия, программное выступление), разные жанры наглядной политической рекламы (листовки, щиты и т.д.) [1: 16].

Хорошего оратора можно отличить от красноречивого человека по его искренности и стремлению к общению. Оратор должен точно представлять себе, что могут или должны почувствовать, осознать или сделать слушатели при восприятии его речи. Он должен владеть приемами красноречия, анализировать их уместность и воссоздавать их в собственной речи с учетом возрастных, умственных, эмоционально-волевых и других качеств и возможностей своих слушателей. Хороший оратор должен владеть речевыми навыками и умениями и творчески включать их в общение тогда, когда этого требует реальная обстановка.

В.И. Аннушкин также ссылается на разработку вопросов этики речи у Ю.В. Рождественского или на описание образа ратора у А.А. Волкова. А.А. Волков пишет о *честности, ответственности и предусмотрительности* как необходимых качествах ратора [6: 17].

Основателем современной теории риторики В.И. Аннушкин называет Ю.В. Рождественского. Концепция Ю.В. Рождественского отражена в его монографиях «Теория риторики» и «Принципы современной риторики». По словам ученого, речь есть инструмент управления обществом. Чтобы построить благополучное общество, необходимо воспитать активного речедеятеля-гражданина, умеющего владеть разными видами слова в новом информационном обществе. Идеи политической риторики, создание образа ратора в политике, философия и развитие современного языка – вопросы, которыми занимался Ю.В. Рождественский. Он был убежден, что риторические способности развиваются только в условиях риторической практики. В современной России политическая риторика нуждается в существенном обновлении стиля мысли

и речевыражения, которое лишь отчасти началось с отказом от старых идеологических догм и заскорузлых форм выражения, но которое не обогатилось активным национальным творчеством с учетом нынешних российских условий развития всего многообразия видов и жанров современной политической речи.

В книге «Спичрайтер. Выборы» говорится, что современное общество отличается исключительным разнообразием политической борьбы, и следовательно, политической речи. В нынешнем постиндустриальном информационном обществе нужно владеть не только формой устного публичного выступления, но и всеми формами устного политического диалога, письменной документальной пропаганды, рекламных компаний в СМИ и т.д. [19: 27].

Согласно Г.Г. Хазагерову, политическая риторика изучает красноречие в сфере политики, учитывая специфику рода и вида этого красноречия. Г.Г. Хазагеров считает политическое красноречие именно таким частным видом красноречия. Это красноречие, относящееся к сфере политики [21: 26].

Современная политическая риторика близка к относительно новой науке, сформировавшейся в начале XX в. в связи с рождением новых форм коммуникации, – так называемым связям с общественностью. Пиар (англ. PR – сокращ. от public relations – связи с общественностью) – это деятельность, направленная на формирование общественного мнения о чем-либо (товаре, человеке, компании, событии). Очевидно, что это «речевая» наука, поскольку в ней исследуются законы и принципы построения эффективного общения в новом современном информационном обществе. Основной целью связей с общественностью является проведение решений и осуществление планов, которые ставит перед собой та или иная компания или политическая партия, создание климата доверия между организацией и ее общественными партнерами.

Энциклопедический словарь «Политология» определяет PR следующим обра-

зом: «Паблик рилейшнз — специализированная деятельность государственных и иных организаций, обеспечивающих установление взаимопонимания и доброжелательности между организациями, осуществляющими PR, в том числе правительственными, и людьми, социальными группами, на которых обращена эта деятельность. <...> Паблик рилейшнз является важной частью государственной управленческой деятельности и призвана обеспечить взаимопонимание между людьми, составляющими управляющую и управляемую подсистемы, а также процесс их функционирования».

В словаре новых иностранных слов, изданном в МГУ им. М.В. Ломоносова, представлена своя версия: «Паблик рилейшнз — общественные связи — организация общественного мнения в целях наиболее успешного функционирования предприятия (учреждения, фирмы) и повышения его репутации. Искусство взаимоотношений между государственными (управленческими), общественными структурами и гражданами в интересах всего общества».

На сегодняшний день существует множество определений PR, отражающих наличие самых разных концепций и точек зрения на предмет:

- Обобщенное: «Паблик рилейшнз — это управленческая деятельность, направленная на установление взаимовыгодных, гармоничных отношений между организацией и общественностью, от которой зависит успех функционирования этой организации».

- Лаконичное: «PR — это формирование общественного мнения о товаре, человеке, компании, событии», «PR-информировать, образовывать, вызывать доверие».

- PR — это искусство и наука достижения гармонии с внешним окружением посредством взаимопонимания, основанного на правде и полной информированности [20: 17].

- Если рассматривать PR как функцию управления в организации, то можно дать такое определение: PR — это управление коммуникациями организации с ее целевой

аудиторией, с целью наладить устойчивые связи, доверие и взаимопонимание.

Слово *пиар* обычно характеризует конкретную деятельность специалистов по связям с общественностью и ее результат. Цель пиара — добиться результата, навязать свое мнение, а связи с общественностью ориентированы на диалог. Пиар признает любые средства, а связи с общественностью — только законные (может быть черный пиар, но не черные связи с общественностью). Термин «связи с общественностью» имеет в речи положительный оттенок, а «пиар» — нейтральный или отрицательный.

Очень активно пиар-технологии продолжают использовать и в политике. Развитие этого направления привело к появлению большого количества разновидностей: черный, желтый, серый, зеленый пиар и т.д. Понятие пиар тесно связано с такими терминами, как пропаганда и реклама.

Цель PR — осведомление граждан о происходящих в стране событиях и явлениях общественной жизни. Широко развилась PR-индустрия в Великобритании, где под термином PR понимают управляемый процесс коммуникации между фирмой и обществом. Предполагается, что эти цели должны быть ясными, социально полезными, а информация о деятельности по их достижению — точной и без пропагандистской окраски.

В России связи с общественностью стали развиваться после перестройки. Сейчас используются термины «пиар», «паблик рилейшнз», а в разговорной речи возможны слова *пиарить* ('заниматься пропагандой, продвижением идей или проектов'), *пиарщик* (специалист по связям с общественностью). После распада Советского Союза, в 1991 г., в государственном образовательном реестре появилась новая специальность «связи с общественностью». В Московском государственном институте международных отношений началась подготовка специалистов по PR. Паблик рилейшнз как профессиональная деятельность неразрывно связана с такими понятиями, как *информация, реклама, защита информации* [18: 12].

Для русского языка любопытно осмысление видов пиара через прилагательные, которые оценивают пиар-деятельность с нравственно-этических позиций: *черный PR* – использование «черных технологий» (обман, фальсификации); *розовый PR* – создание мифов и легенд как «покрывало иллюзий»; *желтый PR* – использование оскорбительных речевых элементов (табуированных слов вплоть до изображений сексуального содержания); *серый PR* – реклама (положительная или отрицательная), скрывающая свой источник; *зеленый PR* – социально ответственный PR и т.д.

Как видим, политическая речь становится объектом как исследования множества направлений в современной русистике, так и предметом интересов огромного количества ученых. Возможно появление новых направлений, но возможно и объединение этих наук под одним названием, например, «политическая филология». Очевидно одно: проблемы, которые выдвигает современная политическая действительность, будут решаться более эффективно и полезно, если они будут подкреплены точными научными исследованиями в области русского политического языка.

Литература

1. Аннушкин В.И. Политическая риторика современной России // Спичрайтер. Выборы. М., 2007.
2. Баранов А.Н., Казакевич Е.Г. Парламентские дебаты: традиции и новации. М., 1991.
3. Баранов А.Н. Введение в прикладную лингвистику. М., 2001.
4. Будаев Э.В. Современная политическая лингвистика: Учеб. пособие. Екатеринбург, 2006.
5. Будаев Э.В., Чудинов А.П. Становление и эволюция зарубежной политической лингвистики // Политическая лингвистика. Екатеринбург, 2006.
6. Волков А.А. Основы русской риторики. М., 1996.
7. Воробьева О.И. Политическая лингвистика. Политический язык как сфера социальной коммуникации. М., 2011.
8. Гофман В. Слово оратора. М., 1932.
9. Демьянков В.З. Интерпретация политического дискурса в СМИ // Язык СМИ как объект междисциплинарного исследования. М., 2001.
10. Купина Н.А. Тоталитарный язык. М., 1995.
11. Миртов А.В. Умение говорить публично. М., 1923.
12. Михальская А.К. Основы риторики: мысль и слово. М., 1996.
13. Михальская А.К. Политическое интервью как речевой жанр // Риторическая культура в современном обществе: Тезисы IV Международной конференции по риторике (Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина, 26–28 января 2000 г.). М., 2000.
14. Мухарямов Н.М. Политическая лингвистика: Учеб. пособие. Казань, 2009.
15. Папкова О.В. Связи с общественностью: Учеб. пособие. М., 2010.
16. Паршина О.Н. Стратегии и тактики речевого поведения современной политической элиты России: Дис. ... д-ра филол. наук. Саратов, 2005.
17. Попова Е.А. Культурно-языковые характеристики политического дискурса: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. Волгоград, 1995.
18. Романов А.А. Политическая лингвистика. Функциональный подход. М., 2002.
19. Спичрайтер. Выборы. М., 2007.
20. Блэк С. Что такое PR? М., 1990.
21. Хазагеров Г.Г. Политическая риторика. М., 2002.
22. Чудинов А.П. Политическая лингвистика. М., 2006.
23. Шейгал Е.И. Методология исследований политического дискурса. М., 2000.
24. Шейгал Е.И. Семиотика политического дискурса. Волгоград, 2000.

Anju Mehta

STUDIES OF THE POLITICAL SPEECH IN THE MODERN RUSSIAN STUDIES

Rhetoric, politics, communication, political linguistics, political rhetoric, political discourse.

In this article the author reviews the political speech in modern Russian studies. On the basis of most known works on the said topic, the three main lines are reviewed: political linguistics, political rhetoric and public relations.

О.О. Топко

olesjatopko@mail.ru

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

Павлодар, Казахстан



Проблема соотношения философских, культурных и лингвистических концептов в современном гуманитарном знании

Концепт, ментальный, структура, понятие, культура.

В статье исследованы специфические особенности интерпретации термина «концепт» в таких сферах гуманитарного знания, как философия, языкознание и литературоведение. Выявляются как различия, так и сходства в его интерпретации на фоне общей антропоцентрической парадигмы современной науки. Понятие «концепт» предстает как многомерное явление научной мысли.

Среди тенденций, определяющих вектор развития современной науки, — интеграция отдельных отраслей знаний, активное использование комплексного метода, а также антропоцентрическая и гуманитарная направленность исследований, что стимулирует «поиск смысловых и общекультурных доминант, которые присутствуют в языке, в разных сферах искусств, в литературе» [2: 3]. Философия как теоретическая рефлексия об отношениях человека и мира занимается изучением абстрактных понятий; лингвистика выявляет «семантические универсалии» в языке и «ключевые слова» в языковой картине мира; культурология исследует универсалии цивилизации; «художественное творчество, аккумулируя в себе все сферы жизни, сопрягая прошлое и настоящее, заглядывая в будущее, создает некий универсум человеческого и природного бытия, где бесконечная множественность явлений, глубинных и видимых, выталкивает на поверхность нечто хорошо узнаваемое, бывшее прежде, но вместе с тем неожиданно новое — литературные константы» [2: 3].

Цель этой статьи — установление ряда специфических особенностей интерпретации понятия «концепт» в философском, литературоведческом и языковедческом контекстах.

Своеобразная мода на термин «концепт» в научной и художественной литературе конца XX — начала XXI вв. «указывает на интерес к реконструкции тех сущностей в жизни человека, с которыми мы сталкиваемся в обыденной жизни, не задумываясь над их «истинным» (априорным) смыслом» [5]. «В любой науке, очевидно, существуют такие понятия, которые, с одной стороны, явно не имеют точной и общепринятой дефиниции, а с другой — «примерно» одинаковы, «примерно» понятны всем специалистам в данной области исследований. Причем часто эти понятия могут относиться даже к базовым для данных наук» [14: 6]. По замечанию Ю.Е. Прохорова, «частотность использования слова «концепт» может соперничать только с количеством разных его интерпретаций» [14: 6].

На наш взгляд, проблема сущности и функционирования концепта не может быть

разрешена без анализа философского опыта его осмысления. Концепт в философском знании можно определить как «содержание понятия в отвлечении от языковой формы его выражения» [1], идею, ступок смыслов, потенцию, из которых сотворяется бытие всего — человека, мира, культуры — человека в мире культуры.

Связь концепта (в пер. с лат. — *понятие*) с понятием отмечают многие исследователи, однако по-разному объясняют их соотношение. В «Философском энциклопедическом словаре» приводится дефиниция, непосредственно отсылающая к понятию: «концепт — содержание понятия» [18: 278]. А вот П. Абеляр (1079–1142), к которому исторически восходит сама категория концепта, в качестве основного его признака выделял конституированность индивидуальным сознанием, что легло в основание трактовки концепта как предельно субъективной формы схватывания смысла. «Концепты, — писал Абеляр, — связаны не формами рассудка, они есть производное возвышенного духа, или ума, который способен творчески воспроизводить, или собирать (*conspicere*), смыслы и помыслы как универсальное, представляющее собой связь вещей и речей, и который включает в себя рассудок как свою часть» [12: 18]. Как отметила С.С. Неретина, **философский концепт**, формируясь в общении, синтезирует такие способности души, как память, воображение и суждение, в то время как «понятие есть объективное идеальное единство различных моментов предмета и связано со знаковыми и значимыми структурами языка, выполняющего функции становления мысли, независимо от общения» [12: 29].

Несколько веков спустя французские ученые Ж. Делез и Ф. Гваттари в фундаментальном труде «Что такое философия?», отвечая на вопрос о назначении «науки наук», указали на центральное место в ней концепта: «Творить все новые концепты — таков предмет философии» [4]. Теория концепта Ж. Делеза и Ф. Гваттари построена на следующих его сущностных свойствах:

1) сотворенность концепта (он обладает «авторской подписью» и в этом смысле персонифицирован, как, например, платоновская идея, аристотелевская субстанция, лейбниц-анская монада, кантовское априори и др.);

2) сложная структура концепта: «в концепте всегда есть составляющие, которыми он и определяется. Концепт — это множественность, хотя не всякая множественность концептуальна» [4];

3) соотнесенность концепта с какой-либо проблемой, что позволяет концептам — в пределах одной проблемы — пересекаться, взаимно координироваться.

«В целом взгляды Ж. Делеза и Ф. Гваттари (как и философии постмодернизма в целом) направлены на деконструкцию устоявшихся в структуралистской парадигме фиксированных отношений между означающим и означаемым и на актуализацию самой процедуры о-значивания, сигнификации, предстающей в незавершенности своего становления. Деконструкция знаковой природы концепта, казалось бы, должна была превратить его в чистый симулякр, в смысл, «симулирующий» себя самого, прячущийся за другой смысл и заменяющий реальность бесконечным процессом репродукции «теней», «следов», отражений друг в друге знаков и смыслов» [6]. «Философские концепты — это фрагментарные единства, не пригнанные друг к другу, так как их края не сходятся. Они скорее возникают из бросаемых костей, чем складываются в мозаику» [4].

Таким образом, концепт в философской традиции понимается как абсолютная и вместе с тем относительная ментальная категория, актуализирующая отраженную в понятии онтологическую составляющую.

Существенным сдвигом в изучении концепта стало внедрение и активное использование этого понятия в культурологии, что обусловило появление новой дефиниции — **культурный концепт**.

Одним из первых определение культурному концепту как «мысленному образованию, которое замещает нам в процессе мысли неопределенное множество предметов одного и того же рода» [9: 393], дал русский ученый С.А. Аскольдов.

Дополняя его мысль, Д.С. Лихачев полагал, что концепт необходимо рассматривать

только с учетом экстралингвистических факторов, т.е. он «является результатом столкновения словарного значения слова с личным и народным опытом человека» [10: 3].

В настоящее время в лингвистике можно обнаружить разные подходы к определению культурного концепта.

Лингвокультурологическое понимание отражено в работах Ю.С. Степанова, В.И. Карасика, Г.Г. Слышкина, С.Г. Воркачева, В.А. Масловой. Классическим стало определение, данное Ю.С. Степановым: «Концепт – это как бы сгусток культуры в сознании человека; то, в виде чего культура входит в ментальный мир человека. И, с другой стороны, концепт – это то, посредством чего человек – рядовой, обычный человек, не «творец культурных ценностей» – сам входит в культуру, а в некоторых случаях и влияет на нее» [15: 40]. Ученый не считает концепт аморфным явлением, поэтому структурирует его, выделяя 3 обязательных слоя: 1) активный признак, известный каждому носителю культуры и значимый для него; 2) дополнительный, или несколько дополнительных, «пассивных» признаков, являющихся уже не актуальными, «историческими»; 3) внутреннюю форму, обычно вовсе не осознаваемую, запечатленную во внешней, словесной форме [16].

Согласно В.И. Карасику и Г.Г. Слышкину, лингвокультурный концепт представляет собой «условную ментальную единицу, направленную на комплексное изучение языка, сознания и культуры. Сознание является областью пребывания концепта, культура детерминирует концепт, язык и / или речь – сферы опредмечивания концепта. От других ментальных единиц, выделяемых в различных областях науки (когнитивных концептов, фреймов, сценариев, скриптов, понятий, образов, архетипов, гештальтов и т.д.), лингвокультурный концепт отличается акцентуацией ценностного элемента» [7: 76–77]. Показателем наличия ценностного отношения авторы считают применимость оценочных предикатов при характеристике какого-либо феномена действительности носителем языка. Структура концепта, считают исследователи, трехкомпонентна. В нее, помимо ценностного аспекта, входят фактуальный (понятийный) и образ-

ный элементы. В.И. Карасик и Г.Г. Слышкин придерживаются общепринятого положения о том, что наиболее актуальные для носителей языка ассоциации составляют ядро концепта, менее значимые – его периферию [7: 78].

По мнению В.А. Масловой, «культурные концепты – имена абстрактных понятий, поэтому культурная информация здесь прикрепляется к сигнификату, т.е. понятийному ядру» [11: 44]. Взгляд исследовательницы разделяет С.Г. Воркачев, который говорит о лингвокультурном концепте как о «продукте абстрагирования семантических признаков, принадлежащих определенному множеству значимых языковых единиц» [3]. Кроме того, ученый отмечает дифференцирующую особенность лингвокультурного концепта – его этническую маркированность. Об этом пишет и А.Т. Хроленко: «Концепты обладают национальной спецификой. Национальная концептосфера – это совокупность категоризованных, обработанных, стандартизованных концептов в сознании народа» [19: 87].

Если представители лингвокультурологического направления акцентируют внимание на отражении в концепте культурной, исторической памяти народа, то **психолингвистов** интересует роль субъекта в его бытовании. Так, А.А. Залевская определяет концепт как «спонтанно функционирующее в познавательной и коммуникативной деятельности индивида базовое перцептивно-аффективное образование динамического характера, подчиняющееся закономерностям психической жизни человека и вследствие этого по ряду параметров отличающееся от понятий и значений как продуктов научного описания с позиций лингвистической теории» [14: 34]. Исследовательница четко разграничивает концепт как достояние индивида и конструкт как редуцированный на логико-рациональной основе продукт научного описания концептов.

Поскольку все исследователи рассматривают концепт как мыслительную категорию, то одним из основных аспектов его анализа становится **лингвокогнитивный**, представленный в работах В.З. Демьянкова, Е.С. Кубряковой, З.Д. Поповой, И.А. Стернина. В частности, «Краткий словарь когнитивных терминов» под редакцией Е.С. Кубряковой

трактует концепт как «единицу ментальных или психических ресурсов нашего сознания; оперативную содержательную единицу памяти, ментального лексикона, концептуальной системы и языка мозга (*lingua mentalis*), всей картины мира, отраженной в человеческой психике. В процессах мышления человек оперирует концептами, которые отражают содержание результатов человеческой деятельности и познания мира в виде неких «квантов» знания» [8].

Наиболее подробно и обстоятельно данная проблема рассмотрена в работах З.Д. Поповой и И.А. Стернина, где концепт — «комплексная мыслительная единица, которая в процессе мыслительной деятельности поворачивается разными сторонами, актуализируя в процессе мыслительной деятельности свои разные признаки и слои» [13: 12]. «Динамический характер и взаимодействие с другими концептами не позволяют говорить о жесткой структуре концепта» [17: 59], поэтому З.Д. Попова и И.А. Стернин предлагают полевую модель концепта. В ядре сконцентрирован базовый слой концепта (чувственный кодирующий образ и основные, базовые, наиболее конкретные когнитивные признаки, принадлежащие бытовому слою сознания). Ближнюю, дальнюю и крайнюю периферию составляют когнитивные слои, «обволакивающие» ядро, в последовательности от менее абстрактных к более абстрактным. Наконец, интерпретационное поле концепта содержит оценки и трактовки содержания концепта национальным, групповым и индивидуальным сознанием [13: 16].

Вопрос о соотношении языкового знака и концепта в лингвокогнитологии решается следующим образом: языковые средства своими значениями передают лишь часть концепта. Так, В.З. Демьянков пишет: «Концепт — это содержательная сторона словесного знака (значение — одно или некий комплекс ближайше связанных значений), за которой стоит понятие (т.е. идея, фиксирующая существенные «умопостигаемые» свойства реалий и явлений, а также отношения между ними), принадлежащее умственной, духовной или жизненно важной материальной сфере существования человека, выработанное и закреп-

ленное общественным опытом народа, имеющее в его жизни исторические корни» [5].

Ю.Е. Прохоров, анализируя конкретные подходы к определению концепта, заключает: «Концепт есть нечто, неразделимо соединяющее в себе элементы сознания, действительности и языкового знака; нечто, объединяющее на разных уровнях людей с точки зрения их отношения к действительности и способов общения в ней; нечто виртуальное и реальное одновременно, при этом обе его составляющие и всеобщие, и национально-культурно детерминированы» [14: 37].

Становится ясным, что в полной мере концепт выявляется при разработке такой проблематики, как концептуализация внешнего мира, заложенная в языке. Концепт понимается здесь как «некоторое представление некоторого знания (пред-знания) в его обобщенном виде» [14: 185].

Итак, мы видим, что независимо от аспекта лингвистического рассмотрения все исследователи обращают внимание на сложность структуры концепта и его неоднородность как мыслительного конструкта.

Широкое распространение получила сегодня трактовка концепта как художественного явления. Одна из характерных тенденций современного литературоведения — обращение к так называемому константологическому, или концептуальному, анализу в исследованиях поэтики произведений. Однако если лингвистическая наука изобилует различными теориями о сущности и природе концепта, то проблема **литературных констант** до сих пор изучена слабо.

Так, авторитетная «Литературная энциклопедия терминов и понятий» [9] ссылается на суждения С.А. Аскольдова и Д.С. Лихачева. Автор недавно вышедшей монографии, посвященной концептам в литературоведении, Н.В. Володина пытается определить интересующее нас понятие с позиций рецептивной эстетики: «...в формировании литературного концепта участвует не только писатель, но и читатель, так как концепт обладает диалогической, коммуникативной природой. Он рассчитан на знания, память и воображение читателя. Спектр смыслов, который присутствует в текстовом поле концепта, по-своему воспри-

нимается и интерпретируется реципиентом. Сохраняя в своем сознании внутреннюю форму, смысловое ядро концепта, читатель достраивает, реконструирует его благодаря собственному когнитивному опыту, собственным ассоциативным связям» [2: 18–19]. Исследовательница предлагает следующую формулировку концепта как литературоведческой категории: «Концепт – это смысловая структура, воплощенная в устойчивых образах, повторяющихся в границах определенного литературного ряда (в произведении, творчестве писателя, литературном направлении, периоде, национальной литературе), обладающая культурно значимым содержанием, семиотичностью и ментальной природой» [2: 19].

Рассмотренный материал позволяет сделать вывод о том, что именно антропоцентри-

ческая парадигма современной науки актуализирует понятие «концепт» наряду с понятиями «картина мира», «языковая картина мира», «языковая личность», «ментальность». Хотя, как нам удалось проследить, каждая область гуманитарного знания предлагает собственное толкование анализируемой дефиниции, в различных ее интерпретациях имеется и «общий знаменатель». Действительно, в определении концепта как философской категории, лингвистической реалии и художественного явления можно выделить следующие общие черты: во-первых, везде концепт понимается как ментальная единица; во-вторых, он семиотичен; в-третьих, обладает сложной структурой; в-четвертых, имеет биполярную природу, являясь одновременно и абсолютной категорией, и ее реальным воплощением.

Литература

1. Бобкова Ю. Концепт в философских исследованиях, или Штрихи к философскому «портрету» концепта // philolog.pspu.ru/module/magazine/do/mpub_6_137.
2. Володина Н.В. Концепты, универсалии, стереотипы в сфере литературоведения: Монография. М., 2010.
3. Воркачев С.Г. Культурный концепт и значение // kubstu.ru/docs/lingvoconcept/meaning.htm.
4. Делез Ж., Гваттари Ф. Что такое философия? // www.gramotey.com.
5. Демьянков В.З. Термин «концепт» как элемент терминологической культуры // www.infolex.ru/FOR_SHV.HTM.
6. Зацепин К.А., Саморуков И.И. Эпистемологический статус концепта // www.ssu.samara.ru/scriptum/status.doc.
7. Карасик В.И., Слышкин Г.Г. Лингвокультурный концепт как единица исследования // Методологические проблемы когнитивной лингвистики. Воронеж, 2001.
8. Краткий словарь когнитивных терминов / Сост. Е.С. Кубрякова, В.З. Демьянков и др. М., 1997 // vocabulary.ru/dictionary/849/word/%CA%CE%CD%D6%C5%CF%D2.
9. Литературная энциклопедия терминов и понятий // Под ред. А.Н. Никомикина. М., 2001.
10. Лихачев Д.С. Концептосфера русского языка // Известия РАН. Сер. литературы и языка. 1993. Т. 52.
11. Маслова В.А. Лингвокультурология: Учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений. М., 2001.
12. Неретина С.С. Тропы и концепты. М., 2005.
13. Попова З.Д., Стернин И.А. Проблема моделирования концептов в лингвокогнитивных исследованиях // Мир человека и мир языка: Сер. «Концептуальные исследования». Кемерово, 2003. Вып. 2.
14. Прохоров Ю.Е. В поисках концепта. М., 2004.
15. Степанов Ю.С. Константы: Словарь русской культуры. Опыт исследования. М., 1997.
16. Степанов Ю.С. Культурный концепт и его значение // philologos.narod.ru/concept/stepanov-concept.htm.
17. Стернин И.А. Методика исследования структуры концепта // Методологические проблемы когнитивной лингвистики. Воронеж, 2001.
18. Философский энциклопедический словарь // Под ред. Л.Ф. Ильичева и др. М., 1983.
19. Хроленко А.Т. Основы лингвокультурологии: Учеб. пособие / Под ред. В.Д. Бондалетова. М., 2008.

О.О. Топко

THE PROBLEM OF CORRELATION OF PHILOSOPHICAL, CULTURAL AND LINGUISTIC CONCEPTS IN THE MODERN HUMANITIES

Concept, mental, structure, notion, culture.

The article studies specific features of interpretation of the term “concept” in such humanitarian spheres as philosophy, linguistics and literature. It reveals both the differences and similarities in its interpretation on the background of general anthropocentric paradigm of modern science. The notion “concept” appears as a multidimensional phenomenon of scientific thought.



О.В. Подчаха

uroboros08@rambler.ru

аспирант Московского педагогического
государственного университета, ст. преподаватель
Приднестровского государственного
университета им. Т.Г. Шевченко
Тирасполь, Молдавия

Синонимические отношения в системе устойчивых сравнений

Фразеология, устойчивые сравнения, синонимические отношения, синонимический ряд, семантическое тождество.

Статья посвящена определению особенностей синонимических отношений в системе устойчивых сравнений. Проблема семантического тождества рассматривается на качественно новом материале (устойчивых сравнениях). Актуальность исследования заключается в изучении особенностей интерпретации устойчивых сравнений и синонимических отношений между ними современными носителями языка. В статье проанализированы проблемы статуса устойчивых компаративных конструкций в системе фразеологии, семантические, стилистические и прагматические особенности устойчивых сравнений — членов одного синонимического ряда.

Отношения семантической близости во фразеологии — весьма важная и обширная проблема, которая находит разные решения в зависимости от того, с какой группой фразеологических единиц имеет дело исследователь. Обратимся к проблеме синонимии устойчивых сравнений (УС). Эти единицы, так же как и слова и фразеологизмы, вступают в отношения семантического тождества. Так, УС *жить как барин, как бог, как буржуй, как король (королева), как на курорте, как пан, как помещик (помещица), как принц (принцесса), как в раю, как за каменной стеной (горой), как сыр в масле кататься, как у Христа за пазухой, как царь (царица)* имеют общее значение ‘жить хорошо, в достатке’; УС *молчать как воды в рот набрал, как глухой, как истукан, как каменный, как камень, как могила, как немой, словно онемел, как пень, как рыба, как сыч, как убитый, словно язык отнялся, словно язык проглотил, словно языка лишился*

характеризуются значением ‘молчать совершенно, упорно’.

Системные отношения во фразеологии исследуются, как правило, по тем же принципам, что и отношения лексических единиц. Соответственно определение парадигматических и, в частности синонимических, отношений в сфере фразеологических единиц строится на признаках, присущих и лексическим синонимам. «Характер парадигматических отношений во фразеологии почти такой же, как и в лексике», — пишет Ю.А. Гвоздарев [3: 237]. Выделяются следующие признаки фразеологизмов-синонимов: тождественное (близкое) значение, соотносительность с одной и той же частью речи, одинаковая сочетаемость (валентность).

Впервые вопрос о системных отношениях в сфере устойчивых сравнений был поставлен в докторской диссертации В.М. Огольцева «Устойчивые компаративные структуры в системе современного русского языка». В своих исследованиях В.М. Огольцев дела-

ет акцент на особенностях проявления синонимии УС по сравнению с синонимическими отношениями во фразеологии в целом. Эти особенности обусловлены структурным и семантическим своеобразием устойчивых компаративных структур языка.

Поскольку любой процесс сравнения есть логическая процедура, то результат этой процедуры — языковая компаративная единица — имеет логическую природу. Образная компаративная структура включает в себя прежде всего компоненты, выражающие логические элементы сравнения, которые обычно называют «членами сравнения»: элемент А — тема сравнения, элемент В — образ сравнения и элемент С — основание сравнения, *tertium comparationis*. Необходимым элементом языковой компаративной структуры является также показатель сравнения *m*, указывающий в условиях образного сравнения на факт уподобления первого члена сравнения второму, например, «Я наслаждаюсь и люблю жизнь больше всех прокуроров, вместе взятых. Ты говоришь — риск? А я говорю — да. Пусть обмирает *душа*, пусть она *дрожит, как овечий хвост*, — я иду прямо, я не споткнусь и не поверну назад» (В. Шукшин «Охота жить»). В приведенном тексте употреблено устойчивое сравнение, состоящее из элемента А (*душа*), обозначающего индивидуального носителя признака, элемента В (*овечий хвост*) — образа сравнения, элемента С (*дрожит*), выражающего основание сравнения, а также показателя сравнения союза *как*. Компоненты УС, как видно из примера, не представляют семантического единства во фразеологическом смысле, их лексические значения не подвергаются десемантизации, поэтому устойчивые сравнения обладают полной логической мотивированностью выраженных в них компаративных отношений. Конечно, компоненты УС подобно компонентам фразеологизмов претерпевают некоторые семантические преобразования, но их характер принципиально иной. Во-первых, семантическому преобразованию подвергается не сочетание полных слов, а сочетание знаменательного слова с союзом (*как овечий хвост*). Во-вторых,

в результате семантических изменений в сочетании знаменательное слово, выражающее образ сравнения, выступает в понятийной функции и в сочетании с союзом служит средством выражения представления об индивидуальном признаке предмета (*дрожать как овечий хвост, дрожать как заяц, дрожать как в лихорадке*). Эта новая функция сочетания обеспечивается особым значением, которое некоторые исследователи называют суперсегментным. Такое значение характеризует единицу в целом (а не ее отдельные компоненты) и, по существу, лежит в основе устойчивости компаративной структуры [7: 59].

Перечисленные структурные и семантические особенности обуславливают своеобразие в проявлении синонимических отношений в системе УС. Рассмотрим критерии, предлагаемые исследователями для определения фразеологических синонимов в аспекте их актуальности для устойчивых сравнений.

1. Тожественность (близость) значения устойчивых сравнений заключается в совпадении выражаемых ими компаративных отношений. Выразителем компаративных отношений в сравнении является элемент С (основание сравнения). Если основание сравнения (*tertium comparationis*) для двух или нескольких УС оказывается одним и тем же (близким), то они синонимичны, например, *злая как мегера, злая как ведьма, злая как старая дева, злая как змея, злая как собака, злая как фурия (о женщине)*. Данный ряд сравнений обнаруживает единство в элементе С. Элемент С, как обозначение абстрактного понятия признака, отражает то общее, что лежит в основе индивидуально-обобщенных признаков, дифференцируемых варьирующимся элементом В.

2. Совпадение в предметной соотнесенности. В приложении к устойчивым сравнениям это условие также имеет непосредственное отношение лишь к элементу С. В синонимичных УС элемент С выражается одним и тем же словом или синонимическими вариантами в пределах одной и той же предметной соотнесенности, иначе говоря, в пределах одного и того же *tertium*

comparationis. Так, *злая как змея* и *разъяренная как фурия* будут синонимами, а *злая как фурия* и *хитрая как змея* не являются синонимами, поскольку элемент С в них, будучи представлен разными признаками, имеет разную предметную соотнесенность. В УС *хитрая как змея* в основу сравнения положен иной признак, и он порождает иной синонимический ряд: *хитрая как змея, хитрая как лиса, лукавый как бес*.

3. Совпадение валентности. Этот критерий также применим к устойчивым сравнениям с некоторыми оговорками. Лексическая валентность слова или фразеологизма проявляется на базе синтаксических связей. В случае же УС можно говорить только о связях компаративных, т.е. о сочетании компаративного элемента В с элементом А, который и составляет фразовое окружение устойчивой компаративной единицы. В ряду УС-синонимов при одном элементе С выступают разные элементы В. При этом они могут быть приложимы к одному и тому же кругу предметов, выступающих в роли элемента А, но могут употребляться и по отношению к другим предметам (А). Это обстоятельство может выступать в качестве специфического критерия синонимичности УС. Названный критерий ярко проявляется в синонимичных УС, где основанием сравнения является цвет. Рассмотрим несколько синонимических рядов, объединенных признаком «черный».

1. **Черный как агат, как антрацит, как смоль, как уголь** (Черный с блеском. Преимущественно о глазах человека).

2. **Черный, смуглый как араб, как ворон, как грач, как жук, как цыган** (Черный, смуглый, загорелый; загореть. О человеке (мужчине) – смуглом, черноволосом).

3. **Черный как арап, как сапожное голенище, как головешка (головня); черный как ворон, как грач, как жук, как негр, как эфиоп** (Черный – по природе, от загара или от грязи, копоти; загорелый; почернеть, загореть. О человеке – лице, коже, теле человека).

4. **Черный как вакса, как вар, как деготь, как сажа, как смола, как уголь** (О веществе, массе, предмете).

5. **Черный как жук, как грач, как смоль, как уголь** (О животном).

6. **Черная как галка, как головешка, как цыганка** (Черная, чернявая, смуглая. О женщине).

7. **Черный как смоль, как вороново крыло** (О волосах на голове человека).

8. **Черный как смоль, как вакса, как сажа, как уголь** (О растительности на лице) [8].

Данные словаря наглядно иллюстрируют, как группируются УС в синонимические ряды в зависимости от валентности. В своей статье «О синонимических отношениях в устойчивых сравнениях» В.М. Огольцев выдвигает твердые принципы разграничения синонимических рядов по валентности: «Так, в ряду *черный как уголь, как смола, как вакса, как сажа* – устойчивые сравнения синонимичны, поскольку все они приложимы к одному кругу предметов и, следовательно, сочетаются с одним кругом слов, обозначающих эти предметы. Но устойчивые сравнения *черный как негр, черный как арап* выпадают из этого синонимического ряда, поскольку круг слов, выступающих выразителем элемента «А» сравнения, здесь уже иной, это слова с общим значением «человек». Поэтому сравнения, например, *как сажа* и *как негр* нельзя считать синонимичными, несмотря на общее для них основание сравнения» [6: 100]. Трудно не согласиться с этим утверждением: УС *черный как сажа* (о предмете) и *черный как негр* (о коже человека) – действительно функционально различные единицы, и в сознании носителей языка вряд ли существуют как синонимы.

В то же время необходимо отметить, что в условиях реального употребления, прежде всего в художественном тексте, возможны случаи авторской трансформации устойчивых сравнений, состоящей в замене

элемента А (или в расширении круга предметов, выступающих в роли элементов А). При этом компаративные единицы с общим основанием выступают как контекстуальные синонимы. Ср.: «Но это еще не все: третьим в этой компании оказался неизвестно откуда взявшийся кот, громадный, как боров, *черный, как сажка или грач*, и с отчаянными кавалерийскими усами» (М.А. Булгаков «Мастер и Маргарита») и «...Таков Филин. Сядет в кресло, покачивая туфлей, пальцы сложит домиком, брови дегтярные, прекрасные анатолийские *глаза – как сажка*, борода сухая, серебряная, с шорохом, только у рта черно – словно уголь ел» (Т. Толстая «Факир»). Устойчивые сравнения *черный как сажка* и *черный как грач* помещены автором «Словаря устойчивых сравнений русского языка» в разные синонимические ряды: сравнение *как сажка* употребляется по отношению к веществу, однородной массе, предмету. Иные закономерности наблюдаются при употреблении УС с другими образами: «...*черный как деготь* применяется по отношению к жидкости, *черный как уголь* очень часто говорят о глазах, по поводу которых, кстати, никогда не применяется устойчивое сравнение *как сажка*» [7: 141]. В вышеприведенных же

примерах из художественной прозы «правила» нарушаются: *как сажка* применяется к животному (причем сравнения *как сажка* и *как грач* явно осознаются автором как синонимы) и к глазам человека. Разумеется, лексикографы не могут не заметить подобных «пересечений» синонимических рядов. Так, В.М. Огольцев приходит к выводу: «Строгое разграничение этих синонимических рядов вряд ли возможно. В конечном счете каждый устойчивый компаративный оборот в той или иной степени отличается от синонимичного ему по валентности» [7: 141]. Таким образом, сопоставление синонимических рядов с общим основанием С в их реальном, живом функционировании свидетельствует об относительности их разграничения.

Подобные противоречия свидетельствуют о том, что выбор УС из системы «фиксированных в языке компаративных связей и отношений между предметами» [6: 99] осуществляется в конце концов носителем языка. Определение мотивов этого выбора, степени осознания носителем языка устойчивости компаративных связей между предметами и явлениями может стать предметом интересного психолингвистического исследования.

Литература

1. Архангельский В.Л. Устойчивые фразы в современном русском языке. Основы теории устойчивых фраз и проблемы общей фразеологии. Ростов-на-Дону, 1964.
2. Гвоздарев Ю.А. Современный русский язык. Лексикология и фразеология: Учеб. пособие. Ростов-на-Дону, 2008.
3. Огольцев В.М. О синонимических соотношениях в устойчивых сравнениях // Слово в лексико-семантической системе языка. Л., 1972.
4. Огольцев В.М. Устойчивые сравнения в системе русской фразеологии. Л., 1978.
5. Огольцев В.М. Словарь устойчивых сравнений русского языка. М., 2001.

O.V. Podchakha

SYNONYMIC RELATIONS IN THE SYSTEM OF FIXED COMPARISONS

Phraseology, fixed comparisons, synonymic relations, synonymic sequence, semantic identity.

The paper is devoted to defining specific features of synonymic relations in the system of fixed comparisons. The problem of semantic identity has been treated with essentially new data (fixed comparisons). The urgency of research lies in the study of specific features of interpreting fixed comparisons and synonymic relations between them by contemporary language speakers. In the paper there are analyzed problems of the status of fixed comparative constructions within the system of phraseology, semantic, stylistic and pragmatic features of fixed comparisons – members of one and the same synonymic sequence.



Нора Сокола

noraszokola@gmail.com

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

Будапешт, Венгрия

Способы выражения видов русского глагола в венгерском языке

Аспектуальность, категория вида глагола, совершенный вид, несовершенный вид, приставка, аспектуальное значение.

В статье рассматриваются способы выражения видов русского глагола в венгерском языке. Отмечается существенное отличие функционирования категории вида глагола в венгерском и русском языках. В русском языке видовые значения выражаются грамматическими средствами, в венгерском языке они могут передаваться как грамматическими, так и лексическими средствами (с помощью приставок, лексического описания и т.д.).

В венгерском языке функционирование категории вида глагола существенно отличается от функционирования этой категории в русском и других славянских языках. Многие венгерские лингвисты занимались вопросами вида глагола в венгерском языке в сопоставлении с русским. Прежде всего среди них нужно отметить Балажа Ваха и Ференца Кифера, которые разрабатывали эту проблему в сопоставлении со славянскими языками. Важный вклад в венгерскую аспектологию также внес Ласло Ясаи, который плодотворно исследовал вид глагола в венгерском языке в сопоставлении с русским.

Главный вывод, который следует из сопоставления категорий вида в русском и венгерском языках, заключается в том, что в большинстве случаев все видовые значения русского глагола в венгерском языке можно выразить не грамматическими средствами, а словообразовательными элементами, так как в венгерском языке аспектуальность в основном выражается не на уровне глагола,

а на уровне предложения. Это значит, что в венгерском языке глагол может вносить свою долю в аспектуальное значение всего предложения, но ему не всегда принадлежит в этом определяющая роль [5: 89–90].

Рассмотрим существующие в венгерском языке средства для передачи русских видовых значений.

1. Есть случаи, когда в венгерском языке вид глагола выражается таким же способом, как и в русском языке, — с помощью глаголов СВ или НСВ: *Когда я вошел, он читал* — *Amikor bejöttem, olvasott*; *Вчера ты посмотрела тот фильм, о котором я тебе рассказывал неделю назад?* — *Megnézted azt a filmet, amiről meséltem neked egy héttel ezelőtt?*

2. Использование для передачи видовых значений приставок.

В венгерском языке приставки могут иметь способность передавать некоторые

значения, присущие видовым значениям русского глагола, и этим они похожи на русские приставки. Однако в венгерском языке приставки обычно дополнительно содержат указания на направление – признак, не характерный для приставок в русском языке: *Letettem a könyvedet az asztalra* – Я положил на стол твою книгу; *Nézz be a hűtőbe, van ott valami finomság a számodra!* – Загляни в холодильник, там есть что-то вкусное для тебя! В подобных случаях в венгерских предложениях глаголы указывают на направление действия глагола (в приведенных примерах на направление вниз и внутрь). Это показывает, что в венгерском языке большинство приставок не достигли того уровня, на котором они выражали бы только совершенство или несовершенство действия, теряя указание на направление [5: 184–185]. Однако здесь необходимо подчеркнуть, что некоторые приставки, такие как *meg-* и *agyon-* уже достигли этого уровня, т.е. они передают только видовое значение завершенности [5: 185–186]: *megcsinálni* – сделать, *megvárni* – подождать, *agyonütni* – приشلепывать / пришлепнуть. Приставка *el-* продвигается к этой цели: *elmondani* – рассказывать / рассказать, *elolvasni* – прочитать, хотя в некоторых случаях, особенно сочетаясь с глаголами движения, она указывает на направление: *elmenni* – уходить / уйти, *elfutni* – убежать / убежать, *elszállni* – улечь / улечь.

2.1. В венгерском языке приставки, сочетаясь с глаголами, кроме указания на направление могут выражать завершенность, законченность действия: *Tegnap mindent megevett* – Вчера он все съел. Однако значения неоднократного действия и исторического настоящего, которые в русском языке всегда передаются с помощью глаголов НСВ, в венгерском языке часто выражаются приставочными глаголами. Причиной является то, что в венгерском языке в таких случаях важнее выразить законченность, чем неоднократное действие или историческое настоящее:

Minden este elment hazulról – Он каждый день уходил из дома; *Csapatunk többször is megnyerte a bajnokságot* – Наша команда неоднократно выигрывала чемпионат; *Mindig idejében megfőzte a szokásos reggeli kávé* – Он всегда вовремя варил обычный утренний кофе; *Minden alkalommal elkésett* – Он каждый раз опаздывал; *Tegnap történt. Kimegyek a konyhába, főlteszem a levest, majd megerítek...* – Это случилось вчера. Выхожу я на кухню, ставлю суп на плиту, потом накрываю на стол... [3: 77, 79].

2.2. В русском языке приставка всегда стоит перед корнем глагола, в венгерском языке она может стоять после глагола. В таких случаях приставочный глагол может выражать также процесс: Он принял лекарство – *Bevette a gyógyszert*; Он как раз принимал лекарство, когда к нему подошла медсестра – *Éppen vette be a gyógyszert, amikor odajött hozzá a nővér* [3: 61]. Однако этот принцип не распространяется на все приставочные глаголы и на все ситуации, потому что есть случаи (приставка *meg-* и еще некоторые приставочные глаголы, например, *kinő* (*nadrágot*) – вырастить / вырастить из чего; *végigolvas* – дочитывать / дочитать), когда приставка не может стоять после глагола в значении процессного действия, а только в значении одной из разновидностей общего факта – в общефактическом экзистенциальном значении (действие уже произошло когда-то в прошлом): *Megírta a levelet* – Написал письмо. **Éppen írta meg a levelet* (данное венгерское предложение некорректно, оно не имеет смысла) – Он в это же время писал письмо; *Már végigolvastam a könyvet*. **Már olvastam végig a könyvet* – Я уже дочитывала книгу. *Már olvastam végig a könyvet* – Я уже дочитывал книгу. Венгерские предложения общефактического значения грамматически правильны, но в речи они не употребляются.

В других случаях, если приставка стоит после глагола, этот глагол а) может характеризовать какой-либо член

предложения, при этом оставаясь глаголом СВ: *Щенок осторожно вылезал из-за куста* – *A kutyakölyök óvatosan mászott ki a bokor mögül* [3: 61]; б) выражает общефактическое значение НСВ: *Я принимал лекарство* – *Vettem be gyógyszert* [6: 44].

3. Лексические средства, с помощью которых передаются значения СВ и НСВ.

3.1. Лексическое описание. *Мы долго добивались до турбазы* – *Sokáig tartott, amíg elvergődtünk a turistaházig*; *Когда мы пришли, дети уже ложились спать* – *Amikor megjöttünk, a gyerekek már lefekvéshez készülődtek*. *Преподаватель несколько раз повторил правило, чтобы студенты хорошо его запомнили* – *A tanár egymás után néhányszor elismételte a szabályt, hogy a tanulók könnyebben megjegyezzék azt*.

3.2. Для выражения СВ и НСВ в венгерском языке часто употребляются глаголы с разными основами и часто разными значениями: *собираться / собраться* – *gyülekezik-összegyűlik / összejön*, *загорать / загореть* – *napozik / leburnul*, *умирать / умереть* – *haldoklik / meghal* [2: 73]: *Мальчики загорали на берегу озера* – *A fiúk a tóparton napoztak*; *Где ты так загорел?* – *Hol barnultál így le?*

3.3. При выражении значения СВ и НСВ в венгерском языке иногда употребляются вспомогательные слова *képes* – *умеет*, *tud* – *может*, *lehet* – *можно*, *próbál* – *пробует* и т.д. [3: 84–86]: *Много других примеров еще мне в голову приходит, да всего не расскажешь* – *Sok más példa jut még eszembe, de mindent nem lehet elmesélni*; *Сколько времени? Не скажу тебе. Часы мои остановились* – *Mennyi az idő? Nem tudom megmondani. Megállt az órámt*; *Я никак не пойму* – *Sehogyan sem tudom megérteni*; *Решал, решал, но не решил задачу* – *Próbálta megoldani a feladatot, de sehogyan sem sikerült*; *За какое время пробегает этот бегун сто метров?* – *Mennyi idő alatt futja le (képes*

lefutni) a száz métert?; *Хозяйка отлично готовит* – *A háziasszony kitűnően főz (tud főzni)* [3: 84–86].

4. В некоторых случаях при передаче видовых значений достаточен определенный порядок слов [3: 84–85]: *Сколько времени? Не скажу тебе. Часы мои остановились* – *Mennyi az idő? Meg nem mondom neked. Megállt az órámt*; *В двух словах этого не расскажешь* – *Ezt két szóban el nem mondod* [3: 84–85]. В этих предложениях в венгерском языке выражения *meg nem mondom*, *el nem mondod* равноценны выражениям *не могу сказать*, *не можешь рассказать*, поэтому необязательно использовать вспомогательные слова, достаточно правильного порядка слов.

5. В венгерском языке есть случаи, когда объект или обстоятельство, относящиеся к глаголам НСВ, меняют его вид, точнее, видовое значение всего предложения [2: 74–75]. *Я зашел в магазин и купил книгу* – *Bementem a boltba és vettem egy könyvet*; *Она тебе суп сварила* – *Főzött neked levest*; *Я вышел на кухню и выпил стакан воды* – *Kimentem a konyhába és ittam egy pohár vizet*. В примерах показано, что в венгерских предложениях сам глагол является НСВ, однако при наличии относящихся к нему объекта или обстоятельства предложение меняет значение на СВ.

На основе сказанного можно сделать следующие выводы. В венгерском языке в отличие от славянских языков вид глагола – это преимущественно неморфологическая категория. В русском языке видовые значения выражаются всегда и обязательно грамматическими средствами. В венгерском языке эти значения могут передаваться как грамматическими, так и лексическими средствами. Все это убедительно доказывает, что наличие в родном языке учащихся вида как грамматического явления может не столько облегчать его освоение в русском языке, сколько усложнять его.

Литература

1. Маслов Ю.С. Избранные труды. Аспектология. Общее языкознание. Языки славянской культуры. М., 2004.
2. Ясаи Ласло. Лекции по глагольному виду. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest, 1993.
3. Jászay László, Tóth László. Az orosz igeaspektusról magyar szemmel, Tankönyvkiadó. Budapest, 1987.
4. Kiefer Ferenc. A magyar aspektusrendszer vázlata. Általános Nyelvészeti Tanulmányok XV. Akadémiai Kiadó. Budapest, 1984.
5. Kiefer Ferenc. Aspektus és akcióminőség különös tekintettel a magyar nyelvre (Aspect and aktionsart in Hungarian). Akadémiai Kiadó. Budapest, 2006.
6. Wachá Balázs. Időbeliség és aspektualitás a magyarban // Nyelvtudományi értekezések 149. sz. // Akadémiai Kiadó. Budapest, 2001.

Nora Szokola

METHODS OF EXPRESSING RUSSIAN VERBS' ASPECTS IN HUNGARIAN LANGUAGE

Grammatical aspect, verbal aspect category, perfective aspect, imperfective aspect, prefix, aspect meaning.

This article analyzes methods of expressing Russian verbs' aspects in Hungarian language. We noticed an essential difference between the functioning of the verbal aspect in Russian language and in Hungarian. In Russian, the meanings of the verbal aspects are expressed by grammatical means, whereas in Hungarian, these meanings can be expressed either in a grammatical way or a lexical one (with the help of prefixes, lexical descriptions etc.).

НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ

1–3 февраля 2012 г. в Санкт-Петербургском горном университете на базе кафедры русского языка и литературы была проведена **XVI Международная научная конференция «Риторика в новом образовательном пространстве»**. В заседаниях конференции приняли участие 102 чел. из России и стран ближнего и дальнего зарубежья. Профессор В.И. Аннушкин в докладе «Филология – риторика – словесность – стилистика – культура речи в историческом и современном освещении» рассмотрел эволюцию развития основных филологических наук о речи и их современную природу. Доклад профессора Т.В. Анисимовой был посвящен анализу основных терминов риторики, их «искажению» и корректности употребления. Проблема формирования «лингвориторической компоненты коммуникативной личности современного специалиста» была проанализирована в докладе профессора В.Р. Тимирханова. Обобщение опыта культурно-речевой подготовки с помощью «академической риторики» было проведено профессором Д.А. Щукиной. Профессор О.И. Марченко рассмотрела «звук как средство убеждения» в живом воздействующем слове. Обсуждение вопросов риторики и культуры современного общения также проходило на секциях.

*В.И. Аннушкин, профессор Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина,
Д.А. Щукина, профессор Санкт-Петербургского горного университета*





В.Г. Смирнова

val.grig.smirnova@yandex.ru

канд. филол. наук, доцент,
зав. кафедрой русского языка ФГБОУ ВПО
«Московская государственная академия ветеринарной
медицины и биотехнологии им. К.И. Скрябина»
Москва, Россия

Русское языковое сознание и язык А. Платонова

(заметки о картине мира писателя)

Картина мира писателя, языковое сознание, общелитературная норма, расширение семантико-синтаксических связей слов, переосмысление отвлеченных существительных.

Статья посвящена проблеме отражения в художественной системе писателя (картине мира А. Платонова) русского языкового сознания. В статье отрицается возможность понять платоновские смыслы на уровне обыденного языкового сознания. Автор утверждает, что переосмысление отвлеченных существительных, характерное для А. Платонова, затрагивает сам механизм владения языком, поэтому понимание мироощущения писателя связано с преодолением привычной логики языкового мышления носителя русского языка.

В последние годы в лингвистике обнаруживается интерес к изучению языкового сознания. Появились новые лингвистические термины, среди которых, кроме **языкового сознания**, можно также отметить **языковую способность**, **языковую картину мира**, **языковую личность**. Само словосочетание *языковое сознание* ориентирует нас на то, что *язык* в нем воспринимается как инструмент, как набор таких языковых структур, с помощью которых нам дано «заглянуть» в сознание. Ю.Н. Караулов и Ю.Н. Филиппович, исходя из данных «Русского ассоциативного словаря» (2002), полагают, что языковому сознанию свойственна хаотичность. Оно предстает в виде некоторой «емкости», которая заполнена хаотически перемешанными как собственно языковыми единицами, так и вербально выраженными представлениями об окружающем мире, культурными фактами, именами, идеями, концептами и пр.

В отличие от языкового сознания **языковая картина мира** воспринимается как

отраженное в языке и выраженное с помощью языка относительно упорядоченное представление об устройстве окружающей реальности. Языковая, или наивно-языковая, картина мира отличается от научной картины мира, образованной систематизированными элементами научных знаний, между которыми устанавливаются взаимообусловленные связи и отношения. Языковая картина мира складывается из элементов знаний иного рода. Среди них есть самые различные единицы: научные понятия и представления (термины), онимы, высказывания типа афоризмов, фразеологические единицы, фреймы типовых ситуаций (например, рябь шашечек на столбе, означающих стоянку такси), пословицы и поговорки, крылатые слова, метафоры, прецедентные тексты культуры (мифы, фольклор, религиозные представления, предрассудки и приметы, литературные произведения и персонажи, места народной и культурной памяти и т.п.), прототипические образы национальной культуры, устой-

чивые оценки фактов, явлений, событий по шкале «хорошо / плохо», «добро / зло» и др. Совокупность этих элементов не образует последовательной, стремящейся к завершенности картины мира. Скорее наоборот, она складывается в мозаичную, фрагментарно заполняемую, принципиально незавершенную, а подчас и противоречивую языковую картину мира, сильно окрашенную национальным колоритом. [4: 8, 161].

Термин **языковая личность**, согласно концепции Ю.Н. Караулова, означает любого носителя языка, охарактеризованного на основе анализа произведенных им текстов с точки зрения использования в этих текстах системных средств данного языка для отражения видения им окружающей действительности. При этом индивидуальность языковой личности проявляется в выборе и организации языковых средств. Логично предположить, что чем оригинальнее и значительнее талант языковой личности, тем в большей степени он отражается в индивидуализации употребления языковых средств.

Любой писатель, являясь, несомненно, языковой личностью, использует языковые средства, соответствующие языковой картине мира носителей данного языка, но для воссоздания своей картины мира он вырабатывает индивидуальные принципы выбора и сочетания языковых средств. В этом и проявляется авторская индивидуальность, поэтому любое изучение художественного текста в стилистическом отношении ориентировано на соотнесение языкового материала и его построения с общелитературной нормой употребления языковых единиц. При этом целью подобного исследования является не регистрация отклонений от нормы или следования ей, а моделирование языкового сознания автора-рассказчика. Согласно утверждению А.И. Горшкова, рассматривая такой материал, как язык художественной литературы, «надо выходить на категории, определяющие структуру художественного текста <...> такими категориями являются образ автора и его «речевое порождение» — образ рассказчика. Художественно оправданное соответствие выбора и организации языковых средств образу автора и образу

рассказчика — это и есть норма языкового построения художественного текста» [2: 360]. Обращаясь к такому сложному материалу, как язык Андрея Платонова, попробуем определить принцип отбора и организации языковых средств, в том числе на грамматическом уровне, где системные связи языка относительно стабильны и могут служить ориентиром при изучении направленности организации языковых средств.

Обратимся к понятию **грамматической сочетаемости**, которое тесно переплетается с понятием **синтаксической валентности**, введенным в нашу литературу С.Д. Кацнельсоном: «Полновесное вещественное слово в каждом языке не есть слово вообще, а слово с конкретными синтаксическими потенциями, позволяющими употребить его лишь строго определенным образом, предуказанным уровнем развития грамматических отношений в языке. Это свойство слова определенным образом реализовываться в предложении и вступать в определенные комбинации с другими словами можно было бы назвать его синтаксической валентностью» [5: 132]. Чисто грамматически слово, особенно глагол, способно подчинять себе много других слов. Выражение зависимых слов при этом диктуется главным образом содержанием соответствующей подчинительной связи. Однако в любом языке, в том числе и русском, грамматическая сочетаемость регулируется установлением некоей иерархии распространителей с учетом семантического фактора, или семантических валентностей. Активные семантические валентности, как отмечает Ю.Д. Апресян, вытекают непосредственно из лексического значения слова и характеризуют его как конкретную, отличную от других лексическую единицу. Семантические валентности дифференцируются исходя из приписываемого им содержания — субъект, объект, инструмент, средство, место и др. Сочетаемость при этом регулируется предметно-логическими связями между компонентами словосочетания. Важно осознавать относительность критерия синтаксической обязательности / факультативности валентности для разных слов. Валентность с любым содержанием может быть синтаксически обя-

зательной для одних слов и синтаксически факультативной для других [1: 125–126, 149]. Обязательность или факультативность структурного элемента определяется необходимостью его включения в завершённую синтаксическую конструкцию в соответствии с ситуацией семантики знака. Соответственно различаются обязательные и факультативные распространители. Распространители, без которых употребление глагола «невозможно или связано с употреблением его в другом значении» [8: 151], классифицируются как обязательные, благодаря им возникает синтагматическая значимость. Распространители, которые, уточняя смысловое содержание глагола, лишь указывают на какие-то типичные связи, явления, вовлекаемые в сферу действия, обозначенного глаголом, являются факультативными. Это область слабого управления, или, по классификации Н.Ю. Шведовой, именного примыкания, которой присуща относительная свобода варьирования. Но эта свобода не безгранична.

В целом иерархия распространителей и их наличие / отсутствие закладываются на уровне языкового сознания носителей языка. Несоответствие этим представлениям всегда воспринимается как нарушение языковой нормы. В работах Н.Ю. Шведовой отмечено наличие системных связей у глаголов тех или иных семантических групп с падежной или предложно-падежной группой. Причем Шведова принципиально разграничивала системно существующие в языке словосочетания, с одной стороны, и соединения, образованные на основе так называемой мнимой связи, – с другой. Так, для предложно-падежных групп *в городе, в деревне, на станции* системна связь с глаголами, обозначающими пребывание или состояние, связанное с пребыванием: *жить, работать, находиться* и др., тогда как связь с глаголами речи для этих групп несистемна [10: 34–35]. Благодаря частотности и наличию регулярно действующих соотношений системные связи закрепляются в языковом сознании как нормативные, а сочетание типа *рассказывать в городе* как ненормативное, хотя вполне допустимое в определенных речевых условиях.



Андрей Платонов

Характерной особенностью языка Андрея Платонова, отражающей принцип отбора и организации, является расширение семантико-синтаксических связей слов, игнорирование представлений об их системных и несистемных связях. В его прозе отмечены многочисленные словосочетания, реализующие несистемные, мнимые связи, что делает язык писателя «трудным» для читателя. Зададимся вопросом, что заставляет «напрягаться» обыденное языковое сознание при чтении таких произведений и какие смыслы остаются «за кадром» этого сознания даже тогда, когда, казалось бы, все понятно, но непривычно выражено. Сопоставим некоторые платоновские выражения и привычные для языкового сознания «формулировки» с целью уточнения характера использования языковых средств писателем.

Даже поверхностный анализ подобных словосочетаний показывает, что, используя семантико-синтаксические возможности именного примыкания, А. Платонов повышает информативность каждого словосочетания в целом, достигая большей, по сравнению с привычной формой выражения, определенности представлений о действиях,

Выражения Андрея Платонова	Привычные выражения
Взял на квартире вещи в мешок (<i>что? во что? где?</i>)	Забрал вещи
Музыка уносилась ветром в природу через приовражную пустошь (<i>чем? куда? через что?</i>)	Музыка уносилась вдаль
Берег свои силы от служебного износа для личной жизни (<i>что? от чего? для чего?</i>)	Берег свои силы
Держала свое зло в запасе (<i>что? где?</i>)	Затаила зло
Листу предстояло смирение в земле (<i>что? где?</i>)	Лист истлеет
Облокотился в конце города на низкую ограду (<i>на что? где?</i>)	Облокотился на ограду
Пошевелил рукой в глубине кармана (<i>чем? где?</i>)	Пошевелил рукой
Вечернее солнце освещало пыль над домами (<i>что? над чем?</i>)	Вечернее солнце освещало поднятую пыль
Кто там идет один с котомкой хлеба в дальнюю дорогу (<i>с чем? куда?</i>)	Кто там идет один
Артель мастеровых заснула в бараке тесным рядом туловищ (<i>где? как? = чем?</i>)	Мастеровые заснули
Пеший человек задремал на земле под солнцем, в сентябрьской траве (<i>на чем? под чем? в чем?</i>)	Человек задремал
Принес из сеней воду в ведре для умывания (<i>что? в чем? для чего?</i>)	Принес из сеней воду
Сказал муж тетки, жуя кашу с маслом из ложки (<i>что? с чем? из чего?</i>)	Сказал муж тетки, жуя кашу
Фрося отстала вниманием от лекции (<i>чем? от чего?</i>) и писала себе в тетрадь свои мысли (<i>кому? куда? что?</i>)	Фрося отвлеклась от лекции и писала о том, что думала
Боль в сердце уже отошла от меня (<i>от кого?</i>)	Боль в сердце прошла
Следователь... молчал, медленно читая какую-то бумагу печальными глазами (<i>что? чем?</i>)	Следователь... молчал, печально читая какую-то бумагу

свойствах объектов, психических и физических ощущениях. Однако подобная конкретизация с помощью, как правило, факультативных структурных распространителей воспринимается на уровне обыденного языкового сознания как лишняя, отвлекающая от существа высказывания. Читатель или отсекает «ненужное», или идет по пути замены на привычное, с его точки зрения, более точное стандартное выражение: *отстала вниманием от лекции* значит *отвлеклась*; *боль в сердце отошла от меня* значит *боль прошла*. И в том и в другом случае привычные выражения игнорируют платоновские смыслы. По Платонову, *внимание* и *боль* – автономно существующие субстанции, которые способны на конкретно-физические действия, т.е. могут *отставать*, *отходить* и пр. К сочетаниям типа *отставать вниманием*, *создать любовью*, *гнать страхом* у Платонова подстраиваются словосочетания *превозмогать терпением*, *мучить страхом*, *томиться своим несчастьем*, *тrogать*

болью, *пугать страхом* и т.п., в которых используются глаголы, обозначающие эмоциональное состояние человека. Во всех этих словосочетаниях отвлеченные существительные в форме Т.п. под влиянием синтаксической конструкции приобретают значение, которое можно сформулировать так: ‘то, что, воздействуя на субъекта, вызывает в нем определенную реакцию-состояние’. Однако «когда мы употребляем какое-либо предметное слово, не являющееся именем орудия, в функции орудийного объекта, то тем самым приравниваем в определенном отношении данное слово к названию орудия» [5: 133]. При осмыслении платоновских словосочетаний в нашем языковом сознании возникает аналогия с формами, где Т.п. имеет значение «инструмент / орудие / средство», что в целом конкретизирует как сами отвлеченные существительные, так и, насколько это возможно, механизм возникновения и переживания сложных психофизических ощущений.

В именных словосочетаниях А. Платонов зачастую, конкретизируя понятие, сужает значение определяемого слова, что делает соответствующее слово-понятие не вполне узнаваемым для носителя языка. Сочетания типа *горе одиночества, недоумение любви, истощение сердца, страх совести, печаль нужды и сиротства, жалость своего безумия, мысль жалости, такт своей гордости, ночь детства, тишина времени, свет тишины, запах сна, тоска скопившейся страсти* и др. заставляют наше языковое сознание напрягаться, постигая непривычные выражения, хотя сама синтаксическая конструкция является в русском языке распространенной и разнообразной по значениям. Так, понятие *тишина* хорошо известно каждому, но словосочетание *тишина безвестности* нуждается в комментировании, а словосочетания *свет тишины* или *запах сна* осознаются в самом обобщенном смысле. Русскому человеку не надо объяснять, что такое *тоска*, но смысл сочетания *тоска тщетности* может быть понятен далеко не всем. Обыденное языковое сознание, основанное на ассоциативном мышлении и стандартных выражениях, избегает излишней конкретизации и погружения в глубины философского осознания действительности, без которого язык прозы Платонова остается не вполне понятным и может вызывать скуку и отторжение. В лучшем случае наше языковое сознание ограничивается узнаванием привычных смыслов в привычном выражении.

М.Ю. Михеев в диссертации «Описание художественного мира А. Платонова по данным языка» при толковании ключевых мест в произведениях писателя предложил использовать метод выдвижения предположения, под которым понимается отрезок смысла, представляющий собой **стандартный языковой оборот**. Ценность этого метода, с нашей точки зрения, как раз и заключается в том, что исследователем, по сути, отрицается возможность понять платоновские смыслы на уровне обыденного языкового сознания. Так, платоновское выражение из «Котлована» *морщинистая мысль жалости* (которая получилась на лице одного из героев), по мнению Михеева, следует понимать

как некую равнодействующую, по крайней мере, из трех смыслов (предположений):

- 1) 'на его лице изобразилась какая-то мысль',
- 2) 'его лицо выразило жалость',
- 3) 'все лицо покрылось / по лицу побежали / его избороздили морщины' [3: 4–5].

Однако при этом понимание платоновского словосочетания сводится к узнаванию привычных смыслов, уже нашедших выражение в языке. Ведь исходя из привычных устойчивых языковых выражений *на лице изобразилась, лицо выразило, лицо покрылось*, мы не приблизимся к пониманию платоновских сущностей, которые выводятся из семантико-синтаксической структуры платоновского выражения, вовсе небезразличной для толкования. Анализ значений привычных выражений не помогает прояснить трудное с точки зрения понимания место. Ведь хочется понять суть именно такого языкового отбора и такой сочетаемости. Сама синтаксическая конструкция этого выражения вполне нормативна для носителя русского языка, но обыденное языковое сознание не может постичь возможности семантической сочетаемости: мысль не может быть морщинистой, а жалость не способна мыслить. Как известно, в русском языке разведены понятия интеллектуальной и эмоциональной сферы. Мысль в наивном языковом представлении связана с головой, а жалость — чувство, следовательно, возникает предположительно в душе, сердце как в органе чувствования. Подобная сочетаемость означает или употребление образного средства, или переосмысление семантики существительного *мысль*. Максимально следуя логике интерпретируемого выражения, соотнесем «странное» сочетание *мысль жалости* с предположением, что *жалость мыслит*, абсурдным с точки зрения привычной языковой логики, но вполне допустимым в художественной реальности писателя. Очевидно, по Платонову, что чувство жалости представляет собой некую автономную сущность, способную порождать мысль и в ней выражаться визуально — морщинами. Данная интерпретация отталкивается от формального, семантико-синтаксического способа выражения смыслов писателем, а не от существующих

в языке привычных выражений. Сам собой напрашивается вывод: чтобы понять платоновские смыслы, читателю нужно преодолеть стереотип своего языкового мышления, сделать усилие над собой, захотеть понять, что же скрывается за непривычными формулировками. Иначе он не приблизится к проникновению в художественный мир писателя, не сможет постичь его языковую логику, представить его картину действительности.

Рассматривая фразу из незаконченного произведения Андрея Платонова «Технический роман», где говорится, что *сердце* (героя. — В.С.) *сбилось с такта своей гордости*, М.Ю. Михеев формирует пространство предположений исходя из следующих подсказок обыденного языкового сознания. Это выражение может означать, что: «у героя — гордое сердце, которое обычно бьется ровно и надежно, как бы в такт своей гордости (гордости героя собой — собственно, это презумпция)», но при этом «герой из-за чего-то вдруг сбился со своей мысли, осекся, может быть, усомнился в правильности того, что делал, или у него просто екнуло сердце, сбившись с привычного ритма (это может быть отнесено к ассерции), так, например, человек сбивается с шага, когда старается идти (или попадать) с кем-то в ногу»; «на заднем фоне (уже на уровне аллюзии или скрытой цитаты) имеется в виду, возможно, еще и лермонтовское «пустое сердце бьется ровно» — из известного всем по школе стихотворения» [3: 5].

Из всего вышесказанного ясно одно: язык писателя в силу принципиальной неполноты текста вынуждает читателя самостоятельно блуждать по закоулкам своего языкового сознания в поисках возможных смыслов, обращаясь к ассерции, презумпции, аллюзии, образу. Может быть, если бы предметом исследования было языковое сознание читателя безотносительно к языку писателя, такой подход был бы конструктивен. Однако нельзя согласиться с тем, что языковое сознание самого автора-рассказчика никак не обнаруживает себя в тексте. Будем внимательны к форме выражения. Итак, раскладываем предложение на составляющие: *сердце сбилось с такта* и *такт своей гордости*. В первом случае все возможные смыслы заложены

ны в языке. Действительно, сердце бьется, существует понятие сердечного ритма-такта. Слово *такт* во втором своем значении («равномерно следующие один за другим удары, движения, ритм») вполне соотносимо с понятием ритма. Правда, фразеологизм *сбиться с такта* ассоциативно связан с исполнением музыкального произведения, но, учитывая то, что многозначный глагол *сбиться* в русском языке имеет значение «дать перебой в работе, в движении», вполне допустимо истолкование этого выражения в буквальном смысле: «сердце билось и сбилось с ритма (такта)». Ничего запредельного для читательского сознания в этом нет. А вот дальше — сложнее. По поводу гордости у Ю.М. Михеева сказано: «...гордость данного сердца (гордое сердце) или гордость самого его обладателя». И в том и в другом случае обыденное языковое сознание исходит из одной посылки: гордость — это чувство собственного достоинства, самоуважения, иногда даже чрезмерного. По наблюдениям В.В. Колесова, из древнерусских текстов становится понятным аксиологическое «раздвоение оценки проявления гордости на положительное и отрицательное» [6: 97], хотя В.И. Даль толкует гордость как «спесь, высокомерие», т.е. осмысляет это чувство исключительно в негативном плане. Мы можем абстрагироваться от оценки данного чувства, для нас важнее выяснить, как понимать словосочетание «такт своей гордости». М.Ю. Михеев предлагает исходить из предположений, которые составляют периферийную зону нашего языкового сознания и описываются так: «...всякое сердце бьется в такт со своей, присущей данному человеку гордостью, то есть гордостью за себя, за то, что он собой представляет, — как, например, мотор, который способен эффективно работать, вращаясь на каких-то оптимальных для себя оборотах. При этом сама Гордость приводит в действие... Сердце, а если она иссякнет (или хоть на секунду оставит человека, или же он сам не попадет с ней в такт, как некому звучащему изнутри камертону), то Сердце начинает работать с переборами, а то и вовсе может остановиться... Герой Платонова вдруг потерял самообладание, утратил спокойствие, ощущение самодо-

статочности и, может быть, необходимое для нормальной жизни довольство собой. Навязываемый смысл-презумпция здесь как будто таков: у каждого Сердца имеется определенная рабочая частота, или *такт*, изначально соответствующий его Гордости (гордости данного сердца или самого его обладателя). Сердце, бьющееся в такт с Гордостью, – это технократическая метафора-олицетворение и одновременно еще метаморфоза, так характерная для писателя в целом (С.Г. Бочаров)» [3: 5–6].

Со всем вышесказанным можно было бы согласиться, если бы не понимание того, что филологические дефиниции не заложены в наше языковое сознание, далекое от научных классификаций. Следовательно, мы все-таки должны понять, почему у Платонова отвлеченное существительное *гордость* входит в структуру словосочетания *такт... гордости*, ведь все обозначения чувств в русском языке отнесены к отвлеченным существительным, которым не свойственны такие характеристики, как такт-ритм, про-

тяженность, частота, скорость и т.п. Как ни трудно осознать эту странную сочетаемость, ее можно понять, исходя все из той же логики языкового сознания, которая задается семантико-синтаксической сочетаемостью. Значит, гордость – некая движущаяся субстанция, которой присущ особый такт-ритм, определяющий биение сердца. Переосмысление отвлеченных понятий, в том числе обозначений чувств – характерная черта языка Платонова, противоречащая привычной логике языкового сознания и затрагивающая сам механизм владения языком [9: 70–71].

В наше время не надо доказывать, что Андрей Платонов – великий самобытный писатель, что он не коверкал язык, а старался создать с его помощью иную картину мира, примитивную и гениальную одновременно. Проникновение в художественный мир такого писателя сопряжено, с одной стороны, с опорой на русское языковое сознание, с другой – с преодолением привычной логики языкового мышления носителя русского языка. Одно без другого не существует.

Литература

1. Апресян Ю.Д. Лексическая семантика. М., 1974.
2. Горшков А.И. Русская стилистика. Стилистика текста и функциональная стилистика. М., 2006.
3. Михеев М.Ю. Описание художественного мира А. Платонова по данным языка: Дис. ... д-ра филол. наук. М., 2004.
4. Караулов Ю.Н., Филиппович Ю.Н. Лингвокультурное сознание русской языковой личности. М., 2009.
5. Кацнельсон С.Д. О грамматической категории // Вестник Ленинградского университета. Серия истории, языка и литературы. 1948. № 2.
6. Колесов В.В. Древняя Русь: Наследие в слове. СПб., 2004. Кн. 3.
7. Платонов А. Собрание сочинений: В 8 т. М., 2009–2011.
8. Прокопович Н.Н. Словосочетание в современном русском литературном языке. М., 1966.
9. Смирнова В.Г. Переосмысление отвлеченных существительных в художественном мире Андрея Платонова // Филологические науки. 1983. № 5.
10. Шведова Н.Ю. Активные процессы в современном русском синтаксисе. М., 1966.

V.G. Smirnova

RUSSIAN LINGUISTIC CONSCIOUSNESS AND THE LANGUAGE OF A. PLATONOV (NOTES ABOUT THE WRITER'S PICTURE OF THE WORLD)

The writer's picture of the world, linguistic consciousness, conventional literary norm, extension of semantic-syntactic word relations, re-comprehension of abstract nouns.

The article deals with the problem of reflecting Russian linguistic consciousness in the artistic system of the writer (Andrei Platonov's picture of the world). The possibility of understanding Platonov's senses at the level of ordinary linguistic consciousness is denied. The author states that extension of semantic-syntactic word relations and re-comprehension of abstract nouns characteristic of A. Platonov touches upon the mechanism of mastering a language proper and so understanding the writers attitude to the world is connected with overcoming traditional logic of linguistic mentality of a Russian native speaker.

Д.А. Супрунова

worldofnightwolf@gmail.com

аспирант

Московского городского
педагогического университета

Москва, Россия



«Природа рассказала, Хемницер написал»

И.И. Хемницер и И.А. Крылов: поэтическое соперничество баснописцев

Басня, Хемницер, Крылов, сюжет, интерпретация.

Статья посвящена басенному наследию И.И. Хемницера. Проводится сопоставление басен Крылова и Хемницера, написанных на один и тот же сюжет. В произведениях последнего прослеживается традиция Лафонтена, выявляются особенности поэтики (на сюжетном, стилевом, языковом уровнях), повлиявшие на формирование Крылова-баснописца. Определяется место творчества Хемницера в истории русской басни как «связующего звена» между басней классицистической и реалистической.

Одной из основных проблем в методике преподавания РКИ является поиск и отбор материала для занятий, способного не только дать учащимся необходимые знания, но и заинтересовать их. В этом смысле изучение произведений, относящихся к жанру басни, может быть очень полезным. Басня является источником как лингвистической (примеры литературного языка XVIII–XIX вв.), так и культурологической информации. Ее малый объем позволяет целиком изучить произведение за одно занятие. Анализ басни предоставляет обширное поле для возникновения дискуссии, поскольку заключенная в ней мораль носит общечеловеческий и вневременной характер.

В XVIII – первой трети XIX в. басня была одним из самых популярных литературных жанров в России. Наиболее читаемым и издаваемым автором наряду с И.А. Крыловым был его старший современник, поэт И.И. Хемницер. Многие читатели екатерининского и александровского времени даже предпочитали его басни крыловским. Известный писатель и критик Николай Полевой писал: «Хемницер

был один из превосходнейших наших поэтов и достоин стать наряду с Крыловым. Его басни должны быть такою же народною книгою, как басни Крылова. Они могут выдержать суд самый строгий, особливо если сообразим, что Хемницер принадлежал еще ко временам ломоносовским» [9: 405]. Прекрасная поэтесса М.А. Дьякова, которой Хемницер посвятил первую книгу басен, считала поэта мастером естественного, свободного и ничем не украшенного рассказа:

По языку и мыслям я узнала,
Кто басни новые и сказки сочинял:
Их Истина располагала,
Природа рассказала,
Хемницер написал [13: 223].

А.С. Пушкин высоко ценил поэта за то, что тот «...истину с улыбкой говорил» («Послание цензору», 1822) [10: 197]. Великий русский поэт буквально повторил (только без слова «царям») то, что сказал о себе современник И.И. Хемницера Г.Р. Державин в стихотворении «Памятник».

О жизни и творчестве Хемницера писали Н.Л. Степанов [15], подготовивший наибо-

лее полное современное издание его стихотворений, и А.В. Десницкий [3], уделивший основное внимание роли поэта в творчестве Крылова. Идеино-тематические и стилистические особенности его басен рассмотрены в работах Ю.В. Стенника [14], В.Э. Вацура [1], К.Ю. Лаппо-Данилевского [5], Е.Н. Марасиновой [6].

В русском баснописании И.И. Хемницер избрал «особый» путь, ориентируясь на немецкого притчевика Христиана Геллерта [16, 17]. Это определило основные особенности его басен: нарочитая моралистичность и назидательность сюжета, обстоятельное и подробное повествование, лишенное иронической окраски (как у Крылова), условность и аллегоричность басенных персонажей.

Басни Хемницера иногда оказываются близки к сказкам и стихотворным новеллам: действующими лицами в них выступают люди, а не звери, сюжет приобретает краткость и новеллистическую заостренность, и во многих случаях русскому баснописцу удается преодолеть отвлеченность и дидактизм своего немецкого собрата по перу. В этом, несомненно, прослеживается влияние «законодателя» басенного жанра Жана Лафонтена, у которого Хемницер заимствовал немало сюжетов. Для его интерпретаций характерен творческий, самобытный подход к материалу, во многом предвосхитивший появление текстов Крылова. У обоих авторов перевод становился оригинальным произведением. К ним вполне можно отнести слова В.А. Жуковского: «Переводчик, уступая образцу своему пальму изобретательности, должен необходимо иметь почти одинакое с ним воображение, одинакое искусство слога, одинакую силу в уме и чувствах... Находить у себя в воображении такие красоты, которые могли бы служить заменю, следовательно производить собственное, равно и превосходное: не значит ли это быть творцом?» [4: 410].

Некоторые сюжеты французского баснописца, привлечшие внимание И.И. Хемницера, неоднократно переводились русскими поэтами. Но именно он впервые сделал попытку передать легкость и изящество лафонтеновского слога, поэтому в его вольных переложениях нет «площадных» шуток и просторечной

лексики, характерной для притч А.П. Сумарокова, они не отягощены сложными синтаксическими конструкциями, как пересказы В.К. Тредиаковского. В то же время поэт старался придать своим произведениям черты «русскости», используя пословицы и поговорки. В этом отношении его можно считать предшественником Крылова – неслучайно для многих русских читателей эти два остроумных автора стояли рядом, а в их литературном наследии есть стихотворения, написанные на один и тот же сюжет – например, «Стрекоза» Хемницера и «Стрекоза и Муравей» Крылова.

Оба варианта имеют сюжетные и стилиевые расхождения с французским оригиналом. Однако крыловская басня ближе к лафонтеновской по содержанию и по стихотворному ритму: в обоих текстах отсутствуют моральные сентенции, а сравнительно короткие для басенного стиха строчки написаны 4-стопным ямбом. При этом используется только опоясывающая и параллельная рифмовка с преобладанием последней – точно так, как во французском образце. В интерпретации Хемницера, напротив, встречаются все виды рифмовки, а основным басенным слогом является 6-стопный ямб, «удлиняющий» строку, которым было принято писать высокие трагедии и эпопеи. Стихотворец ориентируется в большей степени на стилиевые и синтаксические особенности русского языка, чем на иноязычный оригинал.

В то же время Хемницер точнее передал реплику Стрекозы, которая, как и в первоисточнике, обещает Муравью отдать долг и «вдвое заплатить» с приходом лета. Заключительные 4 строки, характеризующие Муравья как строгого, но милостивого и сострадательного персонажа, отсутствуют у Лафонтена и добавлены русским стихотворцем. Видимо, это сделано с целью поучения не только беззаботных «стрекоз», но и чересчур суровых «муравьев», порою не способных на прощение и милость.

Слог «Стрекозы» Хемницера более витиеватый, в нем изобилуют этикетные формы вежливого обращения и просьбы (*Помилуй, муравей, не дай пропасть мне; Не можешь ли меня хоть чем-нибудь ссудить*), вводные конструкции. За счет этого удлиняется

Стрекоза

Все лето стрекоза в то только и жила,
Что пела;
А как зима пришла,
Так хлеба ничего в запасе не имела.
И просит муравья: «Помилуй, муравей,
Не дай пропасть мне в крайности моей:
Нет хлеба ни зерна, и как мне быть,
не знаю.

Не можешь ли меня хоть
чем-нибудь ссудить,
Чтоб уж хоть кое-как до лета мне дожить?
А лето как придет, я, право, обещаю
Тебе все вдвое заплатить» <...>
«Пропела? Хорошо!

Поди ж теперь свищи».

Но это только в поученье
Ей муравей сказал,
А сам на прокормление
Из жалости ей хлеба дал [12: 468].

Стрекоза и Муравей

Попрыгунья Стрекоза
Лето красное пропела;
Оглянуться не успела,
Как зима катит в глаза <...>
Нужда, голод настает;
Стрекоза уж не поет:
И кому же в ум пойдет
На желудок петь голодный!
Злой тоской удручена,
К Муравью ползет она:
«Не оставь меня, кум милой!
Дай ты мне собраться с силой
И до вешних только дней
Прокорми и обогрей!» <...>
«А, так ты...» — «Я без души
Лето целое все пела». —
«Ты все пела? Это дело:
Так поди же, попляши!» [12: 903].

басенная строка, а диалог персонажей приобретает более возвышенный тон. Стараясь приблизить басню к русской действительности, Хемницер использует в тексте поговорку (*Поди ж теперь свищи!*), обороты разговорной речи (*да что уж, не взыщи*). Басня написана поэтическим слогом, характерным для дворянских литераторов 70-х гг. XVIII в.

Тридцать лет спустя Иван Крылов рассказал ту же историю «новым» литературным языком, сохранив традицию Хемницера и придав ей обновленную форму. Если в басне Хемницера главное внимание уделяется действию (отсюда – обилие глаголов), то у Крылова акцент смещается на изображение характера персонажей и эмоционально-оценочное описание окружающей обстановки (отсюда – обилие прилагательных). В этом новаторство баснописца. Он рисует психологические состояния, находящие отражение в метких и кратких замечаниях о природе:

Помертвело чисто поле;
Нет уж дней тех светлых боле...
Все прошло: с зимой холодной
Нужда, голод настает... [12: 903].

Крылов передает ситуативное поведение Стрекозы, которая *ползет* к Муравью, злой

*тоской удручена, в то время как Хемницер
ограничивается констатацией того факта,
что зима пришла, и Стрекоза хлеба ничего в
запасе не имела // И просит Муравья...*

Поучительные стихотворные рассказы Крылова были рассчитаны на простых русских людей, а характеры взяты из окружающей жизни, поэтому реплики персонажей и повествователя освобождены от изящных светских выражений. Синтаксическая простота высказываний способствовала проникновению в басни интонаций живой народной речи.

Еще одно аллегорическое стихотворение, привлечшее внимание обоих русских авторов, – «*La Genisse, la Chevre et la Brebis en societe avec le Lion*»¹. Оно послужило основой для нескольких переводов, например, для басни А.П. Сумарокова «Лев, Корова, Овца и Коза».

Текст Лафонтена породил интерпретации с разными названиями: «Дележ львиный» Хемницера и «Лев на ловле» Крылова.

Наибольшим изменениям под пером баснописцев подверглась система образов.

¹ «Телка, Коза и Овца в обществе Льва» (дословный перевод наш. — Д.С.).

Дележ львиный

Осел с овцой, с коровой и козой
Когда-то в пайщики вступили,
И льва с собою пригласили
На договор такой:
Что если зверь какой
На чьей-нибудь земле в тенета попадетсЯ,
И зверя этого удастся изловить,
То б в случае таком добычу разделить
По равной части всем,
кому что доведется <...>
«...Еще четверту часть беру себе же я,
По праву: кто кого сильнее;
А за последнюю лишь только
кто примись,
То тут же и простись» [12: 469].

Лев на ловле

Собака, Лев да Волк с Лисой
В соседстве как-то жили,
И вот какой
Между собой
Они завет все положили:
Чтоб им зверей съобща ловить,
И что наловится, все поровну делить <...>
«...Смотрите же, друзья:
Вот эта часть моя
По договору;
Вот эта мне, как Льву, принадлежит
без спору;
Вот эта мне за то, что всех сильнее я;
А к этой чуть из вас лишь лапу
кто протянет,
Тот с места жив не встанет» [12: 925].



Густав Доре. Телица, овца, коза и лев (1868)

Хемницер, сохранив первоначальных персонажей, добавил к ним Осла, символизирующего глупость всей компании травоядных. В итоге Лев разделил добычу не на 4 части, как в оригинале, а на 5. Крылов, продолжая трансформацию текста, заменил самих героев: вместо домашних животных в басне действуют плотоядные хищники Собака, Волк и Лисица. Возможно, баснописцу показался неправдоподобным союз Льва со жвачными животными и дележ между ними пищи, в которой ни Телка, ни Коза, ни Овца не нуждались. Замена действующих лиц придала рассказу большую правдивость, и конфликт басни стал яснее для читателей. Речь Льва непринужденна, в ней отсутствуют слова «высокого» стиля (такие, как *тенета* в басне Хемницера). Обилие частиц и указательных

местоимений (*вот эта часть моя; вот эта мне*) вместо порядковых числительных (*другая часть моя; и третья часть моя*) и обращение (*Смотрите же, друзья!*) создают иллюзию «приближения» к бытовой ситуации. Читатель чувствует себя не сторонним наблюдателем, но соучастником львиного дележа. К слову, в данном случае автор отходит от французского текста, где для счета кусков добычи употребляются числительные.

Поэтические приемы, используемые Крыловым, усиливают эмоциональность басен, делают образы красочными и осязаемыми, демонстрируют характерные для русского нрава «веселое лукавство ума, насмешливость и живописный способ выражаться» [11: 24]. Хемницер, предшественник Крылова, ведет повествование более сдержанным, спокойным, ровным тоном, без эмоциональных «всплесков», а язык произведений соответствует ломоносовскому «среднему штилю». Поэт полностью отказывается от «низких», грубоватых выражений, которыми изобилует этот же сюжет в интерпретации А.П. Сумарокова: *Так мелю я не ветр; И, сверх того, еще с вас кожи драть умею* [13: 82].

В произведениях, где Хемницер брал за основу лафонтеновский сюжет, «геллертовский» дидактизм и нравоучительная аллегоричность ослаблены, басня освобождена

от тяжеловесных моральных сентенций, которые уступают место речевой характеристике действующих лиц, интонационным оттенкам, предвещающим язык крыловских персонажей. В этом случае Хемницер становится подлинным новатором, создавая живые, запоминающиеся образы и картины, проникнутые юмором и иронией.

Хемницер «уравновесил» стиль и содержание басни, придал ей нравственно-философскую окраску и, таким образом, перевел этот жанр из разряда «низкой» литературы в ранг «среднего штиля». В его наследии, продолжившем традиции притчевиков школы М.М. Хераскова, басня окончательно стала равноправной с другими жанрами. Примечательно, что до Хемницера ни один поэт не мог позволить себе сделать басню главным предметом своего творчества.

Открывая новую страницу в русском ба-
снописании, питомец львовско-державин-

ского кружка стремился, по-видимому, объединить традиции немецкого и французского басенного искусства. Он почти не обращался к народной устно-поэтической стихии и фольклорным сюжетам, которые характерны для творчества Крылова. И.И. Хемницер лишь наметил путь для «русского Лафонтена», перебросив плавный «мостик» от классицистической басни к реалистической. Его творчество явилось связующим звеном между сумароковским и крыловским периодами в истории русской басни. Прав был Г.Р. Державин, уподобивший неспешного, созерцающего поэта-философа не Лафонтену, но Эзопу:

Эзоп, Хемницера зря, Дмитрева, Крылова,
Последнему сказал: ты тонок и умен;
Второму: ты хорош для модных,
нежных жен,
С усмешкой первому сжал руку –
и ни слова [2: 452].

Литература

1. Вацуро В.Э. К вопросу о философских взглядах Хемницера // XVIII век. М.; Л., 1964. Сб. 6.
2. Державин Г.Р. Стихотворения. М., 1958.
3. Десницкий А.В. Крылов и Хемницер // Ученые записки ЛГПУ им. А.И. Герцена. Л., 1958. Т. 168.
4. Жуковский В.А. О басне и баснях Крылова // Собрание сочинений: В 4 т. М.; Л., 1960. Т. 4.
5. Лаппо-Данилевский К.Ю. Хемницер // Словарь русских писателей XVIII века. СПб., 2010. Вып. 3.
6. Марасинова Е.Н. И.И. Хемницер – писатель и дипломат // XVIII век. СПб., 2006. Сб. 24.
7. Ольшевская Л.А., Травников С.Н. «Ох! Басни – смерть моя! Насмешки вечные над львами! Над орлами!» (История и теория русской басни XVII–XVIII веков) // Русская басня. История и теория жанра. Сборник научных статей. М., 2007.
8. Официальный сайт Жана Лафонтена // <http://la-fontaine-ch-thierry.net>.
9. Полевой Н. Очерки русской литературы. СПб., 1839. Ч. 1.
10. Пушкин А.С. Полное собрание сочинений: В 10 т. М., 1959. Т. 1.
11. Пушкин А.С. Полное собрание сочинений: В 10 т. М., 1962. Т. 6.
12. Русская басня XVIII и XIX века: Собрание сочинений. СПб., 2007.
13. Санкт-Петербургский вестник. СПб., 1780. Сентябрь.
14. Стенник Ю.В. Русская сатира XVIII в. Л., 1985.
15. Степанов Н.Л. Иван Хемницер // И.И. Хемницер. Полное собрание стихотворений. М.; Л., 1963.
16. Immendorfer H. Die Geschichte der russischen Fabel im 18. Jahrhundert. Weisbaden, 1998.
17. Lehmann U. Ch.F. Gellert und I.I. Chemnitzer // Slawischdeutsche Wechselbeziehungen in Sprache, Literatur und Kultur. Berlin, 1969.

D.A. Suprunova

I.I. HEMNICER AND I.A. KRYLOV: THE FABLE-WRITERS POETICAL RIVAL

Fable, Hemnicher, Krylov, the subject, interpretation.

The article deals with the works of the prominent fable-writer of the 18th century I.I. Hemnicher. The author makes collation of the fables by Krylov and Hemnicher written on the same plot. In the works of Hemnicher the tradition of La Fontaine can be distinguishly seen. The author reveals the specification of poetic (on the topical, stylish and language levels) which influenced the formation of Krylov as a fable-writer and defines Hemnicher's place in the history of Russian fable as 'a connecting link' between a classical fable and a realistic one.



Нахиде Калаши
kalashin@ut.ac.ir
Университет «Ал-Захра»
Тегеран, Иран

Произведения А.С. Пушкина в Иране

Перевод, Пушкин, персидская литература, русская литература.

Александр Сергеевич Пушкин является одним из тех иностранных писателей, которых больше всего любит иранский народ. Его имя стало известно в Иране в 1949 г. и в результате усердной работы нескольких поколений переводчиков глубоко проникло в сердца его жителей. В статье рассматриваются история и объемы переводов произведений А.С. Пушкина на иранский язык.

Изучение влияния одного из самых ярких и неповторимых русских поэтов А.С. Пушкина на современную персидскую поэзию представляет важный момент в решении многих вопросов русско-персидского литературного диалога. Дух стремления к свободе, которым пропитаны его произведения, сильно вдохновил иранский народ, также стремившийся к свободе. Его художественный стиль, отличающийся искренностью, простотой, естественностью и ясностью, соответствует эстетическому вкусу иранских читателей, сформировавшемуся в течение нескольких тысяч лет. Одним из основных факторов влияния творчества Пушкина на персидскую литературу являются сделанные в разные годы переводы его произведений на персидский язык. Следует отметить, что некоторые переводы были сделаны не с русского, а с языка-посредника.

Первые переводы Пушкина появились в сборнике «Афсане». Это были повести «Пиковая дама», «Выстрел», «Капитанская дочка» [14]. Много переводов было напечатано в период Второй мировой войны и в послевоенное время. Так что к 1949 г. значительная часть прозы А.С. Пушкина уже была переведена на персидский язык: к «Пиковой даме»

и «Капитанской дочке» добавились произведения из цикла «Повести покойного Ивана Петровича Белкина», роман «Дубровский», а также некоторые поэмы и стихи [8: 92–93].

Среди переводчиков Пушкина были лучшие персидские поэты – Абулькасим Лахути, Малек ош-Шоара Бахар, Вахид Дастгерди, Хабиб Ягмаи и др. Наряду с содержанием произведения они стремились передать средствами персидской метрики и саму мелодику стиха. Некоторые произведения, такие, как «Я памятник себе воздвиг нерукотворный», «Цветок», переводились несколько раз различными поэтами [15].

Следует также упомянуть перевод поэмы «Цыганы», который впервые появился еще в 1933 г. в журнале «Голхайе рангаранг» («Пестрые цветы») [3: 47–62], а затем в 1957 г. в журнале «Соуганд» («Клятва»).

В 1961 г. в журнале «Тегеране мосаввар» («Иллюстрированный Тегеран») в переводе Чингиза Мошаери было опубликовано стихотворение «Зимняя дорога» («Джадейе земистани»). В том же году, но в другом издании, вышел «Бахчисарайский фонтан» в переводе Джавада Мохеба.

Из поэмы Пушкина дважды издавался «Кавказский пленник». Впервые перевод

этого произведения был напечатан в 1949 г. в газете «Пейке солх» («Вестник мира»). Второй перевод, прозаический, выполненный Мехди Баяни, появился в журнале «Пе-яме ноу» в 1951 г. Песня девушек при этом была переведена стихами.

Отдельной книгой в издательстве «Гутенберг» в переводе двух авторов — Минучехра и Тоукиния — вышел роман «Евгений Онегин» [11: 614]. Краткий прозаический пересказ этого произведения помещен в персидской энциклопедии. Здесь же даны краткая биографическая справка о Пушкине, портрет поэта, а также упоминаются некоторые из его произведений [4: 193–194].

В антологии прозы Мехди Хамиди были опубликованы прозаические пересказы нескольких стихотворений А.С. Пушкина: «Воспоминание» («Роайа» — «Грезы», «Мечты»), «В степи печальной и безбрежной» («Се чешме» — «Три источника»), «Не пой, красавица, при мне» («Таранейе горджи» — «Грузинская песня»), «Поэт» («Шаэр» — «Пока не требует поэта...»), «Поэту» («Эй шаэр» — «Не дорожи любовью народной...»), «Пробуждение» («Бидари»), «Ты и вы» («То ва шома») [13: 299–330].

В 1973 г. после длительного перерыва было возобновлено издание печатного органа Иранского общества культурной связи с СССР «Пеяме новин» [15]. В первом же номере журнала в пересказе крупнейшего переводчика русских произведений на персидский язык Резы Азерахши была напечатана «Сказка о рыбаке и рыбке».

Следует еще упомянуть перевод стихотворения «Арион» («Кайке шекасте» — «Разбитая лодка»), появившийся в журнале «Голхайе рангаранг» в 1946 г., а также перевод «Моцарта и Сальери», принадлежащий Бижану Мофиду и напечатанный в 1961 г. в журнале «Техране мосаввар».

Если поэтические произведения Пушкина на персидском языке представлены небольшим числом переводов, причем часть из них вышла в прозаическом пересказе, то проза переводилась многократно.

Повесть «Барышня-крестьянка» печаталась на персидском языке трижды: первый раз в сборнике 1937 г. в переводе Исмаила

Фаридпака, затем в 1956 г. отдельной книгой под названием «До делдаде» («Двое влюбленных») в переводе поэта Эгбал Ягмаи и, наконец, в 1965 г. под названием «Дохтаре рустай» («Крестьянская девушка») в переводе Казема Ансари. Последний познакомил персидских читателей со многими произведениями русской классики, в частности с повестью «Пиковая дама», перевод которой впоследствии вышел отдельной книгой.

По нашим сведениям, «Капитанская дочка» на персидском языке издавалась 4 раза. Первым переводчиком этой повести (1932 г.) был поэт и литератор Парвиз Нател Ханлари, который работал с ее переводом на французский язык. Повесть была переиздана в 1963 г., а затем в 1965 г. Ханлари также принадлежит стихотворение «Окаб» («Орел»), посвященное крупнейшему персидскому новеллисту, другу поэта Садеку Хедаяту (1903–1951). В основе этого стихотворения лежит калмыцкая сказка об орле и вороне, которую в XI главе «Капитанской дочки» Пугачев рассказывает Гриневу. У Пушкина спорят орел и ворон. В русских народных сказках и песнях ворон наделяется свойством долголетия. В стихотворении Ханлари слово «ворон» передано как «заг» и «калаг»; в персидском языке, где отсутствует грамматический род, оба эти слова значат и «ворон» и «ворона». В русском переводе этого стихотворения, выполненном Вл. Сергеевым, использовано слово «ворона», что представляется не очень удачным, так как для русского читателя тем самым снижается поэтичность образа.

В 1950 г. вышел новый перевод «Капитанской дочки» («Дохтаре сарван»), принадлежащий Хосейну Ноурузи, с предисловием Ноузара. В книге дан биографический очерк жизни А.С. Пушкина; подчеркивается, что в этот раз перевод повести был выполнен с немецкого языка.

Московское издательство «Прогресс» начиная с 1948 г. выпустило несколько книг с переводами произведений А.С. Пушкина на персидский язык. Первым таким изданием стал сборник переводов выдающегося персидско-таджикского поэта Абулькасима Лахути (1887–1957). В начале 1970-х гг.

в большом формате с красочными иллюстрациями был напечатан перевод А. Лахути «Сказки о рыбаке и рыбке» (что стало уже седьмым изданием этого произведения на персидском языке).

Среди других переводов произведений А.С. Пушкина, изданных в Москве, укажем книгу «Чанд чаме ва драм» («Стихи и драматические произведения»), на суперобложке которой помещены гравюра Фаворского к драме «Моцарт и Сальери» и посвященное Пушкину стихотворение крупного персидского поэта Вахида Дастгерди (1971 г.) [7]. В этот сборник включены ранее опубликованные переводы А. Лахути (1948 г.): «В прохладе сладостной фонтанов», «Песнь о вещем Олеге», «Медный всадник», «Я памятник себе воздвиг нерукотворный» и др. (всего 14 произведений) без указания имени переводчика.

Кроме переводов произведений А.С. Пушкина в персидской прессе и в различных сборниках печатались биографические материалы и разного рода статьи, посвященные поэту. Авторами многих статей выступали крупнейшие иранские писатели, литературоведы, переводчики. В этой связи следует назвать, прежде всего, статью известного прозаика, общественного деятеля, литературоведа Бозорга Алави «Александр Сергеевич Пушкин. К 115-летию со дня смерти», статью Мухаммада Фарахманда об утерянных воспоминаниях Пушкина. В статье профессора Саида Нафиси «Равабете фархангийе Иран ва Шоурави» («Ирано-советские культурные связи») и в статье Абдолали Дастгейба «Тарджомейе фарсийе адабийате рус» («Персидские переводы русской литературы») большое внимание было уделено переводам произведений Пушкина [12].

Автор 2-томной истории персидской литературы за последние 150 лет «От Саба до Нима» Яхья Арьянпур приводит отрывок из

«Путешествия в Арзрум», а именно то место, где Пушкин пишет о встрече на Кавказе с персидской миссией Хосров-мирзы, следовавшей в Петербург в связи с трагической гибелью А.С. Грибоедова, и о своей встрече с персидским поэтом Фазыл-ханом (Шайда) [1].

К 100-летию со дня смерти А.С. Пушкина в газете «Известия» была напечатана статья тогдашнего министра просвещения Ирана, крупного историка персидской литературы, переводчика произведений русского поэта на персидский язык Али Асгара Хекмата. Он писал: «В Михайловском он (Пушкин) слушал сказки своей старой няни <...> Путешествуя по Крыму и Кавказу, он собирал материалы для своего творчества из восточных источников <...> строил фундамент русской литературы, так же как 700 лет назад наш национальный поэт Саади, путешествуя от Кашгара до Египта, собрал в двух своих книгах Голестан и Бустан рассказы и поговорки, создавая фундамент персидской поэзии. Период в 100 или даже в 700 лет является лишь мигмом перед бессмертием поэта» [5].

К настоящему времени на персидский язык переведена вся проза Пушкина. Некоторые стихи и поэмы, повести и сказки переводились разными переводчиками и издавались по несколько раз. Приведенные нами материалы свидетельствуют о неослабевающем интересе иранских читателей к творчеству великого русского поэта. Укажем лишь на один пример. В новелле «Раксе марг» («Пляска смерти») прозаик Бозорг Алави рисует образы двух горячо любящих друг друга молодых людей – Мортезы и Маргариты. Мортеза учится у Маргариты русскому языку. Познакомившись с «Евгением Онегиным» Пушкина, он ссылается в разговоре с Маргаритой на самоотверженность Татьяны Лариной как на образец верности долгу [2].

Литература

1. Арьянпур Яхья. От Саба до Нима: История персидской литературы за 150 лет: В 2 т. Тегеран, 1972.
2. Алави Бозорг. Пляска смерти // Тугуй узел. М., 1969.
3. Голхайе рангаранг. 1933. Т. 1.
4. Дайрат ал-маарэф: Фарханге данеш ва хонар (Энциклопедия: Словарь науки и искусств). Тегеран, 1966.
5. Известия. 1937. 17 февраля. № 42.

6. Норузи Махназ. Русская литература и современное сочинение сказок в Иране // Конференция по изучению России в Иране и в мире. Тегеран, 2007.
7. Пушкин А.С. Чанд чаме ва драм. М., 1972.
8. Розенфельд А.З. А.С. Пушкин в персидских переводах // Вестник ЛГУ. 1949. № 6.
9. Розенфельд А.З. К истории советско-иранских культурных отношений // Серия востоковедческих наук. 1959. № 282. Вып. 11.
10. Розенфельд А.З. Русская литература в Иране и современная персидская проза // Вестник ЛГУ: История, язык, литература. 1968. № 20. Вып. 4.
11. Сохан. Библиографический раздел. 1969. № 5–6.
12. Фарахманд Мохаммад. Дар барейе йаддаштхайе гомшодейе Пушкин (Об утраченных воспоминаниях Пушкина) // Музике Иран (Персидская музыка). Тегеран. 1972. Апрель.
13. Хамиди Мехди. Дарйайе гохар (Море жемчуга). Тегеран, 1954. Т. II.
14. farhangsara.com.
15. persia.ru.

Nahide Kalashi

ALEXANDER PUSHKIN'S LITERARY WORKS IN IRAN

Translation, Pushkin, Persian literature, Russian literature.

Alexander Pushkin is one of the foreign writers whom Iranian people fancy. He has been known in Iran since 1949. At present, Pushkin's name has penetrated the hearts of Iranian people due to hard working of several generations of Iranian translators. In the article the history and amount of the translation of Pushkin's literary works in Iran are determined.

РУССКИЙ ЯЗЫК ЗА РУБЕЖОМ

УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ ИЛЛЮСТРИРОВАННЫЙ ЖУРНАЛ

КАК ОФОРМИТЬ ПОДПИСКУ

- в издательстве
тел.: 8-800-200-11-12
e-mail: podpiska@vedomost.ru
- на сайте журнала 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, сайт www.informnauka.com

Присоединяйтесь!

ПОДПИСКА



Нам Хе Хён

zean01@korea.ac.kr

канд. филол. наук, научный сотрудник
Института по России и странам СНГ
при Университете Корё
Сеул, Республика Корея

Русский язык в Республике Корея:

Современное положение и меры для его продвижения в Корею

Республика Корея, обучение и исследование русского языка, учебная программа, продвижение русского языка.

Настоящая статья посвящается рассмотрению актуальной ситуации, сложившейся с русским языком в Республике Корея, и возможных мер для его популяризации и продвижения. Анализируется современное состояние обучения русскому языку в школьном и вузовском образовании, а также перспективы научного исследования русского языка.

С момента первых дипломатических контактов с Российской империей в конце XIX в. изучение русского языка на корейском полуострове находилось под определяющим влиянием внешнеполитической обстановки. После корейской войны в 1950-х гг. в соответствии с идеологической доктриной русский язык стал первым иностранным языком на севере корейского полуострова, в то время как на юге его изучение проходило в ограниченных кругах.

В начале 1990-х гг. вследствие окончания холодной войны и нормализации российско-корейских отношений в Республике Корея (РК) русскому языку придавалось большое значение как языку страны, обладающей огромным потенциалом. Именно в это время открывались кафедры русского языка и литературы во многих корейских вузах, обучение русскому также началось и в школах. Однако с конца 1990-х гг. это положение резко изменилось: в обучении и в исследованиях в области русского языка наметился спад, о чем с опасением заявили многие корейские русисты [3, 6, 7].

Обучение русскому языку в корейских школах

Русский язык вошел в число вторых иностранных языков в школьном образовании в 1995 г., когда вводилась 6-я реорганизованная учебная программа. Именно с этого момента русский стали изучать в корейских частных старших школах иностранных языков¹. В конце 1990-х гг. он также появился и в публичных старших школах. Таким образом, в начале 2000-х гг. обучение русскому языку проводилось в более чем 10 публичных старших школах и 5 частных школах иностранных языков [7].

Однако с 2002 г., когда стала вводиться 7-я учебная программа, реформированная с

¹ В корейской образовательной системе школьное образование делится на несколько ступеней: начальные школы, средние школы и старшие школы. Старшие школы еще делятся на публичные (public high schools) и частные школы иностранных языков. После прохождения такого школьного образования школьник может сдавать единый государственный экзамен для поступления в вуз.

принципом учета запросов учащихся, официальное обучение русскому языку стало сокращаться, так как руководство школ с учетом практичности отдало предпочтение китайскому и японскому языкам.

Кроме того, в соответствии с так называемой либерализованной школьной образовательной программой, предложенной в 2009 г., вторые иностранные языки не вошли в обязательную часть единого государственного экзамена для поступления в вуз, что отбивало у корейских школьников желание и необходимость изучать их. По состоянию на 2010 г. вторые иностранные языки изучали около 600 тыс. корейских школьников, т.е. по сравнению с 2009 г. их количество сократилось на 120 тыс. Причем повышенным спросом стали пользоваться китайский и японский языки [8]. В настоящее время русский язык входит в официальную учебную программу лишь в 4 публичных и в 5 частных старших школах иностранных языков.

Что касается средней школы, положение еще хуже: с введением 7-й учебной программы в учебный план средней школы в качестве факультативного был включен предмет «Разговорный второй иностранный язык». Однако в абсолютном большинстве средних школ занятия по нему не проводятся, и лишь в нескольких учебных заведениях проходят занятия по разговорному китайскому или японскому языкам. В такой ситуации учебник по разговорному русскому языку, хотя и был подготовлен, но пока остается невостребованным.

Обучение русскому языку в корейских вузах

В настоящее время больше чем в 30 университетах проводится обучение русскому языку, в 27 из них открыты кафедры по изучению России, в основном под названием «кафедра русского языка и литературы». В 7 университетах существуют магистратура и аспирантура по русскому языку и литературе. Еще в одном двухгодичном колледже открыта кафедра русского языка для подготовки специалистов-практиков.

Вузовское образование в РК пережило кардинальные изменения в конце 1990-х гг. Самым основным в структурной реорганизации стало упразднение кафедральной системы приема и внедрение факультетской системы [3: 120]. По кафедральной системе абитуриенты при поступлении в университет зачислялись непосредственно на кафедры. Теперь же они поступают сначала на факультет и спустя 1–2 года выбирают язык специализации.

Такая система оказала весьма отрицательное влияние на кафедры русского языка, потому что большинство студентов отдали предпочтение английскому, японскому и китайскому языкам как языкам будущей специализации, а в изучении русского они не видели перспектив. Кроме того, с внедрением факультетской системы заметно сократилось время, отведенное на изучение русского языка. До этого студенты начинали изучать язык специализации с I курса, теперь же только со II или III [3: 120]. Такое сокращение времени обучения может отрицательно сказаться на уровне владения русским языком корейскими учащимися.

Корейские вузы стараются восполнить существующий пробел следующим образом. В Корее широко распространена практика привлечения к обучению иностранным языкам преподавателей – носителей языка. Сейчас наличие опытных русистов из ведущих вузов России является обычным делом во всех учебных заведениях, где открыты кафедры русского языка. Кроме того, совместная работа преподавателей из России и их корейских коллег часто приводит к появлению совместных учебных пособий, учитывающих как опыт российской школы преподавания РКИ, так и специфику корейского языка и корейских учащихся.

Также в корейских вузах активно реализуют программу по обмену студентами с зарубежными, в том числе российскими, вузами. Сейчас многие корейские вузы имеют подобные контракты по студенческому обмену с МГУ имени М.В. Ломоносова, СПбГУ, Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина и рядом других учебных заведений.

Научные исследования в области русского языка в Республике Корея

В РК существует несколько ассоциаций русистов, исследователей русского языка и литературы, например, Корейская ассоциация русистов, Корейская ассоциация русского языка и литературы, Корейская ассоциация славяноведения, Корейская ассоциация исследователей славянских языков и др. Эти научные общества организуют ежегодные научные конференции и семинары, издают периодические журналы, например, «Славяноведение», «Русистика», «Русский язык и литература», «Исследование славянских языков», «Russian Studies», «Журнал славяноведения», «Acta Russiana» и др.

Корейские научные общества часто приглашают участвовать в проводимых ими конференциях ведущих ученых из России. Раньше в таких конференциях в основном работали только секции русского языка и русской литературы, но в последнее время стали организовывать еще отдельную секцию методики преподавания РККИ. Подобная конференция прошла, к примеру, в Пусанском университете (г. Пусан) 10–11 июня 2011 г., куда были приглашены 11 специалистов по русскому языку и литературе из России.

В РК как на индивидуальном, так и на коллективном уровне активно ведется научная работа по изучению русского языка. Причем в последнее время намечается тенденция к появлению все большего числа исследований русского языка в русле когнитивной лингвистики и современной массовой культуры. Большинство коллективных исследований русского языка осуществляется в научных институтах по изучению России. В настоящее время ведущее место занимают Институт по исследованию Тихоокеанского региона в университете Ханьян, Институт по России и странам СНГ в университете Корё, Институт по исследованию России, Восточной Европы и Евразии в Сеульском национальном университете и Институт по исследованию России в университете иностранных языков Ханкук.

Предложения для успешного продвижения русского языка в Республике Корея

В настоящее время обучение русскому языку в РК переживает спад несмотря на стратегическую важность России для Кореи в плане национальной безопасности и экономического развития. Трудно отрицать, что сфера русского языка как языка первой специализации в РК постепенно сужается. Однако востребованность русского как второго иностранного языка в вузовском образовании будет увеличиваться. Этому способствует активизация корейско-российского сотрудничества во всех областях, в том числе и в экономике, что, безусловно, положительно влияет на трудоустройство обучающихся русскому языку. В последнее время среди корейских компаний растет спрос на сотрудников со знанием русского языка².

Чтобы воспользоваться этим шансом, необходимы усилия корейских преподавателей русского языка. Прежде всего нужно направить силы на разработку содержания различных занятий по практическому русскому языку, ориентированных на студентов различных профилей, например, студентов-филологов, студентов, изучающих менеджмент и экономику или специализирующихся в области искусств. При этом желательно использовать медиаресурсы, чтобы привлечь внимание учащихся и улучшить их навыки разговорного русского языка. Также для мотивации изучения русского языка нужно пропагандировать Россию, в чем требуется активная поддержка РФ. В связи с этим предлагаются следующие меры для успешного продвижения русского языка в РК [8].

Во-первых, необходимо проводить активную пропаганду российских вузов и прилагать особые усилия для поднятия статуса и международного признания российского диплома, так как в ближайшее время статус и востребованность отдельного языка будет

² По данным корейского интернет-портала по занятости «Инкрут», за период с 2006 г. по 2008 г. более чем на 100% увеличилось число компаний, которые отдали предпочтение кандидатам со знанием русского языка.

зависеть от степени его использования в областях науки, технологии и образования. В РК этим мог бы заниматься РЦНК, открытие которого планируется в 2013 г.

Во-вторых, необходимо обновление имиджа России и русского языка. Имидж языка тесно связан с имиджем страны, в которой этот язык является основным, и тех, кто говорит на этом языке [2]. Поэтому 3 русских центра, открытые в РК фондом «Русский мир», должны работать в направлении освобождения России от старого социалистического образа. Также предлагается проводить пропаганду России в социальных сетях,

в которых все больше времени проводят корейские подростки.

В-третьих, с целью стимулирования изучения русского языка необходимо и дальше распространять русскую традиционную и современную культуру в РК. Сегодня русская массовая культура удерживает прежнее влияние на постсоветском пространстве и правительство РФ должно приложить максимум усилий для ее распространения вне традиционных русскоязычных регионов, в том числе и в РК. Укрепление культурного влияния России среди корейской молодежи послужит стимулом к изучению русского языка.

Литература

1. Арефьев А.Л. Сколько людей говорят и будут говорить по-русски? // Демоскоп Weekly. № 251–252.
2. Горбунов О. Смена векторов: Заметки о популяризации русского языка за рубежом и молодежной политике // <http://politclub.info>.
3. Ким Се Иль. Преподавание русского языка в Южной Корее: Современное состояние и перспективы // Русский язык за рубежом. 2005. № 3–4.
4. Носенко И. Русский язык в Южной Корее // Вестник МАПРЯЛ. 2001. № 32.
5. Халеева И.И. Лингвистическая безопасность России // Вестник Российской Академии наук. 2006. Т. 76. № 2.
6. Kim Hyun Taek. Current status of Russian language teaching in Korea and its problems // Teacher training. 2002. № 18.
7. Kim Yon Chun. Learning a second foreign language and Russian language in Korean middle and high schools // News Letter. Korean Association of Russian Language and Literature. Seoul. 2008. № 46.
8. Han Jun Kyu. Number of students studying a second foreign language has decreased to 120, 000 // Hankook Newspaper. Seoul. 10.04.2011.
9. Nam Hye Hyun. The policy of the Russian Federation on popularization of Russian language in post-Soviet period // Slavic Studies. Seoul. 2011. № 26.

Nam Hye Hyun

RUSSIAN LANGUAGE IN THE REPUBLIC OF KOREA: WHERE IT IS TODAY AND HOW TO PROMOTE IT

Republic of Korea, Russian language teaching and research, curriculum, promotion of Russian language.

This article examines the current situation with the Russian language in Korea. At the same time it examines possible means of promoting the language in Korea. The article also analyzes the current situation in Russian language teaching at schools and in university education, and the situation concerning Russian language research in Korea.

НОВОСТИ

НОВОСТИ

НОВОСТИ

НОВОСТИ

НОВОСТИ

В марте 2012 г. в Гранаде (Испания) прошла **международная конференция «Достоевский в Испании»**. Ученые из университетов России, Испании, Украины, Германии и США обсудили проблемы, связанные с восприятием творчества Ф.М. Достоевского в современном мире, влиянием его духовного наследия на художников, мыслителей, религиозных и политических деятелей XIX–XX вв.

По материалам пресс-службы фонда «Русский мир»



Надежда Толорая
ntoloraya@yandex.ru
профессор
университета Хангук
Сеул, Республика Корея

Русский язык и российская культура в Корее: опыт распространения¹

Русский как иностранный в Корее, соотечественники за рубежом, методики преподавания корейцам.

В статье рассматриваются особенности политики России в области продвижения русского языка и культуры применительно к Республике Корея, описаны механизмы взаимодействия в культурно-гуманитарной сфере. Выделяется роль российских преподавателей в становлении преподавания языка и даны примеры из их опыта. Статья содержит рекомендации по дальнейшему совершенствованию методики преподавания русского языка в Республике Корея.

Культурные связи и распространение знаний о России являются важным элементом общественной дипломатии и «брендинга государства» [1: 8–9]. Не последняя роль при этом отводится распространению языка, созданию стройной системы его преподавания и тестирования. Особенно важно это при взаимодействии со странами, ставшими партнерами России не так давно. Например, с Южной Кореей (ныне влиятельным членом «большой двадцатки»), приблизившейся к первой десятке стран мира по валовому национальному продукту и уровню жизни, отношения с которой были установлены более 20 лет назад.

Многое в этом плане зависит, конечно, от государственных организаций – МИДа, Россотрудничества и т.д. Однако их работа охватывает далеко не всю целевую аудиторию в странах-партнерах. Огромную роль в распространении русского языка и культуры, формировании дружественного отноше-

ния к России могут сыграть русскоязычные соотечественники. Этот фактор РФ в отличие от других стран (Греции, Италии, Китая и др.) использует недостаточно. Следует признать, что россияне за рубежом гораздо более разобщены, чем представители других наций. Однако сохранение и изучение языка, особенно вторым-третьим поколениями эмиграции, не будучи навязчивым средством «работы с соотечественниками», может сыграть важную объединяющую роль.

Еще один канал распространения знаний о России, продвижения русского языка и культуры – русскоязычные профессора и преподаватели, работающие во многих странах мира. Если в советское время процесс их направления за рубеж был централизованным, сейчас он во многом стихийен, что не всегда позволяет обеспечить высокое качество преподавания.

В Южной Корее в отличие от Северной, где традиции изучения России и русского

¹ This work was supported by Hankuk University of Foreign Studies Research Fund of 2011.

языка были заложены при советской поддержке во время основания КНДР, история распространения знаний о РФ и преподавания русского языка формируется в течение последних двух десятилетий на наших глазах. Правда, следует отметить, что первая кафедра русского языка в РК была открыта 57 лет назад в университете иностранных языков Хангук, и только спустя 20 лет были созданы кафедры в университетах Корё, Ёнсэ и Сеульском университете. Следует сказать, что работали и учились здесь большие поклонники и любители русской словесности. Как вспоминает профессор Ким Хён Тхэк, ныне декан Института перевода университета Хангук, у них был лишь один учебник для начинающих и один словарь. При полном отсутствии связей со страной изучаемого языка продолжать учебу можно было либо в Америке, либо в Германии или Франции, где эти первые корейские русисты и получили свои докторские степени.

В наше время каждый уважающий себя крупный университет в Корее имеет кафедру русского языка (всего около 30), кроме того, русский язык преподается в некоторых корейских школах. Большой популярностью пользуется школа при посольстве РФ, куда родители-корейцы, некогда работавшие в России или странах СНГ, стараются определить своих детей. Однако по понятным причинам это получается у немногих, поэтому в стране силами энтузиастов открываются русские школы для детей, приехавших с родителями по месту их работы, или детей из смешанных семей. Такие учебные заведения, безусловно, нуждаются в помощи и поддержке.

Надо признать, что в среде самих корейцев восприятие России по-прежнему амбивалентно. Россия традиционно считается одним из крупных государств, от которого начиная с XVII в. исходит угроза существованию страны [4]. Коммунистический СССР был врагом, «империей зла» и после окончания Корейской войны. К сожалению, даже через 20 лет после падения коммунистического режима в России некоторые старые стереотипы продолжают существовать и обычные корейцы иногда относятся к русским со страхом и недоверием.

Число корейских студентов в России и русских в Корее возросло (несколько тысяч в 26 российских университетах, 19 из которых расположены в восточной части страны), но по-прежнему мало по сравнению с количеством китайских и японских учащихся [3]. Печально, но отношение СМИ к России до сих пор остается предвзятым и публикации носят главным образом негативный характер.

В последние годы Россия предпринимает целенаправленные усилия по наращиванию гуманитарного и культурного сотрудничества с Кореей, удовлетворению интереса корейцев к русскому языку и российской культуре. Ежегодно в республике выступают много российских артистов, проводятся культурные фестивали. Фонд «Русский мир» открыл в Южной Корее больше своих «точек», чем в любой другой азиатской стране, кроме Китая: русские центры действуют в университете Корё, Сеульском государственном университете, Пусанском университете иностранных языков. Фондом оборудованы также кабинеты русского мира в «Пушкинском доме» в Сеуле, университете Хангук и г. Тэгу. При его финансовой поддержке университетом Корё были изданы учебные пособия по русскому языку, проведена первая российско-корейская конференция литературных переводчиков, а также первый общекорейский конкурс на знание русского языка. В 2010 г. прошли Дни культуры России в Корее.

Расширяющиеся контакты между Россией и Южной Кореей обязывают внимательнее относиться к преподаванию РКИ. В научной литературе все чаще поднимаются вопросы обучения русскому в условиях отсутствия языковой среды, однако РКИ в корейской аудитории имеет свою специфику. В целях повышения эффективности преподавания и выработки практических рекомендаций на кафедре русского языка университета Хангук под руководством профессора Кан Док Су было проведено исследование (методом анкетирования) интересов и потребностей корейских студентов. Опрос включал в себя 2 аспекта. Первый был непосредственно связан с изучением интересов и

потребностей учащихся, второй же — с оценкой ими личности преподавателя.

По первому пункту было выявлено, что для 72% опрошенных важен коммуникативный аспект обучения. Однако, чтобы добиться хороших результатов в этой области, надо немало потрудиться. На общение с носителем языка выделено всего 2 акад. ч. в неделю, а группы довольно большие (около 20 чел., а то и больше). При этом уровень знаний студентов в одной группе может варьироваться от нулевого до очень хорошего (на уровне носителя), поскольку многие учащиеся уже успели побывать в России, некоторые даже учились в русских школах, а кто-то решил просто повторить курс, чтобы набрать дополнительные баллы. Есть среди них и студенты, вернувшиеся после службы в армии (естественно, все забывшие), а также российские корейцы. К сожалению, корейская система образования не позволяет сдавать экзамены экстерном, поэтому заниматься приходится всем вместе.

Еще одной проблемой является то, что учебные пособия, которыми пользуются российские преподаватели, обычно ориентированы на западную аудиторию и, как правило, содержат комментарии на английском языке, что мешает полноценному восприятию изучаемого материала. Много вопросов возникает и в связи с содержанием учебников. Нередко складывается парадоксальная ситуация: студент, имеющий на родине отличные оценки по языку, приезжает в Россию и оказывается неспособен на адекватную коммуникацию, в силу того что беседовать приходится не на известные темы, а о собственных проблемах и том, что волнует собеседника. Вот, например, что говорит в интервью газете «Сеульский вестник» Ли Чжон Вон: «Перед тем как приехать в Москву, я думал, что уже неплохо говорю по-русски и у меня не будет больших сложностей в быту. Оказалось, это не так. Я не понимал даже продавщиц в магазине. А они за это на меня сердились, несмотря на то что я был их клиент и платил деньги. Эта проблема была, наверное, самая трудная вначале» [2].

Исходя из сказанного выше, возникает необходимость создания учебных пособий,

адаптированных для корейской аудитории, что может придать занятиям максимальную эффективность и целесообразность. И такая работа уже ведется. Так, например, зав. кафедрой русского языка университета Хангук профессором Кан Док Су был написан учебник русского языка для начального уровня, а коллективом авторов университета Корё — учебник «Знакомьтесь: Россия» для продвинутого уровня. Работа по созданию учебных пособий ведется также в «Пушкинском доме» и других учебных заведениях, но надо заметить, что участие российских специалистов и их консультации в такой работе во избежание казусов необходимы.

Вторая часть исследований была посвящена изучению представлений и ожиданий студентов, связанных с личностью преподавателя, который зачастую является единственным представителем иной культуры в жизни учащихся. В этом смысле особенно важны не только его профессиональные знания и умения, но и целостный облик, включая личностные качества. Описывая идеального преподавателя, студенты говорили, что он должен быть веселым, добрым, красивым, терпеливым, коммуникабельным, но в то же время хорошо и понятно объяснять материал, а также целиком «выкладываться» на уроке. Таким образом, восприятие преподавателя корейской аудиторией немыслимо вне его нравственных и эстетических характеристик. Предложенные для ответов слова-подсказки «строгий», «справедливый», «серьезный» не вызвали никакой реакции.

Сформулированные студентами требования к преподавателю демонстрируют характерную для жителей многих стран Востока связь жизненных реалий с высшими абсолютными ценностями, к которым относятся жизнь, гармония, добро, истина, красота. Другими словами, для корейцев очень важно не только как с ними работают, но и кто работает. К сожалению, преподаватели русского языка, впервые приезжающие в Корею, также сталкиваются с известными трудностями как бытового, так и социокультурного плана. Мало того, они слабо представляют себе, насколько корейский язык отличается от русского или другого ев-

ропейского языка всей своей фонетической и грамматической системой. И эта неподготовленность нередко отрицательно сказывается на результатах учебного процесса.

Хорошо было бы ввести в практику РКИ в Корее так называемое *team teaching* (совместное преподавание), когда российские и корейские преподаватели работают одновременно на одном уроке. Преимущество этого метода заключается в экономии времени: снимается проблема семантизации новой лексики и объяснения лексико-грамматической специфики общественно-политического стиля речи и освобождается время для закрепления аудиофонетических навыков. Однако причины административного и психологического характера не позволяют пока проводить такие занятия.

Для дальнейшего повышения уровня и качества образования по российской тематике в Корее, как нам кажется, необходим за-

пуск новых программ в области образования. Корейская сторона предлагает организацию дистанционного обучения, создание образовательного центра, налаживание системы двусторонних обменов между университетами. Стоило бы, по образцу других стран, провести Год Кореи в России и Год России в Корее (или Год русского языка, оказавшийся весьма эффективным). Для Кореи было бы целесообразно поддерживать перевод и выпуск в России не только классической (также в целом малоизвестной) художественной литературы, но и работ современных писателей, в том числе остросюжетных произведений (к примеру, детективов). Важно также расширять практику взаимных визитов не только туристов (россияне занимают 9-е место среди иностранных посетителей Южной Кореи), но и «создателей общественного мнения» — ученых, журналистов, деятелей культуры.

Литература

1. Долинский А. Как усилить «мягкую силу» // Русский мир.ru. 2011. № 3.
2. Сеульский вестник. 2010. № 130.
3. bfm.ru.
4. Simbirtseva T. Korea at the Crossroads of Epochs // world.lib.ru.

Nadezhda Toloraya

RUSSIAN LANGUAGE AND RUSSIAN CULTURE PROMOTION IN SOUTH KOREA

Russian language teaching in Korea, Russian ex-pats, methodology of teaching Russian to Koreans.

The article analyzes the efforts of Russia to promote its culture and language in South Korea, mechanisms for implementation of Russian cultural policies. The role of Russian professors and ex-pats for establishing the Russian studies is singled out, their experience is described. The article contains suggestions for improvement of Russian language studies in Korea.

НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ

Москва стала одним из почетных гостей **Парижского книжного салона**, главной книжной выставки Франции, которая в марте 2012 г. проводилась в 32-й раз. Москва была приглашена руководством салона в рамках культурного сезона «Франция — Россия 2012: язык и литература», который проводится 2 года спустя после успешных перекрестных годов Франции и России. Москва — первый среди городов Европы, которому салон в Париже посвятил отдельную программу. «Богатейшее литературное наследие российской столицы — общее достояние человечества», — отметили в организационном комитете салона.

По материалам РИА «Новости»



И.В. Толстикова Маккей

irinatomckay@yahoo.com

член Американской ассоциации специалистов
по литературе и языкам

Калифорния, США

Сингапур говорит по-русски

Преподаватель РКИ, Сингапур, язык-посредник, базовый курс, культурная программа, традиционные русские праздники.

В статье представлено интервью с молодым преподавателем РКИ Екатериной Дроздовой, открывшей в Сингапуре Центр русского языка. Она рассказывает о том, как начала свое дело в этой далекой стране, какие студенты приходят в ее центр, называет причины, по которым сингапурцев интересует русский язык, описывает типичного сингапурского студента, упоминает о культурных мероприятиях, проходящих в ее центре, делится планами на будущее.



Екатерина Дроздова приехала в Сингапур 6 лет назад с мужем, который подписал контракт с местной компьютерной фирмой. Ей, конечно, хотелось найти работу по специальности — преподавателя РКИ, но первый

опыт, преподавание в международной языковой школе, разочаровал: не устраивала методика, да и студентов было очень мало. Такая работа не приносила удовлетворения. В 2008 г. Екатерина решила открыть Центр русского языка¹.

— **Каковы были ваши первые шаги?**

— Зарегистрировать новую компанию в Сингапуре можно, не выходя из дома, с помощью Интернета. Тем же путем я обучилась и необходимым бухгалтерским навыкам. Сингапурское правительство всячески поощряет новоявленных бизнесменов, так что начать свое дело — не такая уж трудная задача. Следующим шагом было создание сайта в Интернете. Через него со мной стали связываться первые студенты. Мы с мужем, который тоже начал свой бизнес, сняли офис на двоих. В моем распоряжении оказались две небольшие комнаты. Этого вполне хватало на первое время, тем более что я установила правило: не более 6 студентов в группе.

— **Что за люди приходят в ваш центр?**

— Как правило, мои студенты довольно молоды. Среди них примерно равное число мужчин и женщин. Для большинства русский язык — просто хобби, нечто неведомое, экзотическое. Сингапурцы любят все необычное. Еще одна категория учащихся — те, у кого русские жены. А некоторым язык

¹ Адрес Центра русского языка в Интернете: www.russian.sg.

нужен для работы, например, для участия в международных бизнес-проектах. Особенно много таких студентов было до кризиса, скажем, у меня занимались несколько сотрудников Сити-банка. Потом был некоторый спад, но сейчас деловой интерес начинает проявляться вновь.

– **По каким учебникам вы занимаетесь?**

– В основном по собственным разработкам. Каждый год привожу из Москвы коробку с учебными пособиями и кое-что из них использую, но обеспечить всех студентов учебниками из России нереально: доставка дорогая. К тому же я составляю программу, исходя из своего опыта работы в местных условиях. Первые 80 ч. преподавание в центре ведется на языке-посреднике, а после – только на русском.

– **Что отличает сингапурских студентов?**

– Прежде всего то, что практически любой из них знает несколько языков: кроме родного, чаще всего китайского или малайского, все свободно говорят по-английски, а в школе у них был японский или один из европейских – немецкий, французский, испанский. Так что изучение дополнительного

иностранного языка, даже такого сложного, как русский, дается им легче, чем тем, у кого такого опыта не было. Впрочем, в нашем центре занимаются не только сингапурцы. Среди студентов довольно много представителей других стран, постоянно или временно проживающих здесь. Была, например, интернациональная группа, состоявшая из австрийца, француженки, японца, сингапурца и австралийца.

– **Сколько примерно студентов прошло через ваш центр за эти три с половиной года?**

– Около 250. Для такой крошечной страны, как Сингапур, это немало. Конечно, многие отсеивались после прохождения базового курса. Но есть и такие, кто действительно увлекся русским языком. Одна из групп занимается уже 2 года, студенты по-настоящему сдружились. Прошлым летом мы с ними ездили в Москву и Санкт-Петербург. Впечатлений – масса! И русский язык свой опробовали на практике, и столько интересного увидели! Будьте уверены, все их родные, друзья, соседи теперь уже знают что-то о России, знают, что у нас медведи





по улицам не ходят, как многие, возможно, раньше думали. А ребята, побывавшие в двух наших столицах, теперь мечтают о Транссибирском путешествии.

— **Какое расписание занятий в центре?**

— В будни занятия в группах проводятся по вечерам, поскольку большинство студентов днем заняты на работе или по месту своей основной учебы, а в субботу уроки идут целый день. Кроме того, в дневное время есть индивидуальные занятия. В марте мы провели первый интенсив, планируем еще один в мае. Не так давно у центра появился просторный новый офис.

— **И все это вы делаете одна?**

— Первое время я вполне справлялась в одиночку, но постепенно число студентов росло, так что пришлось пригласить препо-

давателя на полставки. А прошлой осенью я поняла, что нужен еще один преподаватель на полную ставку. Дала объявление в Интернете о вакансии, после чего мне пошли письма и резюме от преподавателей РКИ со всех концов России. Проводила собеседование по скайпу и по его результатам пригласила молодого преподавателя из Новосибирска.

— **Проводите ли вы в центре какие-либо культурные мероприятия? Помогает ли вам российское посольство?**

— Помощь посольства мы чувствуем, например, на их портале в Интернете есть ссылка на сайт нашего центра. А культурная программа — неременная составляющая нашей работы. Отмечаем традиционные русские праздники, устраиваем чаепития. И не только для студентов центра.

I.V. Tolstikova McKay

SINGAPORE SPEAKS RUSSIAN

Teacher of Russian as a foreign language, Singapore, intermediate language, basic course, cultural program, traditional Russian holidays.

The interview presented in this article is with Ekaterina Drozdova, a young teacher of Russian as a foreign language, who started the Center of Russian in Singapore. She recalled how she began her business in this far-away country, and the kind of students that come to her center. Also, Ekaterina named the reasons why Singaporeans are interested in learning Russian and described a typical Singapore student. Ms. Drozdova mentioned the cultural events which took place in her center, and shared her plans for the future.

**А.М. Танабаева**

канд. филол. наук, доцент
Карагандинского государственного
технического университета
Караганда, Казахстан

**А.А. Акынжанова**

alma_akin@mail.ru
ст. преподаватель
Карагандинского государственного
технического университета
Караганда, Казахстан

О специфике организации обучения русскому языку в вузах технического профиля

Русский язык, Казахстан, самостоятельная работа, технический вуз, коммуникативная компетенция.

В статье представлена краткая информация о самостоятельной работе студентов при обучении русскому языку на примере Карагандинского государственного технического университета. Авторы ставят своей целью показать специфику этой работы в Казахстане, где государственным языком является казахский и на государственном уровне ставится задача гармоничного сосуществования двух языков – казахского и русского.

Согласно статье 7 Конституции Республики Казахстан, государственным признается казахский язык, а русскому придан статус официального языка, который употребляется наравне с казахским в государственных органах и органах местного самоуправления [2]. Кроме этого, русский язык в многонациональном Казахстане выполняет функции языка межнационального общения. Он также является языком межгосударственного общения на территории СНГ. Все это создает предпосылки для его широкого функционирования, делая его необходимым компонентом на всех этапах образовательной системы Казахстана.

Проект «Государственной программы функционирования и развития языков на 2011–2020 гг.» (Астана, 2010) в рамках реализации намеченной цели «Развитие лингвистического капитала казахстанцев» предполагает организацию системной работы по сохранению функционирования русского языка в коммуникативно-языковом пространстве страны, создание благоприятных условий для изучения, сохранения и развития языков этносов, проживающих в Казахстане, а также оказание содействия в изучении английского и других иностранных языков как средств делового международного общения. Первым направлением в данной области является сохранение казах-

станцами уровня владения русским языком. Предполагается, что в 2020 г. 90% населения будет владеть русским языком, 95% — государственным казахским.

Студенты, получающие высшее, в том числе техническое, образование на государственном языке, в обязательном порядке на I курсе обучаются русскому языку. В Карагандинском государственном техническом университете преподается дисциплина «Русский язык», на которую рабочей учебной программой в каждом семестре отводится 3 кредита (за год — 6), что составляет 45 ч. практических занятий, 45 ч. самостоятельной работы с преподавателем и 45 ч. самостоятельной работы студентов, всего 135 ч. в семестр и соответственно 270 ч. за год. В конце каждого семестра сдается экзамен.

Целью данной дисциплины является обучение русскому языку в стилистическом аспекте: при этом основное внимание в 1-м семестре уделяется официально-деловому и публицистическому стилю, а во 2-м — научному. В задачи курса входит изучение студентами общих и частных закономерностей использования языка в современном обществе, овладение русским языком в его коммуникативной функции, совершенствование навыков практического владения языком в различных ситуациях повседневного речевого общения. Навыки и умения, приобретаемые после изучения этого курса, — точное, грамотное, четкое изложение своих мыслей в названных стилях на русском языке в устной и письменной форме; составление деловых документов личного и служебного характера; ведение официально-деловых бесед, телефонных разговоров; владение различными методами изложения материала в устном публичном выступлении и различных научных жанрах.

В системе современного вузовского образования в условиях его реформирования невозможно обойтись без соответствующего психолого-педагогического обеспечения процесса обучения. В организации учебного процесса при кредитной системе значи-

тельное время отводится самостоятельной работе студента. Это связано с тем, что основной задачей высшего образования является формирование творческой личности специалиста, способной к самостоятельному приобретению знаний и их использованию.

Под **самостоятельной работой** понимается комплекс плановых работ по дисциплинам, предусмотренным рабочей учебной программой, которую студенты выполняют вне аудитории во внеурочное время. Это не новое явление. Давно известно, что только истина, полученная путем собственного напряжения усилий, имеет огромную познавательную ценность. Поэтому в учебном процессе традиционно уделялось достаточно много времени самостоятельной работе студентов в виде конспектирования дополнительной литературы, подготовки к семинарским и практическим занятиям, написания работ различного характера (рефератов, курсовых, дипломных и др.).

Таким образом, самостоятельная работа студентов — это любая деятельность, связанная с развитием активного мышления будущего специалиста. Любой вид занятий, создающий условия для зарождения самостоятельной мысли, познавательной активности студента, связан с самостоятельной работой, поэтому в широком смысле под этим термином следует понимать совокупность всей самостоятельной деятельности студентов как в учебной аудитории, так и вне ее, как под руководством преподавателя, так и в его отсутствие [1: 7].

Эта деятельность реализуется:

1) непосредственно в процессе аудиторных занятий — на лекциях, практических и семинарских занятиях, при выполнении лабораторных работ;

2) в контакте с преподавателем вне рамок расписания — на консультациях по учебным проблемам, в ходе творческих контактов, при ликвидации задолженностей, при выполнении индивидуальных заданий и т.д.;

3) в библиотеке, дома, в общежитии, на кафедре при выполнении студентом учебных и творческих задач.

Границы между этими видами работ достаточно размыты, а сами виды самостоятельной работы пересекаются.

Задачей организации подобной работы является создание условий для развития мыслительной деятельности студентов с переходом от роли пассивного потребителя знаний и формального выполнения определенных заданий к коммуникативной активности, с формированием собственного мнения при решении поставленных проблемных задач. Ее цель – научить студентов осмысленно и самостоятельно работать сначала с учебным материалом, затем с научной информацией, с тем чтобы в дальнейшем он мог адекватно понимать и продуцировать грамотные тексты на русском языке.

Рассмотрим факторы, способствующие активизации самостоятельной работы по русскому языку.

1. Полезность выполняемой работы. Если студент знает, что результаты его работы будут использованы в учебе и дальнейшей профессиональной деятельности, то отношение к изучению языка существенно меняется в лучшую сторону и качество выполняемой работы возрастает. При этом важно психологически настроить учащегося, показав ему, насколько эти занятия необходимы. Например, в рамках проблемного обучения при определении статуса русского языка в Казахстане и мировом сообществе студентам предлагается вопрос «Зачем нам изучать русский язык?». Обычно в процессе обсуждения приводятся следующие доводы:

1) перспектива дальнейшей жизни и деятельности в многонациональном коллективе, где языком межнационального общения традиционно является русский;

2) ведение делопроизводства в Казахстане на двух языках;

3) недостаточная обеспеченность учебной литературой на государственном языке и необходимость обращения в связи с этим к литературе на русском;

4) более богатые и разнообразные Интернет-ресурсы на русском языке по сравнению с казахским и др.

2. Участие студентов во внеучебной деятельности. Это может быть участие в научно-исследовательской, воспитательной работе, проводимой на той или иной кафедре (подготовка студентами научных работ на русском языке, участие в различных мероприятиях, посвященных Дню языков, официальным праздникам и др.).

3. Участие в олимпиадах по русскому языку, конкурсах научно-исследовательских работ и др.

4. Использование мотивирующих факторов контроля знаний. К таким факторам относятся, например, накопительные оценки, рейтинг, обучающие тесты, нестандартные экзаменационные процедуры. При определенных условиях они могут вызвать стремление к состязательности, что само по себе является сильным мотивационным фактором самосовершенствования студента.

5. Поощрение студентов за успехи в учебе и творческой деятельности (премирование, поощрительные баллы) и санкции за плохую учебу. Например, за работу, сданную раньше срока, можно проставлять повышенную оценку, а в противном случае ее снижать.

6. Индивидуализация заданий, выполняемых как в аудитории, так и вне ее, постоянное их обновление.

7. Результативность самостоятельной работы повышает использование среди прочих таких форм организации учебного процесса, как деловые игры и дебаты. Например, можно предложить игру, перед проведением которой студенты знакомятся с правилами речевого поведения вежливых партнеров. Разыгрывается ситуация.

Вы хотите поступить на работу, о которой узнали из рекламного объявления. Вы оставили резюме. И вот вас вызывают для собеседования и решения вопроса. Вы пришли к руководителю

предприятия (школы, фирмы, издательства и т.д.). Вы очень хотите, чтобы вас приняли на интересную и хорошо оплачиваемую работу. А у руководителя предприятия – большой выбор. Ваша задача – показать свою компетентность, желание работать и готовность приступить к работе немедленно. Вместе с тем не забывайте, вы должны оговорить важные для вас условия контракта. Итак, подумайте, как вы войдете, как поздороваетесь, что скажете о себе (если вас спросят), каким тоном, как спросите о контракте, как и за что будете благодарить, что скажете в конце беседы. «Руководитель» тоже должен подготовиться к беседе: ему важно взять хорошо подготовленного, коммуникабельного, ответственного сотрудника [3:109].

При проведении занятий по русскому языку с продуцированием собственного высказывания по предложенной теме следует учитывать следующие виды работы:

- упражнения для постановки голоса,
- работа с дикцией и артикуляцией,
- чтение незнакомого текста (с листа),
- теория и техника вопросов,
- правила аргументации,
- невербальная составляющая публичного выступления (мимика и жесты),

- уверенность в себе (снятие «страха сцены»).

Проведение такого рода занятий приводит к закреплению у студентов полученных знаний, умений и навыков, формированию умения отстаивать свою позицию на русском языке, действовать в новых непредсказуемых ситуациях. Цель подобной работы – подготовить студентов к участию в дебатах, дать возможность участникам освоить приемы ведения дебатов и применить их с максимальной эффективностью.

Для дебатов можно, к примеру, предложить следующие темы.

1. Телевидение разрушает нравственность молодого поколения.
2. Надо запретить Интернет.
3. Надо сделать Интернет бесплатным.
4. Смертная казнь в Казахстане нужна.
5. СМИ – под жесткий контроль государства.
6. Проблема взаимоотношений между детьми и родителями разрешима.
7. Употребление нецензурных выражений в обществе растет.

Таким образом, методически грамотная организация работы при обучении русскому языку ведет к повышению результатов учебной деятельности и продуктивной познавательной деятельности, способствующей активному формированию коммуникативной компетенции студентов технического вуза.

Литература

1. Григорян В.Г. Роль преподавателя в организации самостоятельной работы студентов // Высшее образование в России. 2009. № 11.
2. Конституция Республики Казахстан. Астана, 2007.
3. Федосюк М.Ю. и др. Русский язык: Учебное пособие для студентов-нефилологов. М., 1997.

A.M. Tanabaeva, A.A. Akynzhanova

ON THE SPECIFICS OF THE ORGANIZATION OF RUSSIAN LANGUAGE TEACHING IN THE UNIVERSITIES OF TECHNICAL PROFILE

Russian language, Kazakhstan, independent work, technical high school, communicative competence.

Presented article gives short information about organization of independent work in teaching Russian language on the example of the Karaganda State Technical University. The teachers' aim is to show the peculiarity of this work in Kazakhstan, where the national language is Kazakh. On the state level is the aim of harmonizing both Kazakh and Russian language co-existence.

Т.Е. Яцуга

kitai2112@yandex.ru

канд. филол. наук, руководитель проекта
«Лингвокультурологическая подготовка
и толерантное воспитание детей мигрантов»,
ведущий специалист
Центра языков и культур народов Сибири
Кузбасской государственной педагогической академии
Новокузнецк, Россия



Летний областной лингвистический лагерь для детей и подростков различных этнических культур «Белый журавль»¹

Лингвистический лагерь, русский язык как неродной, толерантное воспитание.

В статье рассказывается о лингвистическом лагере «Белый журавль». Его основная цель состоит в том, чтобы научить детей мигрантов свободно и легко общаться на русском языке. Результаты входной и итоговой диагностики по русскому языку детей, побывавших в лагере, показали, что их знания по разным разделам русского языка повысились в среднем на 22%. Основным результатом работы проекта является его тиражирование в образовательную практику Кемеровского региона.

Проект «Белый журавль» – научно-методическое направление, реализуемое Кузбасской государственной педагогической академией в серии лингвистических лагерей, действующих на территории Кемеровской области. Основная цель его организаторов – научить детей мигрантов свободно и легко общаться на русском языке. Данный проект был реализован в условиях тесного сотрудничества с общественными организациями, прежде всего кемеровской региональной общественной организацией «Русско-таджикская дружба», некоммерческой организацией «Фонд поддержки армян Кузбасса», комитетом родителей армянской и киргизской диаспор. Проект поддержан администрацией Кемеровской области: в 2010 г. на его реализацию был выделен грант губернатора. В 2011 г. финансовую поддержку лагеря осуществлял РГНФ. Инновационной

площадкой для реализации проекта стала МОУ «Средняя общеобразовательная школа № 97» Новокузнецка. Ее преподаватели одними из первых подключились к осуществлению новой образовательной инициативы.

Сегодня в лагере «Белый журавль» работает опытный педагогический коллектив, реализуются эффективные программы дополнительного образования. Каждый год сюда приходят школьники разных национальностей. Занимательные уроки русского языка, мастер-класс по прикладному творчеству, спортивные состязания, игры-тренинги, викторины, экскурсии в библиотеку города, кукольный и драматический театры, участие в проектной деятельности – таков перечень основных мероприятий из программы лагеря.

Название «Белый журавль» выбрано случайно. Эта священная птица встречается

¹ Работа выполнена при финансовой поддержке Российского гуманитарного научного фонда, грант № 11-06-00077а.

в культуре многих народов мира и считается посланником бога, символом чистоты и преданности. Говорят, что в белом журавле воплощены все лучшие человеческие качества. Траптовка символа заимствована у жителей восточных стран, где белый журавль – это стиль одного из боевых искусств (кунг-фу), в котором самым главным является гармония и развитие внутренней силы.

По результатам мониторинга качества образования детей мигрантов в школах Новокузнецка были выявлены основные трудности, с которыми они сталкиваются в процессе изучения русского языка: незнание терминологии предметов, несформированность навыков монологической речи, проблемы понимания текста, усвоения грамматики русского языка, небольшой словарный запас, проблемы в произношении, узкий литературный кругозор. Все это учитывалось педагогами при разработке программы «Русский как неродной» для детей и подростков различных этнических культур.

Форма и содержание занятий по русскому языку в лингвистическом лагере не дублирует типичный урок. Система занятий для старшей группы, разработанная О.В. Прокудиной, основывается на логической последовательности получения расширенных сведений из определенного раздела языкознания (фонетики, орфоэпии, лексики, фразеологии, этимологии, морфологии),

разумном сочетании игры и научной информации. Развивать мотивацию к изучению русского языка, по мнению опытного педагога, помогают следующие упражнения: интеллектуальная разминка, включающая разноплановые вопросы из области языкознания, литературы, истории; грамматическая разминка, направленная на закрепление знаний о самостоятельных и служебных частях речи; лингвистическая мозаика, суть которой состоит в знакомстве с историей употребления отдельных слов, словосочетаний в произведениях русских поэтов и писателей. Создание творческих лингвистических проектов также может быть продуктивно использовано в старшей группе.

В младшей группе обычно занимается больше детей, не так давно приехавших на постоянное место жительства в Россию. Некоторые совсем плохо владеют устной речью и совершенно не владеют письменной. И.А. Берина на занятиях с ними использует разнообразные занимательные игры, способствующие эффективному усвоению лексики, фонетики, грамматики русского языка, а также развитию устной речи. Ребятам очень нравятся игры «Рассказ по цепочке», «Пять слов», игры, направленные на развитие речи – составление рассказа на предложенную тему, создание текста по опорным словам.

Результаты входной и итоговой диагностики показали, что после посещения лагеря знания детей по разным разделам русского языка повышаются в среднем на 22%.

Еще одной значимой задачей лингвистического лагеря является формирование толерантности. Проекты «Фестиваль имен», «День национальной сказки», «Особенности национальной кухни», «Мой город», игры-тренинги с жокатыми разных национальностей помогают детям открывать многообразие культур, воспитывают



Мастер-класс по прикладному творчеству

уважение к культуре и традициям разных народов.

Раскрыть творческий потенциал детей помогают занятия по прикладному творчеству, проводимые Л.Л. Борсук. Вначале они были направлены на формирование навыков работы с бумагой (бумагопластика и конструирование), пластилином, засушенными листьями (аппликационная флористика) и другим природным материалом. В 2011 г. акцент был сделан на знакомство с русской культурой, а через нее и на изучение детьми традиций своего народа. Особенно запомнился ребятам урок «Традиционная одежда Узбекистана, Армении, Киргизии, Таджикистана». Беседа о национальных костюмах, украшениях, прическах и головных уборах переросла в увлекательное создание творческих работ. Таким образом, в условиях лингвистического лагеря педагог пыталась создать условия для сохранения детьми мигрантов интеллектуальных и эмоциональных контактов с родной культурой. Эта возможность обеспечивает гармоничное развитие детей.

Ребята приходят в лагерь из разных школ, с разным опытом общения со сверстниками и педагогами, незнакомая среда — всегда испытание для психики ребенка. Для отслеживания эмоционального настроения детей и предупреждения развития конфликтных ситуаций ребятам предлагается каждый день заполнять карту настроения. В первые дни, по замечанию воспитателей, основными цветами в карте настроения оказываются коричневый, красный, зеленый, что сигнализирует о высоком уровне тревожности. Но благодаря совместным коллективным занятиям, творческим минуткам, большой занятости детей в проектной деятельности, настроение у ребят постепенно меняется в лучшую сторону: появляется желание приходить в лагерь каждый день, встречаться с



Закрытие лагеря

новыми друзьями, участвовать в творческих проектах и конкурсах. Атмосфера взаимного уважения, доброжелательности и взаимопомощи содействует изменению эмоционального фона в лучшую сторону. К закрытию смены дети радуются каждому дню, проведенному в лагере. В карте настроения доминируют желтый, оранжевый, синий цвета, сигнализирующие об устойчивом хорошем эмоциональном состоянии, радости и психологическом комфорте.

По итогам работы Летнего лингвистического лагеря был проведен круглый стол при участии Департамента культуры и национальной политики, администрации Кузбасской государственной педагогической академии, педагогических коллективов новокузнецкой школы № 97 и кемеровской школы № 80. Опыт работы лагеря «Белый журавль» с 2009 по 2011 г. показал, что такая форма эффективна для реализации программ дополнительного образования, нацеленных на повышение мотивации изучения русского языка детьми мигрантов, формирование толерантности и поликультурного сознания подрастающего поколения. Анкетирование детей и родителей по итогам лагерной смены также убедительно доказывало это.

К конкретным социальным показателям, характеризующим эффективность

реализованной программы в условиях летнего лингвистического лагеря, можно отнести уровень социализации школьников и формирование межэтнической толерантности.

Уровень социализации определялся отсутствием правонарушений во время нахождения в лагере, социально-профессиональной адаптацией подростков. Детей привлекала как атмосфера лагеря, так и образовательное направление, которое он предоставлял. Они вели себя в соответствии с общепринятыми правилами, принимали транслируемые в лагере нормы поведения. Социально-профессиональная адаптация подростков в условиях лагеря была связана с формированием сознательной учебно-трудовой дисциплины, творческим отношением к труду, готовностью преодолевать любые возможные трудности в ходе учебной и внеучебной деятельности, а также с развитием их коммуникативных, организаторских склонностей, умением работать в команде.

Формирование межэтнической толерантности происходило благодаря созданию благоприятного психологического климата для позитивного общения детей, принадлежащих к различным этническим группам, включению их в совместную познавательную и практическую деятельность, обогащению кругозора школьников информацией о культуре, истории, ценностях своего и других народов.

Основным результатом работы проекта за эти годы является его тиражирование в образовательную практику региона. В 2011 г. лагерь «Белый журавль» был организован на базе школ Кемерова. Педагоги школ № 80 и № 16 с учетом общей кон-

цепции проекта разработали свои авторские программы по обучению и воспитанию детей мигрантов в условиях летнего лингвистического лагеря.

Одной из важных проблем остается обучение педагогов, планирующих работать с детьми мигрантов. Студенты педагогической академии, незаменимые помощники учителей и инициаторы многих проектов, реализуемых в лагере, изучали основы русского языка как неродного на курсах, организованных Центром языков и культур народов Сибири КузГПА. Это связано с требованием к профессиональной подготовке учителей в современной миграционной педагогике. От учителя, работающего с детьми мигрантов, требуется понимание социально-психологических особенностей учащихся, учет особенностей их менталитета, способность к диалогическому общению, представление о миграционных процессах, характерных для России и региона, знание специфики культурно-речевой адаптации мигрантов, особенностей обучения детей-билингвов, овладение теорией поликультурного образования.

Летний областной лагерь «Белый журавль» стал первой попыткой решить проблему обучения и воспитания детей мигрантов с учетом особенностей миграционной политики региона. Дальнейшее развитие проекта связано с расширением программ дополнительного образования, направленных на изучение русского языка детьми мигрантов, развитие их коммуникативных навыков и творческих возможностей в течение года в условиях специализированного центра, с развитием профессиональной подготовки учителей, работающих с детьми мигрантов.

T.E. Yatsuga

“WHITE CRANE” SUMMER LANGUAGE SCHOOL FOR CHILDREN AND ADOLESCENTS OF MULTIETHNIC GROUPS

Language school, Russian as a foreign language, tolerant training.

The article tells about the summer language school for children and adolescents of multiethnic groups “White Crane”. Its main purpose is to teach migrant children speak Russian and communicate easily. The results of diagnostics show that the children’s Russian language knowledge has been advanced to 22%. The main result of the course operating has become its spreading and circulation in the educational procedure of the region.

Протасова Е.Ю., Хлебникова В.М.

У костра:

Учебник русского языка как родного
для детей младшего школьного возраста.

СПб.: Златоуст, 2010. – 92 с.



Русский язык для детей соотечественников за рубежом, дети-билингвы, учебно-методический комплекс по русскому языку, цели языкового образования, структура учебника, персонажи учебника, грамматическая, лексическая и речевая работа с младшими школьниками.

Учебно-методический комплекс «У костра» предназначен для младших школьников из русскоговорящих семей, постоянно проживающих за рубежом. Цели обучения состоят в совершенствовании грамматических и лексических навыков, формировании чувства языка, развитии ассоциативного поля русской речи и росте мотивации к ее использованию. Структура учебника, содержание учебных текстов и заданий соответствуют возрастным интересам детей, повышают их общеобразовательный и страноведческий уровень.

Там слон понимает по-русски...

Давид Самойлов «Цирк»

Учебник «У костра» является продолжением учебника «В цирк!» (2008) тех же авторов. Первая книга предназначена для развития навыков русской речи у русскоговорящих детей 5–7 лет, постоянно живущих за пределами России, а ее продолжение – для детей 7–10 лет. Учебник призван восполнить дефицит учебного времени, отводимого на русский язык в школе страны пребывания.

В обеих книгах общие герои: дети, мама, папа, бабушка, дедушка и артисты цирка зверей «Алле-гоп». Они нарисованы на разрезных карточках, которые можно раздать детям перед началом урока для чтения и беседы по ролям. Учебник получил такое название, потому что по сюжету старые друзья после дневного представления встречаются в лесу, на поляне, разжигают большой костер (в специально отведенном месте) и беседуют обо всем на свете. Таким образом, с самого начала учебник «У костра» построен на преемственности с учебником «В цирк!». Он, как и первая книга, пробуждает интерес к русскому языку, создает мотивацию для занятий. Его темы непосредственно связаны с миром,

окружающим ребенка, и с одним из любимых детских развлечений – посещением цирка.

Следует отметить продуманность, с которой авторы дают имена героям-животным: директор цирка – лев Людвиг, свинка Ненила – воздушная гимнастка, тюлень Фока и дельфин Фрол показывают трюки с мячом, белка Изабелла жонглирует орехами, еж Никифор – силовой гимнаст, поднимает гири, тигр Тимофей прыгает в горящее кольцо, гусь Ганс стоит на голове, осел Еремей катается на одноколесном велосипеде. В труппе также есть слон Парамон, бегемот Потап, медведица Глафира, лиса Луиза, лягушка Фекла, собака Джина, кошка Матильда и другие звери.

Легко заметить, что это или иностранные, или старинные русские имена, редко встречающиеся сегодня. Это помогает избежать ненужных ассоциаций в случае совпадения имен у конкретных детей (так неосторожно запущенное в речевой обиход известным писателем прозвище Крыска-Лариска вряд ли оказалось приятным для девочек по имени Лариса).

Традиция давать животным в цирке «иностранные» имена отчасти восходит к истории русского цирка, достаточно вспомнить артистов Театра зверей В.Л. Дурова — слона Бэби, морских львов Лео и Пицци, обезьяну Мимуса и других.

Учебник «У костра» содержит 40 уроков, хорошо структурирован за счет путевого (в дополнение к обычному оглавлению) и обеспечивает взаимосвязь между составными частями комплекса — собственно учебником, рабочей тетрадью и энциклопедией с текстами. Уроки содержат связанные высказывания персонажей (от отдельных реплик до коротких текстов), которые сплетаются в единый полилог, а также тематическую лексику и вопросы по содержанию урока. Учебник совершенствует языковую и речевую компетенции детей и кроме того носит ярко выраженный общеобразовательный характер. Тексты и иллюстрации учебника заставляют вспомнить лучшие образцы дидактической литературы, представленные еще Я.А. Коменским в «Мире чувственных вещей в картинках», а в новое время — К.Д. Ушинским в «Родном слове для детей младшего возраста» и в хрестоматии «Детский мир».

Коротенькие рассказы о человеке, его профессиях, анатомии, гигиене, этикете, всемирной истории, географии, флоре и фауне, искусстве, медицине, спорте, науке и технике и прочих отраслях знания и видах деятельности сопровождаются творческими цепочками вопросов и заданий, закрепляют в памяти учащихся большой объем интересных и полезных сведений. Вместе взятые они дают представление и наглядно иллю-

стрируют современные и прошлые жизненные явления (в противовес миру вымышленных героев различных компьютерных игр).

Учебник имеет не только универсальную направленность. Во многие уроки вкраплены страноведческие сведения о России. Отдельный урок целиком посвящен теме «Россия» и содержит сведения о столице, границах, площади, природе, полезных ископаемых, населении, флаге, гербе, культуре и другие данные о РФ.

Приложение к учебнику — компакт-диск, который содержит дополнительные материалы: рабочую тетрадь, методическое руководство для учителей и родителей, энциклопедию, рисунки для раскрашивания, а также свидетельства, выдаваемые по окончании курса. Важная часть комплекса — рабочая тетрадь, выполненная с большой выдумкой и фантазией и дающая простор творческой активности детей. Методическое руководство показывает, как организовать работу на уроке, что предложить детям в качестве задания на дом, как проводить праздники русской культуры.

Учебник «У костра», как и его предшественник, является прекрасной основой для лексической и речевой работы с детьми, расширяет запас слов и синтаксических конструкций, дает выход в непринужденную диалогическую речь, повышает общеобразовательный уровень.

Г.В. Хруслов

g.khruslov@mail.ru

канд. филол. наук, ст. научный сотрудник
отдела учебной лексикографии
Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина

G.V. Khruslov

**E.YU. PROTASOVA, V.N. KHLEBNIKOVA. BY THE BONFIRE: RUSSIAN LANGUAGE
TEXTBOOK FOR THE ELEMENTARY SCHOOL AGE CHILDREN LIVING OUTSIDE RUSSIA**

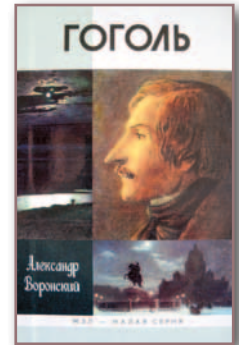
Russian language for children of compatriots living abroad, bilingual children, learning set of Russian, goals of language education, structure of the text-book, text-book's characters, grammar, vocabulary and speech work with junior schoolchildren.

The attention of the reader is drawn to the text-book "By the bonfire" intended for junior schoolchildren from Russian-speaking families permanently residing abroad. Goals of language education are to perfect grammar and vocabulary skills, to form the feeling of a language, to develop associative field of Russian speech and to grow motivation to its use. The structure of the text-book, the content of learning texts and assignments correlate to children's age interests and raise their general education and Russian studies level.

СМЫСЛ ЖИЗНИ В ТВОРЧЕСТВЕ

Воронский А.К.
Гоголь.

М.: Молодая гвардия, 2008. – 447 с.



Возвращенные имена, русская литература 1920–30-х гг., книги «трудной судьбы», исследования о Н. Гоголе.

Статья посвящена книге выдающегося русского критика и организатора литературы А.К. Воронского. Это первая беллетризованная биография Н.В. Гоголя в русской литературе после 1917 г., рассчитанная на широкий круг читателей.

Нabent sua fata libelli¹ – эти слова в полной мере можно отнести к русской литературе XX в., к периоду после 1917 г. Кто знает, каким было бы самосознание нации, если бы к читателю вовремя, а не с трагическим опозданием пришли романы А. Платонова, М. Булгакова, В. Гроссмана, книги писателей и поэтов русской эмиграции и др. «Это была Атлантида», – говорила о русской литературе 1920–30-х гг. профессор Г.А. Белая.

К числу таких книг «трудной судьбы» принадлежит биография Н.В. Гоголя, написанная в самом начале 1930-х гг. выдающимся русским литературным критиком и редактором первого послереволюционного «толстого» журнала «Красная новь» А.К. Воронским. Эта книга, как и книга А. Белого, была создана в 1934 г., к 125-летию юбилею Н.В. Гоголя. Однако если издание Белого с предисловием Л.Б. Каменева вышло в свет, то почти весь тираж книги Воронского, написанной для возобновленной М. Горьким серии «Жизнь замечательных людей» (ЖЗЛ), издававшейся до революции Ф.Ф. Павленковым, был конфискован и уничтожен.

¹ Книжки имеют свою судьбу.

Это было время, когда отбор культурных ценностей практически завершился, собственный пантеон классиков, представленный М. Горьким в докладе на I съезде советских писателей в 1932 г., был почти сформирован. Для нового общества требовалась и новая история русской литературы, право войти в которую получали лишь писатели, чье творчество отвечало новым идеологическим требованиям: одни, как Достоевский, были отвергнуты за реакционность, в творчестве других, как у Толстого, выделялся, в первую очередь, протест против существующего общественного порядка. Основой нового искусства был официально объявлен критический реализм. Первыми русскими писателями, чьи биографии вышли в серии ЖЗЛ, были Н.Г. Чернышевский, А.Н. Радищев и М.Е. Салтыков-Щедрин.

Русская сатира («негодующая и бичующая сатира идеологов революционной демократии», как говорилось в первом издании Литературной энциклопедии (1929–1939) также была важным составляющим элементом этой новой истории русской литературы, и Н.В. Гоголь на долгие годы стал только великим русским сатириком, в творчестве которого остался лишь «видимый миру смех».

Хотя еще П.А. Вяземский писал: «Гамлет наш! Смесь слез и смеха // Внешний смех и тайный плач», и гораздо позже В. Розанов повторял, что, говоря о Гоголе нельзя «смотреть в одну сторону», а А. Белый подчеркивал «раздвой» писателя.

Ко времени написания книги А. Воронского корпус исследований и биографий Н. Гоголя в России был уже довольно значительным. Не перечисляя всех авторов, укажем только книги, написанные современниками критика: В. Переверзев «Творчество Гоголя» (1914), Ю. Тынянов «Достоевский и Гоголь. К теории пародии» (1919), Б. Эйхенбаум «Как сделана «Шинель» Гоголя» (1918), Вас. Гиппиус «Гоголь» (1924). Объективный и подробный анализ исследований о Гоголе содержит книга В. Виноградова «Гоголь и натуральная школа» (1925). А. Воронский упоминает и статьи В. Розанова («Пушкин и Гоголь», «Русь и Гоголь» и др.), очевидно, ему была известна и написанная в 1918 г. для сборника «Из глубины» статья Н. Бердяева «Духи русской революции». Вполне возможно, что Воронский был знаком с напечатанной в том же 1934 г. книгой К. Мочульского «Духовный путь Гоголя».

Книги В. Виноградова, В. Переверзева и А. Белого были трудны для восприятия широкого послереволюционного читателя, учитывая его низкий образовательный и интеллектуальный уровень (не случайно, сам Белый определял жанр своей книги как «исследование» и говорил, что она написана не для читателей, а для писателей), а серия биографий ЖЗЛ должна была знакомить не с проблемами творчества, а с жизнью и творческой биографией писателя.

Эта задача и была успешно решена А. Воронским, создавшим первую беллетризованную биографию Гоголя. Он стремился соединить черты социологического метода Переверзева, смягчив их категоричность, и формального метода Белого, расширив его некоторую отвлеченность. Структура книги полностью отвечает идее литературной биографии: детство, шко-

ла, в Петербурге и т.д. Она содержит последовательный анализ произведений на фоне описания жизни с привлечением свидетельств современников, писем самого Н. Гоголя. По такому же принципу было написано выдержавшее 5 изданий первое жизнеописание Н. Гоголя, созданное для библиотеки Ф. Павленкова известным детским писателем А.Н. Анненской в 1894 г. Любопытно, что в книгах А. Воронского и К. Мочульского совпадает хронологическая структура: от детства до последних дней, именно «жизненный путь» Н. Гоголя. Но Воронский, обильно цитируя документальные источники, недоступные широкой аудитории, привлекая свидетельства современников, предлагает читателю многоголосую книгу, где голос автора не выделяется в общем хоре, а голос самого Гоголя звучит заметно сильнее. Отметим это важное для тех лет обстоятельство: А. Воронский не навязывает читателю свое мнение, хотя в то время уже сложилась точка зрения на Н. Гоголя как на «реакционного утописта» (Л.Б. Каменев).

Анализируя художественное творчество Гоголя, Воронский, будучи к тому же членом Русского психоаналитического общества, опирался на теории З. Фрейда и А. Бергсона, считал интуицию и подсознание важнейшими элементами художественного творчества. Слова о детских страхах, о маниях и фобиях писателя, замечания о сексуальной жизни Гоголя, о его шизоидности важны как примеры использования этих теорий впервые после книги пионера русского психоанализа И.Д. Ермакова «Очерки по анализу творчества Гоголя» (1924). Эти замечания предвосхищают и книги В. Набокова «Николай Гоголь» (1944) и С. Карлинского «Сексуальный лабиринт Николая Гоголя» (1976).

С 1927 г., после отстранения от руководства «Красной новью», ареста и ссылки в Липецк, А. Воронский не принимал активного участия в литературной жизни, был вынужден, по его собственным словам, «сломать свое перо журналиста». Книга о Н. Гоголе была для него послед-

ней возможностью высказать, пусть и в завуалированной форме, свои взгляды на проблемы современной литературы. Анализируя творчество Гоголя, он старался экстраполировать свои выводы на современность, посвятив им значительную часть заключительной главы (не случайно ее название — «Глава заключительная» — выбивается из общебиографического стиля изложения). Пафос книги Воронского состоял не только в том, что критик все еще подчеркивал значение неореализма — синтетического художественного метода, хотя представление о методе социалистического реализма как основном (точнее — единственном) в русской литературе уже было практически закреплено. Главным в книге были последние страницы — говоря о России Николая I, критик выносит приговор современной ему стране, рисуя мрачную картину современного ему общества: «Лицемерие, двоедушие, пренебрежение к человеку, цензурная свистопляска, раболепство стали символами строя»; «...действительность литературную определяли щелкоперы, торгующие пером оптом и в розницу, распивочно и навынос... Художник стоял один, во тьме, когда «лежит неподвижная полночь», всеми оставленный. Вокруг билась в окна несметная сила чудовищ, нечто хаотическое, косное, космически-безжизненное, материально-мертвое, готовое поглотить, как ничтожную песчинку, человеческую личность со всеми помыслами, чувствами и мечтаниями».

Свои размышления о творческом методе и литературно-художественной позиции Н.В. Гоголя А. Воронский также переносит на современность. Как актуально звучат его слова: «Искусство для него не являлось ни забавой, ни отдыхом, ни самоуслаждани-

ем, а гражданской доблестью и подвигом. Гоголь был писатель-гражданин-подвижник. Все отдал он этому подвигу: здоровье, любовь, привязанность, наклонности. Каждый образ он вынашивал в мучениях, в надеждах, что этот образ послужит во благо родине, человечеству. Многие ли из советских писателей являются подвижниками? <...> Это он вопреки своей воле крикнул новой России черным голосом: «Не выдавай, Ганулучка!» За это с него живьем содрали кожу».

Подчеркнем значение книги А. Воронского для наших дней. Автор строит свои выводы на бережном отношении к тексту писателя, на внимании к биографии как одному из важных факторов, влияющих на творчество. Эти принципы написания биографий для серии ЖЗЛ часто игнорируются современными авторами. Нарушая жанровую природу литературной биографии, они предлагают нам «взгляд и нечто», вместо объективного анализа жизни и творчества писателя заполняя страницы собственными рассуждениями на далекие от предмета анализа темы.

Вернемся к известным словам о судьбе книг: *habent sua fata libelli*. Но это лишь часть стиха Теренция. Полностью он звучит так: *Pro captu lectoris habent sua fata libelli* — «В уме читателя рождается судьба книг». Книга А. Воронского вернулась к читателям. Мы надеемся на ее счастливую судьбу.

А.Ю. Овчаренко

ovtcharenko-1959@yandex.ru

канд. филол. наук, доцент

кафедры русского языка

юридического факультета РУДН

Москва, Россия

A.Yu. Ovtcharenko

SENSE OF LIFE IN CREATIVITY

Recovered names, Russian literature 1920-1930's, "difficult fate's" book, study on Nikolai Gogol.

The article is devoted to the book of the outstanding Russian literary critic and organizer of literary life, A.K. Voronsky. This is the first fictionalized biography of Nikolai Gogol in Russian literature since 1917, designed for a wide readership.



**Шамех Мохаммед, Махмуд Бен Омран,
Бешанова С., Бейеуи Бадреддин.**

Контакт – 3 класс.

Тунис: Национальный педагогический центр. – 183 с.

Контакт – 4 класс.

Тунис: Национальный педагогический центр. – 198 с.

Учебное пособие, техника создания учебника, принцип практической направленности обучения.

В статье анализируются учебники русского языка для 3-го и 4-го классов тунисской школы «Контакт – 3 класс» и «Контакт – 4 класс». Автор особенно отмечает тот факт, что созданию учебников предшествовала серьезная теоретическая работа авторов. Данные пособия относятся к разряду активно-речевых, что является особенно важным при изучении языка в отсутствии языковой среды.

К началу XXI в. многие национальные методики преподавания РКИ (в том числе и в Африке) стали развитыми отраслями педагогического знания, чему, бесспорно, способствовала активная работа крупнейших научных центров России по подготовке высококвалифицированных кадров для этих стран. Свидетельством этому являются новые учебники РКИ, созданные в последнее время национальными авторами вне России на основе переосмысления классической теории учебника РКИ для сегодняшних условий, сложившихся в их странах. Именно учебник, отвечающий запросам общества и интересам учащихся, поддерживающий и развивающий мотивацию изучения иностранного языка, предлагающий современные материалы и свежие стратегические решения, демонстрирует степень зрелости той или иной национальной методической школы.

Сказанное полностью относится и к анализируемым сегодня учебникам: авторский коллектив возглавляет высокопрофессиональный специалист, канд. пед. наук Мохаммед Шамех, обладающий помимо теоретической подготовки большим педагогическим опытом и организаторскими способностями. Созданные под его руководством учебники

русского языка для 3-го и 4-го классов тунисской школы мы расцениваем как несомненный успех, как положительный опыт, достойный изучения и использования в сходных условиях.

Что же позволило нам сделать такой вывод?

Автор рецензии имеет большой опыт анализа учебников русского языка для школ России, стран СНГ и дальнего зарубежья, который заставляет прийти к малоутешительному заключению: большинство авторских коллективов не затрудняет себя выработкой индивидуальных теоретических подходов к создаваемому учебнику, не заботится о целостности методических решений, пренебрегает классическими требованиями к учебникам РКИ для определенного контингента, не уделяет должного внимания структуре учебника, не владеет техникой «учебникотворчества» (термин А.Р. Арутюнова).

С удовлетворением отмечаем, что созданию учебников «Контакт – 3 класс» (60 уч. ч.) и «Контакт – 4 класс» (52 уч. ч.) предшествовала серьезная теоретическая работа авторов, которые поставили перед собой задачу подготовить школьников к овладению русским языком как средством

элементарного общения в наиболее типичных жизненных ситуациях. Эта общая для обоих учебников задача решается на основе преемственности и дополнительности в коммуникативном, тематическом и лексическом планах. Таким образом, смело можно говорить о том, что, по сути, мы имеем дело с учебным комплексом (редкость для современной методики!), работа по которому в разных классах, естественно, повышает эффективность обучения.

Учебники реализуют принцип практической направленности обучения, их можно отнести к разряду активно-речевых, что в условиях отсутствия речевой среды и при ограниченном объеме учебного времени следует признать исключительно сложной и весьма актуальной методической задачей.

Отдельного разговора заслуживает структура анализируемых пособий. Внешняя структура обоих учебников одинакова: она включает «Предисловие», 3 группы тематически связанных уроков, каждая из которых завершается «Повторительным уроком», и «Программу». Учебник «Контакт – 4» начинается с «Обобщающего урока» и завершается разделом «Повторение изученного». Таким образом, уже на данном уровне структуры заложено (и затем с успехом реализовано) обеспечение повторения и закрепления изученного материала, что является слабым местом многих современных учебников. Важно, что повторительные и обобщающие уроки в учебнике «Контакт – 4 класс» имеют более выраженный, чем в учебнике «Контакт – 3 класс» коммуникативный характер, многие задания реализуются на уровне текста.

Наличие в учебнике «Программы», структурно представляющей не только его лексическое, грамматическое, текстовое наполнение, но и интенциональное содержание, является серьезным подспорьем в работе для учеников и учителей, поскольку реально, зримо воплощает методическую концепцию авторов. Этот раздел учебника дает возможность рецензенту проверить, «посчитать», реализуется ли авторами и каким путем заявленное лингвистическое,

культурологическое, коммуникативное содержание учебника. Проведя такой анализ, констатируем, что в результате работы по учебнику «Контакт – 3 класс» обучаемые овладевают на адекватном лексико-грамматическом материале 36 интенциями уровня А1; в учебнике «Контакт – 4 класс» осуществляется их закрепление и активизация на новом материале, а также обеспечивается овладение еще 18 интенциями, часть из которых относится к уровню А2. Такой результат обучения школьников в условиях отсутствия языковой среды и при дефиците учебного времени необходимо признать весьма успешным.

Внутренняя структура учебника – способ подачи, закрепления и активизации учебного материала – обусловлена «Программой» и структурой внешней. Каждый урок построен по единой модели: название, план, вводный текст (диалог) на аудирование (задание: «Слушайте»), вопросы к тексту, лексическая и грамматическая работа (разделы «Прочитайте и запомните», «Запомните»), работа по аудированию, интонации и активизации речи, речевому этикету (раздел «Слушайте и прочитайте» – так у авторов. – Л.Ф.).

Обратим внимание на способ представления лексического и грамматического материала. Он почти исключительно структурно-графический, наглядный. Смело можно сказать, что авторы создали новый (или оживили давно забытый) жанр учебных пособий – картинно-графическую грамматику русского языка, где на основе уместного и умеренного использования приемов, выработанных структуральной лингвистикой, они наглядно, доходчиво и экономно разъясняют школьникам грамматические явления русского языка, знакомят их с новой лексикой. Ясно, что это «пособие внутри учебника» разрабатывалось авторами отдельно и специально. Этот компонент учебника отличается высоким уровнем исполнения, внутренним единством, он нацелен на обучение активной коммуникации. Уверена, что, будучи оформленным как отдельное, самостоятельное методическое пособие, данный материал учебников «Контакт» для

3-го и 4-го классов школ Туниса найдет свое применение в школьной аудитории и других стран.

Среди других характерных особенностей рецензируемых учебников назову включенный в них богатый и обильный материал по культуре русской речи – он представлен практически в каждом уроке, определен его тематическим наполнением и сопряжен с изучаемыми грамматическими явлениями. На каждом уроке осуществляется также и работа по обучению аудированию и интонации русской речи, что методически грамотно и, уверена, приносит хорошие плоды. Тематика текстов актуальна для современных школьников и интересна им (привлекает внимание раздел «Средства связи и информации»). Культуроведческий план учебников решен в целом в традиционном ключе – через ознакомление с ключевыми фактами национальных культур России и Туниса.

L.V. Farisenkova

SHAMEH MOHAMED, MAHMOUD BEN OMRAN, BESHANOVA S., BEYEUI BADREDDIN.
CONTACT – GRADE 3. CONTACT – GRADE 4

Textbook, a textbook creation technique, the principle of action-oriented learning.

This article analyzes the Russian language textbooks for 3rd and 4th grades of the Tunisian school "Contact – Grade 3" and "Contact – Grade 4". The author notes in particular that a serious theoretical work of the authors preceded the creation of textbooks. These textbooks are classified as active-speech, which is particularly important during the language study in the language environment absence.

Следует обратить внимание на раздел «Известные имена России», который нетипичен для учебников уровня А1, но в то же время исполнен корректно и доступен для обучающихся.

Таким образом, учебники «Контакт – 3 класс» и «Контакт – 4 класс» являются грамотными и зрелыми методическими произведениями. Появление учебников столь высокого уровня свидетельствует о том, что время, когда ученые и педагоги-практики говорили о застое в области учебникотворчества, прошло. Сейчас методистам следует задуматься о разработке основ теории учебника XXI в.

Л.В. Фарисенкова

д-р пед. наук, профессор
кафедры методики, педагогики, психологии
Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина
Москва, Россия

НОВОСТИ

НОВОСТИ

НОВОСТИ

НОВОСТИ

НОВОСТИ

29 марта 2012 г. в РЦНК в Риме состоялась презентация курсов «Русский язык в сфере туризма». Методист и преподаватель литературы Университета Флоренции Ирина Двизова представила руководителям туристических компаний 2 программы обучения. «Красота и величие архитектуры Вечного города, его история могут остаться непознанными, если экскурсовод в изложении прибегает к скудным языковым средствам», – заявила Ирина Двизова, рассказывая собравшимся о первой программе, ориентированной на экскурсоводов и гидов-переводчиков со знанием русского языка. Вторая программа – интенсивный вводный курс для сопровождающих туристических групп, отличительной чертой которого является работа над наиболее употребительными конструкциями и лексикой, используемой при знакомстве и прощании, передаче информации, участии в диалоге. Представители местных туроператоров помимо заинтересованности предложенными программами проявили интерес к организации специального курса русского языка для сотрудников и руководителей туристических фирм.

Дмитрий Ерусалимский, ИА «Росмедиа»

**Герасименко И.А.
Семантика русских цветообозначений.**

Горлівко: Вид-во ГДПІІМ, 2010. – 440 с.



Цветообозначения, семантика колоративов, научное исследование.

В статье анализируется монография, посвященная изучению семантики русских колоративов. Издание адресовано работникам системы высшего образования, аспирантам и студентам-филологам. Автор отмечает, что данная книга дает представление о национально-культурной семантике колоративов, слов с неконкретным цветовым значением, имплицитных колоративов и лексем, обозначающих несколько цветов.

Изучению цветообозначений, как известно, посвящено немалое количество работ, однако эта группа лексики до сих пор продолжает привлекать внимание лингвистов. Это объясняется отсутствием в языкознании ее комплексных исследований. До сих пор нет работ по семантике и смысловому наполнению некоторых колоративов, не описан смыслообразующий потенциал колоративной лексики, например, в заглавиях художественных произведений. Эти и другие малоизученные аспекты темы постаралась осветить И.А. Герасименко в монографии «Семантика русских цветообозначений». Рассматривая колоративы с позиции последних научных исследований, автор переработала глубинную информацию с учетом национальной культуры.

В издании, адресованном работникам системы высшего образования, аспирантам, студентам филологических специальностей, содержится анализ смыслового наполнения колоративов, проведенный на материале фразеологии и фольклора. Объект внимания исследователя весьма широк: это семантика самих прилагательных, обозначающих цвет и его оттенки, описательные конструкции с компонентами *цвет / цвета*, которые входят в состав русских фразем, фольклорных выражений, свободных сочетаний художествен-

ной речи. Кроме того, И.А. Герасименко дает семантизацию фамилий, топонимов, заголовков литературно-художественных произведений. Автором проделана большая работа по отбору и структурированию материала, который отражает широкие временные рамки, различные жанры, направления, идиостили.

Интересной в исследовательском плане представляется семантизация колоративов не только с точки зрения особенностей их употребления (которая уже известна в лингвистике), но и как закономерного факта языка, обусловленного его глубинным содержанием и номинативно-генетическими пересечениями.

В основу анализа семантики колоративов автор ставит исходные, номинативно-генетические смыслы и контекстуально-семантические пересечения при описании отраженной в структуре значения указанных слов амбивалентности. Именно за счет этого и достигается глубинный анализ колоративов. Особое внимание И.А. Герасименко обращает здесь на лексемы, обозначающие «темное» – «светлое», которые она, вслед за Н.А. Луценко, связывает протосмыслом *тьма*.

Несомненную значимость в монографии представляет рассмотрение вопроса (по мнению некоторых исследователей, дискуссионного) этимологизации колоративов на базе

современных этимологических изысканий, в частности Н.А. Луценко, С.В. Казиной, с учетом теории стадийного развития колоративной лексики (В.У. Тэрнер, Б. Берлин, П. Кей) и идеи о зарождении человеческой истории в полярной части земного шара (В.Н. Демин, В.В. Богданов, А.В. Тулупов).

Состоящая из 5 глав, предисловия, послесловия, списка используемых источников монография И.А. Герасименко «Семантика русских цветообозначений» дает представ-

ление о национально-культурной семантике колоративов, слов с неконкретным цветовым значением, имплицитных колоративов и лексем, обозначающих несколько цветов.

В.М. Шаклеин

vmshaklen@bk.ru

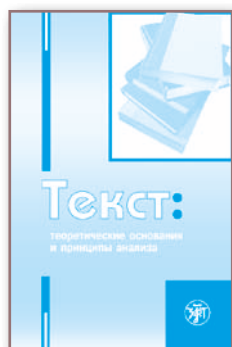
д-р филол. наук, профессор
кафедры русского языка
и методики его преподавания РУДН
Москва, Россия

V.M. Shaklein

GERASIMENKO I.A. SEMANTICS OF RUSSIAN NAMES OF COLOURS

Color terms, the semantics of coloratives, scientific research.

The article analyzes the monograph devoted to the study of the Russian coloratives semantics. The publication is addressed to employees of higher education, graduate students and philologists. The author notes that this book gives an idea of national-cultural coloratives semantics, color words with vague meaning, implicit coloratives and lexemes denoting a number of colors.



НОВЫЙ ВЗГЛЯД НА АНАЛИЗ ТЕКСТА

**Рогова К.А., Колесова Д.В., Шкурина Н.В., Реброва И.В.,
Попова Т.И., Вознесенская И.М., Хорохордина О.В.**

Текст: теоретические основания и принципы анализа:

Учебно-научное пособие / Под ред. проф. К.А. Роговой.

СПб.: Златоуст, 2011. – 464 с.

Текст, категории текста, анализ текста.

Рецензируемый коллективный труд петербургских авторов рассматривается как научное издание и как учебное пособие. Обсуждаются выделенные категории текстопостроения, их содержание и способы языкового представления; анализируются учебные материалы с использованием текстов различных жанров; отмечается научная и методическая значимость пособия.

Рецензируемое учебно-научное пособие «Текст: теоретические основания и принципы анализа», созданное коллективом петербургских русистов под руководством проф. К.А. Роговой, в полной мере соответствует избранному жанру, так как сочетает

в себе элементы научного издания и учебных материалов, предназначенных для использования в аудитории.

Первая часть пособия – «Содержание и способы языкового представления категорий текстуальности» – представляет собой раз-

современных этимологических изысканий, в частности Н.А. Луценко, С.В. Казиной, с учетом теории стадийного развития колоративной лексики (В.У. Тэрнер, Б. Берлин, П. Кей) и идеи о зарождении человеческой истории в полярной части земного шара (В.Н. Демин, В.В. Богданов, А.В. Тулупов).

Состоящая из 5 глав, предисловия, послесловия, списка используемых источников монография И.А. Герасименко «Семантика русских цветообозначений» дает представ-

ление о национально-культурной семантике колоративов, слов с неконкретным цветовым значением, имплицитных колоративов и лексем, обозначающих несколько цветов.

В.М. Шаклеин

vmshaklen@bk.ru

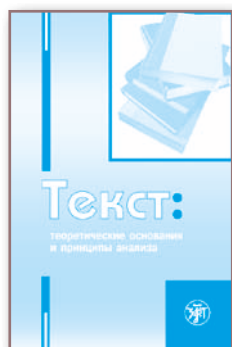
д-р филол. наук, профессор
кафедры русского языка
и методики его преподавания РУДН
Москва, Россия

V.M. Shaklein

GERASIMENKO I.A. SEMANTICS OF RUSSIAN NAMES OF COLOURS

Color terms, the semantics of coloratives, scientific research.

The article analyzes the monograph devoted to the study of the Russian coloratives semantics. The publication is addressed to employees of higher education, graduate students and philologists. The author notes that this book gives an idea of national-cultural coloratives semantics, color words with vague meaning, implicit coloratives and lexemes denoting a number of colors.



НОВЫЙ ВЗГЛЯД НА АНАЛИЗ ТЕКСТА

Рогова К.А., Колесова Д.В., Шкурина Н.В., Реброва И.В.,
Попова Т.И., Вознесенская И.М., Хорохордина О.В.

Текст: теоретические основания и принципы анализа:

Учебно-научное пособие / Под ред. проф. К.А. Роговой.

СПб.: Златоуст, 2011. – 464 с.

Текст, категории текста, анализ текста.

Рецензируемый коллективный труд петербургских авторов рассматривается как научное издание и как учебное пособие. Обсуждаются выделенные категории текстопостроения, их содержание и способы языкового представления; анализируются учебные материалы с использованием текстов различных жанров; отмечается научная и методическая значимость пособия.

Рецензируемое учебно-научное пособие «Текст: теоретические основания и принципы анализа», созданное коллективом петербургских русистов под руководством проф. К.А. Роговой, в полной мере соответствует избранному жанру, так как сочетает

в себе элементы научного издания и учебных материалов, предназначенных для использования в аудитории.

Первая часть пособия – «Содержание и способы языкового представления категорий текстуальности» – представляет собой раз-

вернутое описание собственно категорий текстуальности с примерами структурной и языковой реализации, а именно: «Интенция и интенциональность» (Д.В. Колесова), «Целность» (К.А. Рогова), «Связность» (Н.В. Шкурина), «Информативность» (И.В. Реброва), «Восприимчивость» (Т.И. Попова), «Ситуативность» (И.М. Вознесенская) и «Интертекстуальность» (О.В. Хорохордина).

Принципиально значимым для концепции пособия является отбор текстовых категорий. Из всего множества, предлагаемого современными исследователями, авторы выбрали те, которые характеризуют текст как коммуникативную единицу, т.е. существенны для процессов его порождения и восприятия. Эти категории текстуальности рассматриваются в русле современных лингвистических и психолингвистических воззрений, что подтверждается ссылками как на классические, не потерявшие своей актуальности исследования Б.М. Гаспарова, И.Р. Гальперина, Б.А. Ларина, А.А. Леонтьева, Ю.М. Лотмана, Ю.Н. Тынянова, Ю.В. Рождественского, Р.О. Якобсона и др., так и на работы, впервые изданные уже в XXI в., например, публикации Е.В. Какориной (2008), Н.В. Кузнецовой (2009), Г.В. Трофимовой (2004) и др., посвященные функционированию русского языка в Интернете.

Каждая глава первой части данного издания содержит не только научное описание той или иной категории текстуальности, но включает в себя большой, чрезвычайно интересный и разнообразный текстовый материал, представленный по большей мере, к сожалению, фрагментами, что объясняется невозможностью «объять необъятное». Следуя классической традиции научного рассмотрения и описания текста и текстовых категорий, авторы учебно-научного пособия «Текст: теоретические основания и принципы анализа» в качестве текстового материала для анализа (источников) используют художественные тексты писателей XIX и XX в. (А. Белого, И.А. Бунина, Л.Н. Толстого и др.) и современных авторов (Е. Гришковца, А. Геласимова, О. Славниковой, Е.С. Чижовой и др.), но отнюдь не ограничиваются ими. В каждой главе научной части издания

присутствуют материалы, представляющие электронные ресурсы: от «Новинок столичного авиашоу 2010» до «ЕГЭ для думского комитета» и стенограммы «Первого суда над Иосифом Бродским», что делает научное (строгое по определению) изложение живым, а чтение этой части пособия весьма увлекательным занятием. Жанровую палитру анализируемых текстов (в традиционном понимании этого термина) дополняют так называемые креолизованные тексты, состоящие из вербальной (речевой) и невербальной (рисунка, фотографии и др.) частей, формирующих единый текстовый смысл. В шестой главе К.А. Рогова рассматривает целостность подобных текстов на примере фотосерии «Люди, какими их увидел и описал Юрий Рост».

В первой части рецензируемого пособия авторы не просто излагают теоретические основания описания категорий текстуальности, заимствованные из работ авторитетных ученых, но обобщают и развивают их, предлагая собственные дефиниции, классификации, научные положения, логические построения и т.п. В этом смысле большой интерес представляет глава «Интертекстуальность», в которой О.В. Хорохордина подробно описывает важные и дискуссионные аспекты функционирования этой категории: семиотический механизм интертекстуальности и ее языковое воплощение, стратегии интертекстуальности, типы интекстов и принципы их интеграции в структурно-смысловое поле принимающего текста, а также многое другое.

Вторая часть учебно-научного пособия называется «Принципы анализа текстов разной функционально-стилистической принадлежности на основе категорий текстуальности» и представляет собой опыт построения учебного пособия по анализу текста. Эта часть также включает в себя 7 глав, в которых последовательно рассматриваются тексты разных функциональных стилей с позиций того, как в них реализуются основные категории, описанные в соответствующих же главах первой части.

Несомненным достоинством второй части данного пособия следует признать жан-

ровое и функционально-стилистическое разнообразие анализируемых текстов. Помимо традиционно используемых в такого рода изданиях официально-деловых, научных, публицистических и художественных текстов авторы привлекают религиозные тексты (проповеди Антония, митрополита Сурожского, и архимандрита Иоанна (Крестьянкина), дневники иеромонаха Никона (Беляева), наставление Иоанна Кронштадтского и др.) и тексты разговорной речи (записи непринужденных диалогов, «рассказы о жизни» и т.п.), что, безусловно, добавляет повествованию ярких красок.

Каждый текст снабжен методическим аппаратом – вопросами и заданиями, также читателю представлены «Предполагаемые ответы», что делает возможным использование данного пособия не только на учебных занятиях, но и для самостоятельной работы.

Позволим себе высказать одно не столько замечание, сколько сожаление. То, что большая часть текстов представлена фрагментами (при понимании объективных причин этого обстоятельства), на наш взгляд, не позволяет в полной мере реализоваться обучающим потенциам данного методического издания.

Возможно, пособие выиграло бы, если его завершающей частью стал бы анализ целостного текста в аспекте всех представленных категорий, но, с другой стороны, могла бы возникнуть опасная ситуация «выжимания из текста последней капли смысла».

В любом случае избранная авторами область исследования далеко не исчерпана. Учебно-научное пособие «Текст: теоретические основания и принципы анализа» представляет собой значительный вклад как в научное осмысление феномена текста, так и в прикладную методiku его анализа, и вместе с тем открывает новые горизонты и направления исследования текста. Нет сомнений в том, что это издание будет интересно и полезно российским и зарубежным студентам и аспирантам филологического профиля, преподавателям-русистам, а также широкому кругу специалистов-гуманитариев.

Н.В. Кулибина

nkulibina@yandex.ru

д-р пед. наук, профессор,
декан ФПК
Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина
Москва, Россия

N.V. Kulibina

NEW LOOK AT ANALYSIS OF TEXT

Text, categories of text, analysis of text.

The book under review is considered as a scientific work and as a training appliance. There are discussed picked out categories of text, their content and manner of language expressing; there are analyzed training materials with using texts of different genres; there is emphasized scientific and didactic importance of the book.

НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ

28 марта 2012 г. в Ереванском государственном лингвистическом университете им. В. Брюсова состоялась **III Международная научно-практическая конференция преподавателей русского языка и литературы Армении и других стран СНГ «Русский язык – гарант диалога культур, научного сотрудничества, межнационального и межличностного общения в XXI веке»**, посвященная 250-летию великого русского писателя и историка Н.М. Карамзина. Основными тематическими направлениями работы конференции стали следующие: русский язык в социокультурном пространстве СНГ; национальная языковая политика и билингвизм; сопоставительное изучение языков, литератур и культур в би- и полилингвальном пространстве.

По материалам РИА «Новости»

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



Респект и уважуха

Этикетная формула, суффикс -ух-, экспрессивность актуального сочетания, варьирование стереотипа.

Дефицит этикетных формул выражения уважения и почтения обусловил активизацию в русской речи жаргонного устойчивого словосочетания *респект и уважуха*. Стилистически конфликтное соединение высокого и сниженного, устаревшего и нового, заимствованного и исконного слов способствует созданию яркой экспрессии словосочетания. В литературной речи активизируются синонимические параллели *респект и уважение / респект*.

Современный русский язык располагает ограниченным набором лексических средств, прямо выражающих уважение, почтение, признательность. Однокоренные слова *уважать, уважение, уважаемый, глубокоуважаемый* закрепились преимущественно в деловой, официальной письменной и устной речи. Собственно русские уважительные формы обращения к женщине (*сударыня*), к девушке (*барышня*), к мужчине (*сударь*), вытесненные языком советской эпохи, не вернулись в современный речевой оборот. С трудом (и только в деловом, официальном общении) «прижииваются» стандартные до 1917 г. русские обращения *господин, госпожа*. Уважительные жесты, почтительное выраже-

ние лица, легкий поклон, эмоциональная интонация, обращение по имени и отчеству – все эти средства оказываются недостаточными для удовлетворения естественной коммуникативно-нравственной потребности в уважении. По всей вероятности, дефицит средств выражения почтения и признательности, эстетическая потребность в обновлении набора языковых стереотипов можно считать внутриязыковыми причинами активизации устойчивого выражения *респект и уважуха*.

Французское заимствование *респект / респект* в толковых словарях современного русского языка отмечается как устаревшее. Мы встречаем это слово в текстах художественной литературы

XIX в. Например: *Он вынуждал к невольному респекту – торжественность в осанке и в лице* (Н. Некрасов). Будучи хронологически отмеченным в литературном языке XX – начала XXI в., существительное *респект* возродилось в молодежном жаргоне. «Реанимации» слова способствовало влияние английского языка на современный русский язык, активное внедрение англицизмов в молодежную речь. Источником вторичного заимствования является английское слово *respect* ('уважение'). Ощущаемая коннотация возвышенности снижается в жаргонной речи за счет стилистически конфликтного соединения слова *респект* с шутливым интенсивом *уважуха*.

Стилистическая окраска сниженных слов с суффиксом *-ух-* в современном речевом обиходе претерпела изменения. Процесс демократизации стимулировал введение в литературный язык элементов жаргона и просторечия. Сниженные лексемы, несущие заряд резкой экспрессивности и оценочности, стали позволительными в литературной речи. Можно вспомнить первое употребление слова *чернуха* в публичной речи: в феврале 1996 г. первый президент России Б.Н. Ельцин, выступая перед аудиторией, отметил, что по некоторым телеканалам идет одна сплошная *чернуха*. После активного обсуждения в СМИ этого высказывания резко возросла употребительность слова *чернуха*, появились и другие слова с суффиксом *-ух-*: *массовуха*, *грипповуха* (о болезни грипп, шутл.), *развлекуха*, *заказуха*. Данные образования утрачивают резкую эмоционально-отрицательную окраску и используются не только в разговорной, но и во всех (устных и письменных) разновидностях публицистической речи.

Внешним толчком к активизации сочетания *респект и уважуха* в литературном языке послужило событие, которое освещалось российскими телеканалами, печатными изданиями и стало новостью № 1 в Интернете: В ноябре 2009 года Владимир Путин прибыл на финал телепроекта «Битва за *респект*: Начни сегодня!», где вручил награды победителям конкурса

в области граффити, рэпа и брейк-данса. В ответ Путин услышал: «Владимир Владимирович, *респект* вам и *уважуха*!»

Сочетание немедленно было подхвачено СМИ: появилось множество высказываний с соответствующими отсылками к жаргонному источнику стилистически неправильного, но обладающего яркой экспрессией способа выражения признательности: *Ветеран (об артисте театра) настолько энергичен на сцене, что хочется сказать что-нибудь на сугубо молодежном сленге: Владимиру Зельдину – *респект и уважуха*; Как говорит молодежь, «*респект и уважуха*» автору за профессионализм.*

Журналисты, употребляя ставшее актуальным сочетание, ставят его в кавычки. Чужая и несобственно прямая речь содержит отсылки к Интернету: *Музыкантам, как сейчас принято выражаться в Интернете, «*респект и уважуха*»; В общем, как пишут на форумах, «*респект и уважуха*» вам, дорогой Владимир Терентьевич!* Постепенно обладающее экспрессивной новизной сочетание начинает восприниматься как вошедшее в общее употребление, модная номинация: *Как сейчас говорят, *респект и уважуха* продюсерам Роману Борисевичу и Александру Кушаеву за то, что смогли организовать такую архисложную экспедицию на Чукотский полуостров, в крайнюю северо-восточную точку нашей страны; Как говорят у*

*нас на Руси, ему (чемпиону мира) *респект и уважуха*; Невский нашел крайне нестандартный ход, за что ему, как сейчас модно говорить, «*респект и уважуха*».*

В речи сложились варианты употребления актуального сочетания. Первый – *респект и уважение (Всем участникам и победителям конкурса – *респект и уважение*)*. Отсутствие экспрессивного суффикса снимает жаргонную окрашенность стереотипа. Второй, самый распространенный, вариант – употребление слова *респект* как самостоятельного средства выражения почтения. Использование этой единицы наблюдаем и в жаргонной и в литературной речи. *Вы тут все сидите и, ой-у, глотки готовы друг другу перегрызть за эту награду. Не надо, чуваки! Всем *респект*, – обратился к собравшимся 17-летний Кирилл Толмацкий (он же Децл).* Ср. высказывание литературного критика: *И все же я с большим *респектом* отношусь к мэтрам социалистического реализма – если отбросить политические заказы и желание заработать деньги, то мастерство у многих из них было замечательным.*

Слово *респект* становится названием фирм, входит в названия различных курсов, проектов и др. Например: *За всей этой акцией стоит директор коммерческой фирмы «Респект»; Сергей Медведев, президент рекламного агентства «Респект»; С трудом отыска-*

ли и получателя награды в номинации «Респект Рунета». Названием-брендом в отдельных случаях становится актуальное словосочетание. Например, газета «Московский комсомолец» сообщает о новом альбоме известного шоумена: Павел Воля выпустил сольный альбом «Респект и Уважуха».

Второй вариант исследуемого сочетания проник в литературную речь и фактически стал нормативной формулой выражения почтения: *Поведение уважаемого математика не кажется мне странным. Без комплексного обследования человека мы не можем судить о его состоянии. Поэтому мы должны считать Григория Перельмана здоровым человеком, осознанно делающим свой выбор. От меня лично Перельману глубокие респект и уважение* (Александр Сафронов, главный психиатр Петербурга).

В высказываниях и текстах в развернутом и свернутом виде реализуется модель: *кто → кому → за что* выражает *респект / респект и уважение / респект и уважуху*. Порядок слов жестко не закреплён. Например: *Гости выразили респект и уважение Мосфильму; Человеку на велосипеде — респект и уважуха*. Уважение, признательность воздаются за героизм, победы, научные и творческие свершения, организаторскую деятельность, знание своего дела, бескорыстие и др.: *Респект и уважуха автору за профессионализм; Коллеги выска-*

зывают Вам, Федор Николаевич, респект и уважение за то, что с Вашим приходом управление внутренних дел перестало скрывать негатив о себе; Во-первых, народный респект Александру Ефимовичу Родзянскому (продюсеру), респект и уважение Федору Сергеевичу Бондарчуку (режиссеру) за то, что они выпустили неподъемную по бюджету картину в момент кризиса.

В прямой речи новое формульное словосочетание используется в границах восклицательного предложения: — *Респект и уважуха! — Всем респект и уважуха! Победителям респект и уважуха!*

Глагол в типовых высказываниях с устойчивым сочетанием *респект и уважуха* и его вариантами может обозначать собственно отношение: *относиться к кому-либо с респектом и уважухой / респектом / респектом и уважением*, но чаще всего глагол указывает на речевую форму выражения отношения: *выразить / выражать респект и уважуху, передать респект и уважуху, прокричать респект и уважуху* и др.

Смысловый субъект отношения обозначается местоимением, одиночным существительным в именительном или косвенном падеже, а также именным словосочетанием. Например: *Жванецкий раздает респекты шестидесятиникам; от зала респект и уважуха; Респект и уважуху выражают благотворителям борцы*

за права животных; Несмотря на относительность коммерческой выгоды, финансовая сторона выразила нашей фирме неожиданные респект и уважение; А вам респект и уважуха от всей тусы; Респект и уважение с клиентской стороны будут обеспечены, — считает Ольга Безгодова, заместитель генерального директора; Татьяне Витальевне Устиновой мой неизменный «респект и уважуха».

Сочетание *респект и уважуха*, равно как и его варианты, конкретизируется типовыми эмоционально-оценочными атрибутивными сопровождениями. Например: *Я хочу лично высказать огромные респект и уважение организаторам конкурса; Расторгуев честно «отпахал» концерт, чем вызвал восторг у зрителей и, как говорит сейчас молодое поколение, еще больший мой респект и уважуху; Один только адрес зубодробительного кабинета вызывал почтительные респект и уважуху. При выражении признательности, почтительности традиционно одобряется душевность, искренность: Нашим славным ребятам за победу — искренние респект и уважуха.*

Сочетание *респект и уважуха*, а также его варианты встречаются в шутливо-иронических игровых высказываниях: *Респект и уважуха милиции: она всегда меня прощает; Респект мой лексике obscene, / Сокровищнице слов бесценной, / Освобожденных от оков, /*

Откуда черпали горстями / С трудом терпимые властями Кибиров, Губерман, Барков (называются поэты-сатирики, использующие в своих произведениях нецензурные слова и выражения). В газетном тексте языковая игра проявляется в намеренном использовании жаргонизмов и возможности разбиения устойчивого сочетания на отдельные слова. Например: *Чисто конкретно скажут: беспредел, никакой уважухи, никакого респекта.*

Итак, подведем итоги. Дефицит этикетных формул выражения почтения и признательности обусловил активизацию в русской речи ставшего актуальным жаргонного устойчивого словосочетания *респект и уважуха*. Транслируемая телевизионными каналами встреча премьер-министра с рэперами способствовала преодолению границ молодежной субкультуры: со-

четание *респект и уважуха* было подхвачено журналистами, деятелями культуры, предпринимателями.

Стилистическая конфликтность, которая проявляется в парадоксальном соединении высокого и сниженного, устаревшего и нового, заимствованного и исконного, способствует созданию яркой экспрессии, снимает не одобряемую в русской вербальной коммуникации высокопарность, усиливает выражаемую эмоцию, позволяет говорящему детализировать чувство признательности к адресату.

Социальная отмеченность слова *уважуха*, яркая экспрессивность суффикса *-ух*, проекция на ряд оценочных шутливо-иронических аффиксальных образований (*чернуха, развлекауха, порнуха*) – все это препятствует вхождению актуального словосочетания в литературный язык. Как яв-

ствует из корпуса высказываний, в непринужденном устном литературном общении устойчивое сочетание *респект и уважуха* употребляется с отсылочными комментариями, как вербальный знак чужой речи. В письменных текстах на инородность этого сочетания по отношению к литературному языку указывают кавычки.

Коммуникативно-нравственная востребованность вербализации чувств уважения и признательности обусловила актуализацию в литературной речи синонимических параллелей *респект и уважение / респект*.

Жаргонный «фасад» табулогического выражения-краски *респект и уважуха* надежно предохраняет говорящего от возможного впечатления неискренности и фальши, позволяет свободно высказать адресату уважение, почтение и признательность.

I.T. Vepreva, N.A. Kupina

RESPECT AND UVAZHUHA

Etiquette formula, suffix -ux-, expressivity of the actual wording, stereotype variation.

The lack of the etiquette formulas for the expression of respect and honour led to the activation of the slang set expression *respect and uvazhuha* in the contemporary Russian speech. Stylistically conflict combination of high and low styles, old-fashioned and new meanings, borrowed and native words have created a bright expression. In literary speech we see the activation of the synonymous parallels of *respect and uvazhenie / respect*.

НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ

23 марта 2012 г. Россотрудничество открыло в Лондоне свое представительство, которое будет заниматься организацией выставок, встреч координационного совета российских соотечественников в Великобритании. Здесь будет работать библиотека, планируется проведение бесплатных курсов русского языка. До последнего времени роль основного центра русской культуры в Лондоне выполнял Пушкинский дом.

По материалам РИА «Новости»

Анна Всея Русистики



Вэтом году исполняется 45 лет журналу «Русский язык за рубежом». Единственному журналу, которым пользуются везде, где преподается РКИ. Спасательному кругу, а порой единственной соломинке для зарубежных русистов-практиков.

Журналы, как и книги, имеют свою судьбу. И судьба эта определяется неравнодушными людьми, энтузиастами своего дела. Такими, как многолетний главный редактор «Русского языка за рубежом» Анна Владимировна Абрамович.

Анна Владимировна приняла журнал, когда он еще находился в подростковом возрасте. И заботливой рукой вела его по всемирному пространству более четверти века. За это время многое случалось — и взлеты (тираж 50 тыс. экз.), и падения (маленький объем, непривычный размер, бедное полиграфическое оформление).

Журнал, сыгравший ведущую роль в распространении русского языка за рубежом, ставший привычной трибуной для обмена практическим опытом, популяризатор новых лингвистических и методических идей, в лихие девяностые чуть было не умер. Ценой невероятных усилий Анна Владимировна спасла свое детище. «Русский язык за рубежом» снова стал на ноги, выходит 6 раз в год и пользуется большой популярностью среди читателей.

Быть главным редактором такого издания — великий труд. Главный редактор определяет лицо издания, его содержание, ищет новые направления деятельности журнала, новые рубрики. Главный редактор жур-

нала — это идейный менеджер с широчайшим кругозором. Быть главным редактором значит встречаться с разными людьми, так или иначе причастными к созданию и распространению журнала, совершенствованию его содержания и его обновлению. Все это присутствовало в работе Анны Владимировны на посту главного редактора «Русского языка за рубежом» (с 1977 по 2003 гг.). Так получилось, что она много лет преподавала на факультете журналистики, выпускники журфака разных поколений — ее благодарные ученики. На ее лекциях и семинарах они постигали тайны стилистики современного русского языка, мастерства редактирования текстов массовой коммуникации. Кандидат филологических наук, доцент А.В. Абрамович выпустила в свет такие высокочтимые студентами журфаков и филфаков пособия, как «Литературное редактирование» (М., 1968), «Практическая стилистика русского языка» (М., 1970), «Практикум по литературному редактированию» (М., 1974).

Занимаясь с будущими журналистами, Анна Владимировна совершенствовала свое журналистское мастерство, владение которым ей очень пригодилось на посту главного редактора «Русского языка за рубежом». Кстати, работая в журнале, она не оставляла преподавание на журфаке. По-другому и нельзя было — накопленный редакторский опыт требовал осмысления в молодой перспективной аудитории. Она учила и училась сама.

И вот ведь как бывает — в год рождения «Русского языка за рубежом» А.В. Абрамо-

вич написала учебник по русскому языку для учителей венгерских школ «Мост дружбы». Он выдержал 5 изданий, был очень популярен в Венгрии и стал мостом к будущей работе Анны Владимировны на посту главного редактора «Русского языка за рубежом». Воедино слились практика обучения будущих журналистов и практика преподавания русского языка иностранцам. Счастливая случайность? Совпадение? Мы бы определили это как закономерность Служения. Служения, которое включает жизненные пути, в нужный момент пересекающиеся.

Анна Владимировна никогда не пропустила международные конференции редакторов журналов, посвященные проблемам преподавания русского языка и литературы. Она была постоянным участником книжных выставок. Сколько раз у стенда журнала на выставках она проводила целые дни, рассказывая о журнале потенциальным подписчикам! Коллектив «Русского языка за рубежом» во главе с ней освещал работу восьми международных конгрессов МАПРЯЛ. Технические возможности этой деятельности по нынешним меркам тогда были далеки от совершенства. Но номер, посвященный очередному конгрессу, выходил в срок и для

тех, кто не смог побывать на конгрессе, создавал полное впечатление присутствия.

«Русский язык за рубежом» всегда был неотъемлемой частью Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина. Как не вспомнить ставший классическим вопрос Анны Владимировны «А журнал?», который она задавала на всех заседаниях, о чем бы там ни шла речь: о выборе помещения, оснащении мебелью, оргтехникой, планировании заграничных командировок, участии в мероприятиях! Не обходилось и без курьезов. Один раз — дело было в застойные годы — обсуждался вопрос массового выхода сотрудников института на овощную базу. Наплыва желающих не было. Немного запоздавшая к дебатам, впопыхах, не войдя в тему, Анна Владимировна привычно спросила: «А журнал?». И тут же радостно была направлена на фасовку картофеля и овощей вместе с дружным коллективом редакции — как раз во время сдачи очередного номера.

Куда бы ни выезжали преподаватели института — в Китай или в Испанию, на Кубу или в Монголию — она просила «захватить с собою журнальчик, так быстрее дойдет». «Журнальчик» — годовой комплект весом в 3 кг безропотно брался и отвозился. Никто не отказывался, все понимали — Анна Владимировна болеет за общее дело.

В 1993 г. А.В. Абрамович была награждена медалью А.С. Пушкина «За большие заслуги в распространении русского языка».

Прошли годы. «А журнал?» Журнал в полном порядке. А.В. Абрамович — член редколлегии журнала. Анна Владимировна как всегда добра, иронична, равнодушна. Ее действенная помощь знакома многим коллегам.

Дорогая Анна Владимировна! Ваш очередной день рождения совпал с юбилеем нашего журнала. Сердечное спасибо Вам за долготейшее служение нашему общему делу!

От всей души желаем Вам крепкого здоровья и долголетия!

*Любящие Вас читатели,
коллеги и друзья*



Билингвизм: преимущество или проблема

В Осло 24–26 февраля 2012 г. прошел трехдневный семинар по поддержке русского языка в Норвегии «Русский язык вне России». Это событие стало знаковым и долгожданным для родителей-мигрантов, которые желают сохранить у своих детей русский язык как второй родной, а также многих педагогов, работающих с детьми-билингвами.

Программа включала в себя 3 части: первая часть – семинар для родителей, воспитывающих детей в двуязычной среде. Вторая часть – двухдневный методический семинар для преподавателей русского языка в Норвегии, работающих с детьми соотечественников. Третья часть представляла собой знакомство с опытом организации и работы школы дополнительного образования для детей-билингвов – Центра русского языка и культуры в Осло.

Проведение столь комплексной программы мероприятий стало возможным благодаря усили-



ям и сотрудничеству центра «Златоуст» (Санкт-Петербург), Правительства Москвы, Посольства РФ в Норвегии и Координационного совета российских соотечественников в Норвегии.

В семинаре приняли участие такие известные специалисты в области педагогики, психологии и преподавания русского языка, как Наталия Родина – канд. психол. наук, ведущий науч-



ный сотрудник НИИ дошкольного образования им. А.В. Запорожца (Москва), которая провела мастер-класс «Речевое развитие ребенка-дошкольника».

Главной темой мастер-классов Натальи Жуковой, психолога-консультанта из Хельсинки, стали психологические и социальные проблемы родительских семей учащихся двуязычных учебных заведений, а также психофизиологические особенности поведения и обучения ребенка-билингва в детском саду и начальной школе.

Ученые-филологи канд. филол. наук Дарья Колесова и Александр Харитонов прочитали лекцию «Игровые упражнения как средство активизации учащихся на уроках русского языка».

Второй день семинара был предназначен в первую очередь для педагогов, работающих с детьми-билингвами. Ключевым моментом стало посещение Центра русского языка и культуры в Осло и знакомство с его работой. Ведущую роль здесь играла директор центра Татьяна Рейерсен, которая провела презентацию школы для гостей, познакомила их с методикой преподавания в школе. Кроме того, участники имели возможность посетить открытые уроки школы. Академическую составляющую дня обеспечили лекции Дарьи Колесовой и Александра Харитонова.

Третий день программы «Русский язык вне России» был ориентирован на обмен опытом между специалистами-учеными в области билингвизма и педагогами-практиками. В ходе мастер-



классов и лекций как теоретики, так и практики смогли обогатиться свежими идеями, новыми методами работы, поделиться своими профессиональными наблюдениями.

— Для многих русскоязычных семей проблема родного языка стоит очень остро, — рассказывает директор Центра русского языка и культуры в Осло Татьяна Рейерсен. — Многие родители хотят сохранить русский язык у своих детей, но не знают, как это сделать в условиях, когда ребенок полностью погружен в другую языковую среду. Наш трехдневный семинар стал своеобразным ответом на этот вызов. Я уверена, что теперь родители и педагоги смогли лучше понять проблему билингвизма, лучше подготовиться к ее решению.

Константин Анчин
anchous84@mail.ru
Осло, Норвегия



Краткосрочные курсы повышения квалификации для преподавателей РКИ



С 13 по 24 февраля 2012 г. впервые в Одессе на базе Международного центра образования и интеграций в рамках программного проекта «Диалог» были проведены краткосрочные курсы повышения квалификации для преподавателей по специальности «русский язык как иностранный». В них приняли участие 12 преподавателей РКИ.

С приветствием к участникам семинара обратилась директор центра, д-р наук государственного управления, профессор С.К. Хаджирадева. В программу вошли лекции, посвященные актуальным проблемам методики преподавания РКИ: социально-психологическим и этнопсихолингвистическим аспектам, инновационным коммуникативным и компьютерным технологиям в преподавании РКИ. Особое внимание было уделено специфике преподавания языка специальности, анализу учебных текстов. Лекции сопровождались мультимедийной презентацией, электронных учебных разработок (обучающих программ-тренажеров) и выставкой учебно-методической и учебной литературы по РКИ.

По пожеланиям участников на базе Международного центра образования и интеграций организован Клуб преподавателей РКИ, торжественное открытие которого состоялось 28 марта 2012 г. Основная задача клуба – проведение встреч единомышленников с целью обсуждения актуальных вопросов методики преподавания РКИ, обмена опытом и знаниями в непринужденной и дружелюбной атмосфере.

Международный центр образования и интеграций в рамках программного проекта «Диалог» предполагает регулярно проводить подобные мероприятия и приглашает преподавателей РКИ на курсовую подготовку, семинары-тренинги, мастер-классы и в Летнюю школу.

Н.Г. Иванова

nat-iva@ukr.net

канд. филол. наук, доцент
Одесского национального
университета им. И.И. Мечникова
Одесса, Украина

«Проблемы родных языков в мире: между потребностями к идентичности и взаимопониманию»

Обучение языку как полноценному средству общения не может осуществляться только в рамках учебных занятий. Так, в Донбасском государственном техническом университете (ДонГТУ) в 2011 г. было создано Студенческое научное общество (СНО) «Дискурс». Оно объединило студентов, которые проявляют интерес к исследованию проблем, находящихся на пересечении понятий *язык – культура – коммуникация*. Спрос на лингвокультурологические знания в иностранной аудитории, как известно, очень велик.

В 2012 г. «Дискурс» инициировал проведение круглого стола «Проблемы родных языков в мире: между потребностями к идентичности и взаимопониманию», посвященного Международному дню родного языка. Инициативу «Дискурса» поддержали представители Восточноукраинского национального университета им. В. Даля. Интеллектуальный праздник собрал иностранных студентов и аспирантов из Анголы, Ирака, Камеруна, Кении, Китая и Ливии.

Коммуникативной площадкой мероприятия стал Русский центр в Луганской областной универсальной научной библиотеке им. А.М. Горького.

Теоретическим введением к дискуссии явился доклад д-ра филол. наук

О.В. Красовской «Родной язык: «сентиментальное» или «инструментальное» средство?». После данного выступления присутствующие за круглым столом могли высказать свою точку зрения относительно понимания термина «родной язык».

Развитие современного мирового пространства находится в тесной связи с глобализацией. Ее языковой аспект обсуждался в докладе студентки ДонГТУ Д. Баруш (Ангола): каковы положительные и отрицательные стороны приобретения английским языком статуса «всеобщего



второго языка»? В докладе студента Восточно-украинского национального университета им. В. Даля М. Депенга (Китай) речь шла о превращении китайского языка в «реально мировой» язык, распространение которого сегодня уже обусловлено не только национально-демографическим фактором.

Теоретический блок круглого стола завершил доклад Д. Андраде (Ангола, ДонГТУ), построенный на анализе тезиса о том, что язык — обязательный компонент структуры этнической идентичности.

Основная часть докладов была посвящена ангольской языковой ситуации. В них студенты рассматривали: соотношение понятий *родной / этнический* языки (доклад В. Сантуша, ДонГТУ), отношение ангольцев к родным языкам (доклад Б. Себаштиау, ДонГТУ), проблему витальности «своих» этнических языков (доклад А. Видала и П. Гамы, ДонГТУ), роль этнического языка в этнокультурной консолидации северной провинции Анголы Кабинды (доклад Б. Моладу, Национальный аэрокосмический университет им. Н.Е. Жуковского «Харьковский авиационный университет»), а также сохранение ангольцами своей идентичности несмотря на незнание ими этнических языков (коллективный доклад А. Андраде, А. Розы и В. Сантуша, ДонГТУ).

Многоязычному Камеруну были посвящены 2 доклада. Любопытно, что их авторы — студенты ДонГТУ Ф. Ноувис и Ф. Текетчует придерживаются разных точек зрения на понятие родного языка. Для первого из них родной язык — это «единственный», т.е. принадлежащий только камерунцам, язык банджун. Для второго — французский язык, который имеет глобальное распространение.

Арабский мир был представлен на круглом столе тремя докладами: о диглоссии современного арабского языка (С. Абед, Ирак, аспирант ДонГТУ), о проблеме обретения курдами единого курдского литературного языка (А. Зирак, Ирак, Курдистан, аспирант Луганского национального университета им. Т.Г. Шевченко) и истории самого крупного африканского языка суахили (В. Бертольд, Кения, студент Восточноукраинского национального университета им. В. Даля).

Сложной является языковая ситуация в Донбассе. Языковой вопрос на Украине в историческом аспекте был освещен в докладе канд. ист. наук А.Д. Ковалевой. В этом блоке круглого стола 2 выступления были подготовлены школьниками. М. Ефанова (9 класс) отметила то, что украиноговорящему человеку в Донбассе приходится преодолевать комплекс белой вороны. А. Соленик (11 класс) обратила внимание на несоответствие реального статуса русского языка на востоке Украины его юридическому статусу.

СНО «Дискурс» активно сотрудничает с Литературным музеем В.И. Даля. Символическим завершением круглого стола стал доклад ст. науч. сотрудника музея Л.И. Кульбацкой о Казаке Луганском — В.И. Дале — как русской языковой личности. Начиная свое выступление, Любовь Ивановна подчеркнула, что «Владимир Иванович Даль ответил бы на все острые вопросы, которые друг другу задавали участники дискуссии».

В целом лингвокультурологическая встреча за круглым столом в Луганске охватила то многообразие проблем, которое связано с функционированием родных языков в современном мире. Анализируя свою языковую компетенцию и языковые отношения у себя на родине, а также пытаясь проводить собственные социологические опросы, докладчики осознавали сложности взаимодействия языков в мире, необходимость толерантного отношения к «своим» и «чужим», «большим» и «малым» языкам.

Самым ценным в проведенном мероприятии, отмечали его участники, была возможность живого обсуждения языкового разнообразия на планете.

По материалам круглого стола подготовлен сборник — второй в истории СНО «Дискурс».

О.В. Красовская
rusistika@rambler.ru

д-р филол. наук, доцент
Донбасского государственного
технического университета
Алчевск, Украина

Русский язык: общение, творчество, толерантность

В Нижегородском лингвистическом государственном университете им. Н.А. Добролюбова (НГЛУ им. Н.А. Добролюбова) 6 марта 2012 г. состоялся региональный фестиваль национальных культур «В этом мире большом». Фестиваль познакомил и объединил представителей 32 стран, носителей разных культур: студентов из Австрии, Азербайджана, Германии, Египта, Зимбабве, Китая, Конго, Южной Кореи, Малайзии, Марокко, Молдавии, Монголии, США, Турции, Украины и др. В фестивале участвовали студенты, изучающие русский язык в вузах Нижнего Новгорода, Нижегородской области и городов Кстово, Княгинино, Шуя.

Фестиваль был организован Отделением дополнительных образовательных программ для иностранных граждан (ОДОПИГ) Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова при поддержке Министерства образования Нижегородской области и при участии руководителей администрации Нижнего Новгорода и Нижегородской области.

Как отметила заведующая ОДОПИГ профессор Н.В. Макшанцева, проведение фестиваля способствует укреплению позиций русского языка как языка межнационального общения. Благодаря фестивалю у студентов появилась возможность не только познакомиться с культурными традициями, но и пообщаться друг с другом,

обсудить волнующие их проблемы. Фестиваль продемонстрировал стремление молодежи жить в мире и согласии.

Открыли мероприятие академический хор НГЛУ им. Н.А. Добролюбова и магистранты Нижегородской консерватории. Основную программу фестиваля составили круглый стол на тему «Русские: какие они?» и «Национальная ярмарка». В ходе круглого стола обсуждались вопросы русского национального характера, русских обычаев, ценностей, особенностей поведения. Иностранные студенты из стран ближнего и дальнего зарубежья представили свое видение мира русских в 15 презентациях. На «Национальной ярмарке» иностранные студенты удивили всех блюдами национальной кухни, народными костюмами и мастер-классами по изготовлению предметов национального быта. Здесь можно было примерить традиционные костюмы Таджикистана, Туркменистана, Малайзии, Индии, стать участником церемонии китайского чаепития, полакомиться восточными сладостями, азербайджанской пахлавой, попробовать настоящий таджикский плов, австрийский шницель и крылышки в кока-коле по-китайски.

Завершающим аккордом фестиваля стал праздничный концерт национальных культур, покоривший зрителей самобытностью и профессионализмом участников. Победители конкурсов



Чаепитие по-азербайджански



Азербайджанский стол



Интернациональная лезгинка



Малайзийский народный танец

ных мероприятий были награждены дипломами и памятными подарками. Состоялось и традиционное русское чаепитие с самоваром, пряниками, пирогами и баранками.

Фестиваль стал запоминающимся событием в жизни всех участников и гостей. Лучшее тому свидетельство — их отклики на стенде «Твое слово на фестивале»: «Когда я смотрю на такой союз, как здесь, у меня лишь одно слово на устах — любовь!», «Жизнь —

это фестиваль» (“La vida es un carnaval”), «Миру — мир!», «Россия любит всех!», «Салам алейкум, фестивалю!», «Всё супер!»

Н.В. Макшанцева

makshan@lunn.ru

профессор, зав. отделением
по обучению иностранных студентов
НГЛУ им. Н.А. Добролюбова
Нижний Новгород, Россия

НОВОСТИ

НОВОСТИ

НОВОСТИ

НОВОСТИ

НОВОСТИ

13 марта 2012 г. в Риге прошла презентация проекта «Школа русской культуры». Мероприятие собрало более 60 педагогов из русских школ Латвии. Авторский коллектив в составе В.А. Бухвалова, Т.В. Гребенюк, А.В. Кашириной, Е.А. Серовой представил комплект программ образования и методического обеспечения. По словам руководителя проекта д-ра пед. наук В.А. Бухвалова, в ходе работы над проектом были созданы программы образования для основной и средней школы, комплект научно-методических рекомендаций по организации учебно-воспитательной работы для формирования русской культурной идентичности у учащихся, учебная программа «Основы русской культуры», а также комплект тематических планов и конспектов уроков по основным предметам. Подготовленные в рамках проекта материалы уже направлены во все русские школы Латвии. Проект реализован при поддержке фонда «Русский мир».

Алена Польских, ИА «Росмедиа»



Мероприятия по продвижению русского языка и российского образования во Вьетнаме

С 4 по 11 марта 2011 г. Российский новый университет (РосНОУ) провел выставочно-презентационные мероприятия по продвижению русского языка и российского образования во Вьетнаме. Мероприятия были организованы по заданию Министерства образования и науки РФ в рамках ФЦП «Русский язык» на 2011–2015 гг. на базе РЦНК в Ханое.

В состав российской делегации вошли ведущие специалисты в области преподавания РКИ. В их числе зав. кафедрой иностранных языков Московского государственного технологического университета «Станкин» Т.В. Васильева, ведущий преподаватель Центра международного образования МГУ им. М.В. Ломоносова



О.А. Ускова, руководитель отделения русского языка и литературы Института филологии и искусств Казанского федерального университета Р.Ф. Мухаметшина. РосНОУ во Вьетнаме представляли директор Центра международного образования РосНОУ А.В. Бирюкова, декан факультета гуманитарных технологий и иностранных языков О.Ю. Иванова, зав. кафедрой русского языка и общего языкознания М.Ю. Антропова, координатор международных программ Д.А. Миляева.

Открыла программу мероприятий научно-практическая конференция «Россия в международном образовательном пространстве», на которой обсуждались российское образование в системе межгосударственного общения, проблемы и перспективы обучения вьетнамских студентов в российских вузах, интеграция русского языка в международное образовательное пространство.

Были проведены круглые столы «Образовательные программы по русскому языку и культуре с применением ИКТ» и «Язык специальности для разных профилей обучения», методический семинар повышения квалификации национальных преподавателей-русистов, выставки образовательных программ российских вузов и научной и научно-популярной литературы по вопросам преподавания и изучения русского языка и культуры.

Члены российской делегации отметили, что вьетнамцы удивительно доброжелательный народ: даже те, кто не говорит по-русски, очень



хорошо относятся к России, и это чувствуется. Что касается тех, кто знает русский язык, им очень жаль, что Россия сейчас все дальше от Вьетнама. Преподаватели русского языка, работающие во Вьетнаме, пытаются сохранить русский язык. При РЦНК в Ханое работает музыкальная секция «Караоке по-русски», основным контингентом которой являются люди, которым уже 50–60 лет, — это выпускники советских вузов, изучавшие русский язык в Москве, Ленинграде, других вузах Советского Союза.

Российской делегации очень понравился организованный по инициативе РЦНК конкурс



«Проба пера» на лучший перевод среди студентов и школьников. Члены российской делегации также встретились с преподавателями университетов Хошимина, где тоже очень большой интерес к русскому языку, может быть, даже больший, чем в северном Вьетнаме, потому что там люди исходят из конкретных прагматических целей.

О.Ю. Иванова
terentia@mail.ru

доцент, декан факультета гуманитарных технологий и иностранных языков РосНОУ
Москва, Россия

НОВОСТИ

НОВОСТИ

НОВОСТИ

НОВОСТИ

НОВОСТИ

Лавка русской книги «Слова» на знаменитой улице Пикадилли в Лондоне 3 марта 2012 г. открыла свои двери для публики. Отдел литературы из России разместился во флагманском магазине крупнейшей в Великобритании книготорговой сети «Уотерстоунз». Читателям представлены 5 тыс. наименований книг по таким разделам, как художественная проза, поэзия, искусство, история, биографии, а также книги для детей. Помимо отечественной классики — произведений Достоевского, Толстого, Чехова, поклонникам русской словесности предложены образцы современной российской литературы и потенциально интересные для них иностранные издания в переводе на русский язык. Книги поставляются из России при помощи основателя московского книжного магазина «Фаланстер» Бориса Куприянова. Лавка планирует тесно сотрудничать с находящимся в британской столице российским культурным фондом «Академия Россия», который будет оказывать поддержку в подготовке авторских вечеров, книжных презентаций и других мероприятий. «Мы хотим превратить магазин в привлекательное место для любителей русской словесности, для обширного и активного русскоязычного сообщества в Лондоне», — отметил управляющий директор «Уотерстоунз» Джеймс Донт, назвав идею как нельзя более подходящей для центрального магазина этой сети. Обслуживают покупателей сотрудники, владеющие русским языком.



По материалам ИТАР-ТАСС

Памяти Анны Дмитриевны Вартаньянц (1928–2012)

Ушла из жизни Анна Дмитриевна Вартаньянц, профессор Московского архитектурного института, более 30 лет руководившая кафедрой русского языка.

Она родилась в 1928 г. в бедной армянской семье в станице Усть-Лабинская Краснодарского края. Закончив с золотой медалью школу, в 1946 г. приехала в Москву поступать в МГУ им. М.В. Ломоносова и была принята на восточное отделение филологического факультета. После окончания университета работала в школе рабочей молодежи сначала учителем русского языка и литературы, а затем директором. С 1960 г. А.Д. Вартаньянц работала в МАРХИ и в 1962 г. возглавила организованную в институте кафедру русского языка для иностранных студентов. Она создала уникальную, неповторимую семью единомышленников. Бережное отношение к каждому человеку как к личности, доверительность и требовательность, бескорыстие и взаимопомощь были основой, объединяющей коллектив кафедры. Анна Дмитриевна с редким тактом умела снять расхождения (если они возникали) и навсегда устранила понятие конфликта из жизни кафедры.

Анна Дмитриевна стимулировала постоянное творческое движение членов этой своей семьи, которые писали статьи, монографии, диссертации, книги; их голоса звучали на все-союзных и международных конференциях и симпозиумах.

Безграничное жизнелюбие и неиссякаемый юмор были присущи Анне Дмитриевне.



Анна Дмитриевна участвовала в создании многих учебных пособий для иностранных учащихся, среди которых «Пособие по анализу художественного текста для иностранных студентов-филологов» (М., 1989), «Свет в окне» (М., 1990), «Мы читаем и говорим о русских художниках» (Ч. I: М., 1989; Ч. II: М., 2004). Книга «Поэтика. Комплексный анализ художественного текста», соавтором которой она являлась, вошла в число победителей конкурса в рамках программы «Обновление гуманитарного образования в России» (1992) как оригинальная авторская работа, «относя-

щаяся к новому поколению вариативных учебников и учебных пособий».

Работа кафедры русского языка МАРХИ в 1970-е гг. получила высокую оценку Минвуза РСФСР и была позиционирована как опорная для всех кафедр русского языка в творческих вузах Москвы.

В 2001 г. за многолетнюю плодотворную работу и большой вклад в укрепление дружбы и сотрудничества между народами А.Д. Вартаньянц была награждена медалью Пушкина.

Для всех, кто знал Анну Дмитриевну, она и впредь будет служить примером стойкости, жизнелюбия и мудрости. Уход Анны Дмитриевны из жизни все сотрудники кафедры воспринимают как личную невосполнимую потерю, память о ней сохранится в наших сердцах навсегда.

*Коллектив кафедры русского языка
Московского архитектурного института*