



**М.С. Киселева**

kisselyva@mail.ru

канд. пед. наук, доцент кафедры  
интенсивного обучения РКИ  
Российского государственного  
педагогического университета им. А.И. Герцена  
Санкт-Петербург, Россия

### Понятия *душа* и *дух*

#### Формирование лингвокультурологической компетенции на уроках РКИ

*Язычество, христианство, православие, тело, душа, дух.*

Предлагаемая разработка системы уроков посвящена рассмотрению понятий *душа* и *дух* – одних из главных мировоззренческих понятий русской культуры в рамках дохристианской и христианской (православной) традиций. Автор учебных материалов отмечает, что русское народное религиозное мировоззрение представляет собой единую, цельную систему верований, в которой языческое и христианское естественным образом дополняло друг друга. Сведения о системе взглядов русских православных христиан на мир дадут возможность иностранным учащимся по-новому посмотреть на многие реалии, сравнить анализируемые факты и явления в русской и родной культурах. Разработка включает в себя разнообразные упражнения и тексты для индивидуальной работы студентов с последующей презентацией на уроке. Материалы рассчитаны на учащихся, владеющих РКИ в объеме уровня В1, и могут быть использованы на занятиях по культурологии, лингвокультурологии и практике речи.

**Д***уша* и *дух* – сложные и многогранные мировоззренческие категории, имеющие в русской картине мира особое понятийно-ценностное наполнение, их исчерпывающее описание – сложная задача. В представленной разработке системы уроков данные категории рассмотрены в рамках русского религиозного, т.е. православного, мировоззрения. Такой ракурс выбран потому, что православная вера является основой всех глубинных традиций народной жизни и массового сознания русских, она является основой отношения к живым и мертвым, основой взглядов на семью, воспитание детей и поведение в доме, основой отношения к труду, к богатству и т.д. Кроме того, православие было и той основой, вокруг которой формировалась русская художественная культура.

Православная вера вносила огромный вклад в развитие русской цивилизации, и

поэтому актуальными оказываются как рассмотрение важнейших для русской нации мировоззренческих категорий в рамках религиозной (православной) картины мира, так и формирование у иностранных учащихся целостного и адекватного представления о картине мира православного христианина и о системе составляющих эту картину мира образов и представлений.

Важно также отметить, что русское народное религиозное мировоззрение – сложная, открытая и равновесная система, определенным образом осмыслившая древние дохристианские традиции, синтезировавшая элементы дохристианские и христианские, восточные и западные, греческие, славянские и латинские. Представляется, что такой подход позволяет более целостно и адекватно рассматривать выбранные для анализа мировоззренческие категории.

## ДУША

## 1 Ответьте на вопросы.

1. Как бы вы ответили на вопрос «Что такое душа»?
2. Как, по вашему мнению, выглядит душа?
3. Как вы думаете, где находится душа?

## 2

## А. Прочитайте текст и дополните предложения.

1. С точки зрения славянской языческой культуры душа – это...
2. Душа находится...
3. После смерти человека его душа...
4. И для язычества, и для христианства душа – это..., но в христианстве отсутствуют представления о душе как о...
5. С точки зрения христианской культуры душа...
6. После смерти христианина его душа...

## Душа в языческой культуре

Славянское язычество не сформулировало чёткого представления о душе. С одной стороны, душа – это двойник человека, который находится внутри тела – «человек в человеке». Душа не умирает вместе с человеком, а переходит в другой мир – мир мёртвых. По другой версии, душа после смерти человека превращается в ветер, пар, дым, бабочку, муху, птицу или маленького человечка с прозрачным телом. Иногда душа покидает и живого человека, но только когда он спит.

С другой стороны, душа – это какой-то внутренний орган, который имеет тело. Это материальный орган, как материальны сердце, желудок, печень и другие внутренние органы. Неизвестно только, где находится душа-орган: возможно – в голове, возможно – в животе, возможно – в груди или в ямочке под шейей.

Сердце, желудок или печень могут чувствовать боль, душа тоже чувствует тепло, холод, боль, радость. В русском языке есть много выражений, которые рассказывают о том, что может чувствовать душа: *душа болит, душа радуется, душа поёт*.

Душа может чувствовать страх, и тогда говорят *У меня от страха душа в пятки ушла*. Душа может волноваться, переживать, нервничать из-за кого-то или из-за чего-то, и тогда говорят *У меня душа не на месте*. Душе может что-то или кто-то нравиться или не нравиться, в этом случае используют выражения *Это / этот человек мне по душе* или *Это / этот человек мне не по душе / У меня к этому душа не лежит*. Если работа нравится человеку, если она ему по душе, то и делать он её будет *с душой*; если работа не нравится человеку, то делает он её *без души*.

Что-то или кто-то, обычно это музыка или музыкант, пение или певец, поэзия или человек, читающий стихи, могут вызывать у души восхищение, восторг – могут

*брать / взять за душу.* Это выражение имеет ещё и значения ‘сильно волновать’ и ‘вызывать грусть’.

Душа связана не только с чувствами, но и с желаниями. Поэтому словари и учебники обычно покупают для работы или учёбы, а сборник стихов любимого поэта *для души*. Иногда душа просит чего-то неопределённого: *Душа чего-то просит, а чего – не знаю.*

Интересно, что душа может быть синонимом сердца. Можно сказать *У меня тяжело (легко) на душе* и *У меня тяжело (легко) на сердце*; *Он любит её всей душой* и *Он любит её всем сердцем*; *У меня от горя душа разрывается на части* и *У меня от горя сердце разрывается на части*; *Подарок от всей души* и *Подарок от всего сердца.*

В Библии душа и сердце тоже связаны друг с другом, а выражение *от всей души* – синоним выражения *от всего сердца*, они часто употребляются вместе.

Для языческой культуры душа материальна. Такие представления о душе отсутствуют в христианстве. Для христианской культуры душа – абсолютно бестелесная, нематериальная субстанция.

И для язычества, и для христианства душа – это человек. Это значение есть в современном русском языке: так, предложение *Здесь нет ни души* значит ‘Здесь нет никого’, а предложение *Об этом не знает ни одна (живая) душа* значит ‘Об этом не знает никто’. Выражения *ни души* – ‘никого’ и *ни одна живая душа* – ‘никто’ имеют библейское происхождение, в них тоже реализуется значение ‘человек’. Согласно Библии, человек стал человеком только тогда, когда Бог дал ему душу – жизнь.

Но в христианской культуре душа – не только человек, но и его индивидуальная характеристика. Душа определяет уникальность и неповторимость внутреннего мира человека, поэтому в русском языке так много слов, способных рассказать о личных человеческих качествах: *великодушный* – ‘бескорыстный’, *добродушный* – ‘добрый и мягкий’, *прямодушный* – ‘откровенный, прямой’, *малодушный* – ‘трусливый’, *простодушный* – ‘бесхитростный и добрый’, *равнодушный* – ‘безразличный, безучастный’, *бездушный* – ‘чёрствый, не способный к состраданию’.

После смерти человека его душа не умирает. О бессмертии души говорят и язычество и христианство. Душа язычника переходит в другой мир и продолжает жить так, как на земле жил сам человек. Душа христианина тоже продолжает жить, но эта жизнь временная, она – ожидание вечной жизни, которая начнётся после Страшного Суда. Где душа будет ждать вечную жизнь – в раю или в аду – решает Бог.

### ЭТО ИНТЕРЕСНО<sup>1</sup>

Рай – место вечного блаженства, куда попадают души праведников и святых.

Ад – место, где мучаются души грешников.

Чистилище – в католицизме: место, где души умерших очищаются от грехов, чтобы потом попасть в рай.

Православие отрицает существование чистилища. Православные христиане верят в то, что Бог может простить грешника, но только тогда, когда за него молятся живые, поэтому в православных храмах принято усердно молиться за умерших и ставить свечи об упокоении их душ.



Чистая душа.  
Православная  
икона XVIII в.

<sup>1</sup> Материалы под рубрикой «Это интересно» – индивидуальные задания для учащихся с последующей презентацией на уроке.

**Б. Ответьте на вопросы.**

1. Мы чувствуем, когда болит голова, горло, сердце, желудок. Мы идём к врачу, и он выписывает нам лекарство. А что делать, когда болит душа?
2. Если ваш друг скажет вам: «У меня душа болит», какой совет вы ему дадите?
3. Скажите, когда у вас поёт душа, а когда она радуется?
4. Какие люди вам не по душе?
5. Что вы делаете для души: какую музыку слушаете, что читаете, куда ходите?
6. Чего, по вашему мнению, может просить душа:
  - алкоголя;
  - праздника;
  - нового телевизора;
  - отпуска;
  - любви;
  - приключений;
  - покоя;
  - еды.
7. Какие строки текста подтверждает следующая цитата из Библии (пророк Моисей израильскому народу): «Итак, Израиль, чего требует от тебя Господь, Бог твой? Того только, чтобы ты... любил Его, служил Господу Богу твоему, от всего сердца твоего и от всей души твоей»?
8. Как вы думаете, о каком человеке мы можем сказать *душевный человек*?
9. Как, по вашему мнению, поступит великодушный / равнодушный / бездушный человек, увидев на улице бездомное животное?
10. Как поступит малодушный / равнодушный человек, увидев, как сильный мужчина обижает на улице девушку?
11. Известно, что делают в организме человека желудок, печень, лёгкие. А что же делает душа?
12. Как вы думаете, на кого похожа ваша душа?

**В. Выпишите из текста все выражения со словом *душа*. Скажите, есть ли эквиваленты этим выражениям в вашем родном языке.**

**Г. Каким выражениям со словом *душа* соответствуют эти картинки?**



**Д. Дополните предложения подходящими по смыслу выражениями со словом *душа*.**

1. Мои старшие сыновья получили хорошее образование, женились, делают карьеру. А младший всё не может найти своего места в жизни. Я всё время за него волнуюсь, всё время у меня за него \_\_\_\_\_.
2. Ешьте, гости дорогие, ешьте! У меня \_\_\_\_\_, когда мои пироги с таким удовольствием едят!

3. Весна! \_\_\_\_\_ ! Хочется влюбиться и писать стихи!
4. \_\_\_\_\_ мне всё это: очень похоже на какую-то авантюру.
5. Он слишком самоуверенный, можно сказать – самовлюблённый человек. У меня к таким людям \_\_\_\_\_ .
6. Очень интересная работа. Профессионально, перспективно. Сразу видно, что делали её \_\_\_\_\_ .
7. Хороший портрет. Сразу видно руку мастера. Но написан он \_\_\_\_\_ : какое-то мёртвое лицо на портрете, в нём нет жизни.

- 3 **Расскажите о душе...**
- а) с позиции славянина-язычника;
  - б) с позиции христианина;
  - в) с позиции атеиста.

- 4 **А. Прочитайте текст и заполните таблицу – да / нет (плюс / минус).**

	Языческая культура	Христианская культура	Православная культура
Душа	1) высшая ценность		
	2) дана Богом		
	3) бессмертна		
	4) требует постоянной защиты		
	5) требует постоянного развития		
	6) руководит жизнью человека		
	7) определяет уникальность и неповторимость внутреннего мира человека		
	8) после смерти человека отвечает перед Богом за его поступки		

### Душа в православной культуре

Для православной культуры душа – высшая ценность. Тело – оболочка, оно произошло от земли (по другой версии – его создал дьявол; от дьявола у человека болезни и физические недостатки) и в землю возвращается.

Душу человеку дал Бог. У каждой души есть ангел-хранитель, он стоит за правым плечом человека. За левым плечом стоит чёрт, который постоянно искушает душу.

Согласно православному вероучению, душа умершего человека 2 дня после смерти вместе с ангелами ходит по земле, а в третий день возносится к Богу. Следующие 6 дней душа любит красота рая.

В девятый день после смерти душа второй раз возносится к Богу. Следующие 30 дней душа смотрит на те мучения, которые могут ждать её в аду, а в сороковой день третий раз возносится к Богу, и тогда Бог определяет подходящее для души место для ожидания вечной жизни.

Две даты – третий и сороковой день – совпадают с этапами земной жизни Иисуса Христа: в третий день Он воскрес, а в сороковой день Он вознёсся к Богу.

Все 40 дней после смерти человека живые должны усердно молиться за его душу и помнить, что от их усердия может зависеть выбор Бога.

Главная забота православного христианина – сохранить чистоту своей души. Чтобы сохранить чистоту души, нужно молиться. Без молитвы душа становится больной и слабой, как тело становится слабым без пищи. Пост, исповедь, смирение, милостыня, скромность в поведении и в одежде тоже помогают сохранить душу. Злоба, зависть, гордость, чревоугодие, богатство, пьянство, похоть губят душу.

ЭТО ИНТЕРЕСНО

Храм

Храм – место, где душа общается с Богом, поэтому всё в храме должно помогать этому общению.

Иконы, фрески, церковная музыка, свет, огонь свечей, дым, запах, одежда священников – всё должно быть полезно и приятно душе, должно создавать правильную атмосферу для её общения с Богом.

В средние века храм был центром развития всех видов искусства. Православная культура стала основой развития архитектуры, живописи (фрески, иконопись), литературы, книгопечатания, музыки, ювелирного искусства, ткачества, вышивки.



Софийский собор в Великом Новгороде

Для православной культуры очень важна оппозиция «внешнее – внутреннее». Внешнее – одежда, причёска, поведение, голос – не должно быть ярким, не должно привлекать внимания, внешнее должно быть скромным и соответствовать социальному статусу.

Внутренний мир человека – его душа. Она должна постоянно развиваться, совершенствоваться, стремиться к Богу – душа должна доминировать над телом. Человек должен украшать свою душу, а не своё тело.

Христианство, и в том числе православие, поставило перед человеком величайшую проблему – проблему свободного выбора: каждый из нас сам выбирает, куда он идёт и каким путем он идёт. Возможность самостоятельно выбирать свой путь – особая привилегия, данная человеку Богом, а отвечать за этот выбор перед Богом будет душа.

**Б. Ответьте на вопросы.**

1. Какие строки текста подтверждает следующая цитата из Бытия (первой книги Библии): «...создал Господь Бог человека из праха земного, и вдунул в лицо его дыхание жизни, и стал человек душою живою...»?

2. Если бы вы были истинно верующим христианином, как бы вы ответили на вопрос «Где находится и как выглядит душа?»
3. Скажите, почему в России принято плевать через левое плечо? В каких ситуациях русские плюют через левое плечо?
4. Согласно православному вероучению, душа умершего человека 2 дня после смерти вместе с ангелами ходит по земле, а в третий день возносится к Богу. Следующие 6 дней душа любит красота рай. Как вы думаете, что чувствует в эти дни душа праведника, а что – душа грешника?
5. Как, по вашему мнению, человек может развивать свою душу?
6. Как вы понимаете выражение «Не бойтесь тех, кто убивает тело, потому что они не могут убить душу»?
7. Как вы можете прокомментировать слова Антона Павловича Чехова: «Равнодушные – паралич души, преждевременная смерть»?
8. Какое значение в русском языке имеет прилагательное *душевнобольной*? Слово сочетание *человек, у которого болит душа* и прилагательное *душевнобольной* имеют одно значение?
9. Прочитайте и прокомментируйте стихотворение Анны Андреевны Ахматовой.

\* \* \*

Дверь полуоткрыта,  
Веют липы сладко...  
На столе забыты  
Хлыстик и перчатка,

Круг от лампы жёлтый...  
Шорохам внимаю,  
Отчего ушёл ты?  
Я не понимаю...

Радостно и ясно  
Завтра будет утро.  
Эта жизнь прекрасна,  
Сердце, будь же мудро.

Ты совсем устало,  
Бьёшься тише, глуше...  
Знаешь, я читала,  
Что бессмертны души.

1915



К.С. Петров-Водкин. Портрет Анны Ахматовой. 1922 г.

5

- А. В русском языке есть много выражений со словом *душа*. Познакомьтесь с некоторыми из них.
- Б. Скажите, какие из этих фразеологизмов говорят...
  - а) о способности души чувствовать;
  - б) о способности души быть индивидуальной характеристикой человека.

- **Камень с души свалился** (*у кого*) – кому-то стало легче, спокойнее; кто-то избавился от чего-то неприятного, тяжёлого: *В последнее время бабушка стала жаловаться на здоровье. Недавно мы с ней были у врача, сдали все анализы. Слава богу, ничего опасного: надо меньше волноваться и соблюдать диету. У меня камень с души упал, ведь бабушке уже 75 лет.*
- **На душе кошки скребут** (*у кого*) – кому-то тревожно, беспокойно: *Я вчера так грубо разговаривала с Андреем. Теперь на душе кошки скребут: наверное, обидела человека.*
- **С души воротит** (*от чего-либо, от кого-либо*) (простореч.) – кто-то чувствует физическое отвращение к чему-либо / кому-либо: *У меня от таких разговоров с души воротит.*
- **Души не чають** (*в ком-либо*) – сильно, безгранично любить кого-либо: *Отец и мать души не чают в своём ребёнке.*
- **Душа нараспашку** – об искреннем, откровенном человеке: *Что с ним случилось? Был человек – душа нараспашку! А сейчас – молчит, ничего не рассказывает.*
- **Заячья душа** – о трусливом человеке: *Эх ты! Заячья душа! Всех ты боишься!*
- **Молод(-а) душой** (*кто-либо*) – о пожилом человеке, сохранившем свежесть чувств, остроту восприятия: *И в 80 лет она всё так же молода душой.*
- **Ничего нет за душой** (*у кого*) – об очень бедном человеке: *Доченька, у твоего жениха ничего нет за душой, как же вы будете жить?!*
- **В душе** – по своим склонностям: *Внешне он человек деловой, серьёзный, но в душе он поэт.*
- **В глубине души** – втайне, никому не показывая: *В глубине души он знал, что поступил ужасно, но признаться в этом боялся.*

**В. Каким выражениям со словом *душа* соответствуют картинки?**



6

**А. Дополните текст подходящими по смыслу выражениями со словом *душа*:** душа в пятки уходит (*у кого*), в душе, не лежит душа (*у кого, к чему*), душа болит (*у кого, за кого*), ничего нет / не было за душой (*у кого*), души не чаёт (*в ком*), добродушная, брать за душу (*кого*), для души, великодушный.

Б. Выделенные словосочетания замените фразеологизмами *жить душа в душу (с кем)* и *поговорить по душам (с кем)*.

Когда Сергей приехал в Санкт-Петербург из маленького городка, у него \_\_\_\_\_ – только чемоданчик с самыми необходимыми вещами. Но Сергей – человек активный и целеустремлённый: он нашёл хорошую работу. А через несколько лет он вдруг понял, что эта работа не для него, что у него к ней \_\_\_\_\_. Многие люди боятся что-нибудь изменить в своей жизни, но у Сергея решительный характер, он бросил работу.

Его мама рассказывала мне об этом периоде в жизни Сергея, о том, как у неё за него \_\_\_\_\_.

Сейчас у Сергея своя фирма. С женой Сергей **живёт очень дружно**, в детях \_\_\_\_\_. У него даже есть собака – большая и \_\_\_\_\_.

Сергей – человек смелый, он не боится рисковать. У меня, например, от быстрой езды \_\_\_\_\_, а Сергей любит автогонки и сам в них участвует. А ещё Сергей очень \_\_\_\_\_ человек: он зарабатывает много денег и всегда помогает бедным.

Сергей – мой лучший друг. С ним я могу **искренне обо всём поговорить**, могу попросить у него совета.

Мой друг занимается бизнесом, но \_\_\_\_\_ он романтик. Он часто берёт в руки гитару и поёт – для нас или просто \_\_\_\_\_. Его красивый мягкий голос всегда производит огромное впечатление на женщин, да и мужчин он \_\_\_\_\_.

7 Сформулируйте свои вопросы по теме «Душа», которые вы хотели бы обсудить на уроке дополнительно.

## Литература

1. Славянская мифология: Энциклопедический словарь. М., 2002.
2. Шмелев А.Д. Русский язык и внеязыковая действительность. М., 2002.
3. Черная Л.А. Антропологический код древнерусской литературы. М., 2008.
4. Яранцев Р.И. Русская фразеология: Словарь-справочник. М., 1997.

## ДУХ

- 1
  - А. Прочитайте текст. Расскажите о духах, которые жили в мире славянина-язычника.
  - Б. Скажите, чем отличаются понятия *дух* и *бес*.

### Дух в языческой культуре

В мире славянской языческой культуры духи играли очень важную роль. От духов, как и от богов, зависела жизнь человека: они могли помочь или, наоборот, помешать

человеку в каком-нибудь деле. Поэтому с духами нельзя было конфликтовать, их нужно было уважать.

В мире язычника духи жили везде: в доме, в поле, в лесу, в воде, в воздухе. И с каждым духом человек должен был найти общий язык. Восточнославянская языческая традиция знает домашних, лесных, водных и воздушных духов.

Самый известный домашний дух – Домовой. Его считают добрым духом. Домовой часто помогает хозяевам, но иногда он начинает баловаться: шуметь по ночам, бить посуду, писать на стенах нехорошие слова, пугать людей и животных.

### Домовой

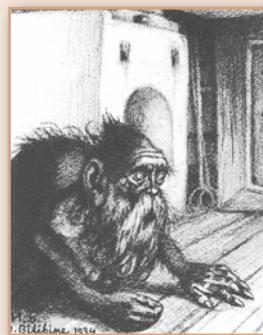
Домовой – дух дома, покровитель семьи и скота. Домовой – старик или невысокий мужичок с большой седой бородой, в белой или красной рубашке. В бедных домах домовой голый. Обычно Домовой живёт в углу за печкой. Если у хозяев есть лошади, то Домовой может жить и в конюшне.

Домовой есть в каждом доме. Это единственный дух, который не боится икон и может жить в домах православных христиан.

Переезжая в новый дом, хозяева обязательно должны взять Домового с собой. Семью, которая не взяла с собой Домового, в новом доме ждут несчастья. Домовой, которого не взяли с собой, плачет и воет по ночам.

Если Домового любят и уважают, то и он отвечает взаимностью. Но если Домового не уважают, он будет вредить хозяевам, пугать их, может поджечь дом. Чтобы Домовой хорошо относился к членам семьи, его надо кормить – класть хлеб под печку, на Новый год, на Рождество и Пасху надо относить на чердак борщ и кашу.

### ЭТО ИНТЕРЕСНО



И.Я. Билибин.  
Домовой. 1934 г.

Кроме Домового в доме или где-то недалеко от дома жил ещё и Чур. Возможно, слово *чур* (или *щур*) в восточнославянских языках значило ‘прародитель рода’, который защищал своих потомков от бед и несчастий. Существительное *пращур* (книж.) – ‘предок’. До сих пор в русском языке возглас *Чур меня!* – это возглас, защищающий от злых сил.

Главная задача Чура – определять границу между крестьянскими хозяйствами, поэтому раньше слово *чур* имело значение ‘граница, край’. А в современном русском языке это слово входит в состав наречия *чересчур* – ‘слишком’: *Этот торт чересчур сладкий; Ты чересчур балуешь своего ребёнка; Этот студент всегда опаздывал на лекции, но опоздать на экзамен – это уже чересчур!*

В овине (место, где сушили сено) жил злой дух Шиш – существо с маленькой головой и большим носом. Долгое время слово *шиш* имело в русском языке значения ‘бес, злой Домовой’ и ‘разбойник, бродяга’. В современном языке оно имеет значение ‘ничего’ и входит в состав словосочетаний *шиш с маслом* (груб., простореч.), *ни шиша* (груб., простореч.): *Шиш он получит!; Шиш с маслом он получит!; Ни шиша он не получит!* Слово *шиш* используется в современном русском языке и в выражении *на какие шиши* (груб., простореч.) – ‘на какие деньги, средства жить, покупать’: *На какие шиши я это*

*куплю?* – ‘Мне не на что это купить’. Интересно, что происхождение всех этих выражений лингвисты связывают с французским словом *chiche* – ‘скупой, скарредный’.

Самый известный водный дух – Водяной. Это очень несимпатичное существо с телом получеловека, полуживотного. Если у Водяного хорошее настроение, он не опасен для людей. Но когда у Водяного плохое настроение, он ломает водяные мельницы и тащит в воду людей и животных.

### ЭТО ИНТЕРЕСНО



И.Я. Билибин.  
Водяной. 1934 г.

#### Водяной

Водяной – дух воды. Водяной – лохматый, волосатый и горбатый старик, покрытый тиной, водорослями и мхом. У него зелёные волосы и длинная борода.

У Водяного может быть хвост, на ногах могут быть копыта, на голове – рога, а его руки могут быть похожи на лапы лягушки.

Возможно, у Водяного есть семья: на Русском Севере верили, что у Водяного есть жена – уродливая женщина с огромной грудью, которая заботится о душах утопленников, стирает и рождает детей.

Водяной – не страшный для людей дух. Но, когда ему скучно, он начинает разбойничать и может утащить в воду какого-нибудь невнимательного человека.

Главный дух леса – Леший. Леший очень любит пугать людей: он поёт, громко смеётся, хлопает в ладоши, свистит, превращается в разных животных – делает всё, чтобы запутать человека, завести его вглубь леса. Спасти от Лешего человек может, только надев одежду на левую сторону.

### ЭТО ИНТЕРЕСНО



Леший

#### Леший

Леший – дух леса. Под властью Лешего находятся все лесные звери и птицы, поэтому он легко может превратиться в любого зверя и любую птицу.

Леший – старик с белой бородой. Он носит обычную крестьянскую одежду, но делает он это неправильно: левый лапоть он надевает на правую ногу, правую полу одежды запахивает на левую сторону, не носит пояса. У Лешего нет бровей и ресниц; правый глаз больше левого; у него нет правого уха. Леший не имеет тени.

Леший может быть опасным для людей: из-за Лешего человек может заблудиться в лесу и не найти дороги. Леший любит кричать страшным голосом и пугать людей.

После принятия на Руси христианства в русской народной культуре появилось понятие *бес*. Бес – злой дух, нечистый дух, чёрт: это существо чёрного цвета, лохматое, с хвостом, на ногах и руках у него когти. Бес может превращаться в чёрную собаку, волка, медведя, а иногда – в монаха или иностранца. Бес соблазняет человека, заставляет его грешить, приносит человеку физический и моральный вред. Бес может вселиться в человека и мучить его изнутри. Человека, в которого вселился бес, называют *бесноватым* или *одержимым бесами*. В Библии не раз встречаются эпизоды, в которых Иисус Христос вылечивает бесноватых, изгоняет из них бесов. Бесов, их было 7, изгоняет Иисус из Марии Магдалины.

**2 Вы познакомились с Домовым, Водяным и Лешим и узнали, как выглядят эти духи. Попробуйте нарисовать портрет...**

**а) Кикиморы.** Кикимора – вредный дух дома, враг Домового. Кикимора всё время делает хозяевам дома мелкие гадости. В современном русском языке кикиморой называют некрасивых, неопрятных и сварливых женщин.

**б) Банника.** Банник – дух бани. Он не опасен для людей.

**3**

**А. Ответьте на вопросы.**

1. Какие строки текста подтверждает следующая цитата из Евангелия: *«Был в синагоге человек, имевший нечистого духа, и он закричал громким голосом: «Оставь, что Тебе до нас, Иисус Назарянин? Ты пришёл погубить нас...» ...Но Иисус сказал: «Замолчи и выйди из него». Тогда дух нечистый... вышел из него. И все ужаснулись, так что друг друга спрашивали: что это, что это за новое учение, что Он и духами нечистыми повелевает... и они повинуются Ему?»* (Евангелие от Марка, Евангелие от Луки).
2. В современном русском языке есть глаголы *бесить* / *взбесить* (разг.): *Он меня бесит* и *беситься* / *взбеситься* (разг.): *Ты что, взбесилась?! Зачем ты ему всё рассказала?!; Дети бесились весь вечер*. Определите значения этих глаголов.
3. В современном русском языке есть выражение *бес попутал* или *чёрт попутал* (ирон., шутл.): *Сам не понимаю, как я мог это сделать. Бес попутал*. Как вы думаете, что значит это выражение?

**Б. Расскажите, какие духи живут в культуре вашей страны. Верите ли вы в их существование?**

**4**

**А. Прочитайте текст. Сформулируйте определение понятия *дух* в православной культуре.**

**Б. Определите различия в значениях понятий *душа* и *дух*.**

### Дух в православной культуре

С принятием на Руси христианства, с формированием новой христианской культуры связано формирование нового значения слова *дух*.

Бог – высшее Начало, Он над миром. В Ветхом Завете Бог имеет несколько имён, но не имеет определённого телесного облика. Он действует с помощью ангелов, природных стихий, чудесных явлений или как внутренний голос. Бог живой, вечный, всемогущий, всеведущий.

В Новом Завете Бог предстаёт в образе человека: Иисус Христос – второе лицо Бога. В Новом Завете представлено и третье лицо Бога – Святой Дух: во время крещения Иисуса в реке Иордан Святой Дух сходит с неба в виде голубя, а в День Святой Троицы (это пятидесятый день после Пасхи) Святой Дух сходит на апостолов в виде огненных языков. Множество языков огненного цвета – знак того, что Бог дал апостолам способность проповедовать учение Христа на разных языках. Огонь имеет силу уничтожать грехи, очищать и согревать душу.

Все лица Троицы – Отец, Сын и Дух Святой равны между собой: как Бог-Отец есть истинный Бог, так и Бог-Сын есть истинный Бог, так и Бог-Дух есть истинный Бог.

### ЭТО ИНТЕРЕСНО



Отечество. Икона. XIV в.

#### Икона «Отечество»

Сюжет иконы «Отечество» не является каноническим: согласно христианской традиции, Бог-Отец неизобразим, но в этой новгородской иконе представлены все лица Троицы.

Бог-Отец – на престоле в белых одеждах. На его коленях – Иисус в красных одеждах. В руках Иисуса диск с голубем – символом Святого Духа.

### ЭТО ИНТЕРЕСНО



Андрей Рублёв.  
Троица. Икона. XV в.

#### Икона «Троица»

Согласно сюжету Ветхого Завета, в дом праотца Авраама явились 3 путника – это событие принято толковать как откровение о троичности Бога и о единстве трёх его лиц.

Икона «Троица» Андрея Рублёва – один из символов русской православной иконописи.

ЭТО ИНТЕРЕСНО

Символ веры

Символ веры – важная часть Божественной литургии, произнося которую каждый христианин обновляет своё крещение. Быть православным значит исповедовать смысл Символа веры, потому что в каждом из его слов содержится особая истина.

Символ веры был принят на II Вселенском соборе в Константинополе в 481 г. Символ веры состоит из 12 членов. Вот некоторые из них:

1. Верую во Единого Бога Отца, Вседержителя, Творца неба и земли, всего видимого и невидимого;
2. И во единого Господа Иисуса Христа, сына Божия, Единородного, рождённого от Отца прежде всех веков...
8. И в Духа Святого, Господа, дающего жизнь, от Отца исходящего, с Отцом и Сыном... прославляемого, говорившего через пророков...



Бог троичен, и такую троичность можно видеть во всём: человек проявляет себя через мысли, слова и действия; любое действие имеет начало, середину и конец.

Согласно христианской вере сам человек состоит из трёх частей: тела, души и духа. Тело связано с физическими желаниями человека: тело хочет спать – мы ложимся спать, тело хочет есть – мы едим, телу холодно – мы надеваем тёплую одежду.

Когда чего-то хочет душа, мы читаем, идём в театр или музей, сочиняем стихи, просто любим природу. Душа связана с эмоциями, чувствами, желаниями, настроением.

Когда кто-то ведёт себя грубо, хамит, оскорбляет, в душе рождаются эмоции и желания – возмущение, непонимание, возможно, злость: хочется защитить себя, оскорбить в ответ. Как поступить в этой ситуации, выбирает дух. Человек высокого духовного уровня отойдёт в сторону, промолчит, сохранит своё достоинство. Человек низкого духовного уровня будет хамить в ответ.

Душа любит. Но если любимый человек надолго и серьёзно заболевает, дух даёт душе силы не оставить больного, не разлюбить. Дух – это сила души, это её опора, это закон, которому душа должна подчиняться. Только сильный духом человек может совершить героический поступок.

В русском языке есть несколько выражений со словом *дух*, в которых реализуется значение ‘сила’: *собираться / собраться с духом* – ‘собираться / собраться с силами’, *не хватило духа* – ‘не хватило сил’, *во весь дух* или *что есть духу* (разг.) – ‘изо всех сил’, в критических ситуациях человек может *упасть духом* – ‘потерять силы к сопротивлению, отчаяться’.

Душа находится где-то внутри человеческого тела – в голове, в животе или в груди; дух окружает тело, как ореол, и может быть там, где самого человека уже нет. Эта способность духа отразилась в выражении *Чтобы духу твоего здесь не было!* – так говорят человеку, которого не хотят не только видеть, но о котором не хотят даже помнить.

В русском языке есть похожие по структуре, но разные по значению выражения со словами *душа* и *дух*. В *душе* – так говорят о мыслях и чувствах, которые скрыты от других людей: *В душе он большой романтик*, выражение *в духе* в современном русском языке имеет значение ‘в хорошем настроении’ (чаще используется с частицей *не*): *Он сегодня не в духе*. В Библии выражение *быть в духе* имеет значение ‘быть готовым понимать слово Бога и исполнять Его волю’: *Я был в духе в день воскресный и слышал... голос, ...который говорил: «Я есть Альфа и Омега, Первый и Последний»* (Откровение апостола Иоанна Богослова). *Ни души* значит ‘никого’, а *ни духу* используется в составе выражения *ни слуху ни духу* – ‘ничего неизвестно (о ком-либо)’.

Жизнь духа отличается от жизни души. Состояния духа – прощение, милосердие, сострадание, терпение, покаяние, смирение, благодарность, чувство долга, вдохновение, стыд, совесть. Дух стремится к познанию и к самопознанию, к самосовершенствованию. Развиваясь духовно, человек достигает определённого уровня духовности. Главное отличие человека от других людей и от себя самого на разных этапах своего развития – отличие в духовном уровне. В духе заключено то, что делает человека Человеком.

**5** В своей жизни многие люди совершают хорошие поступки. Какие, по вашему мнению, поступки могут совершить только сильные духом люди?

- 1) взять ребёнка из детского дома;
- 2) покормить бездомное животное;
- 3) приютить и вылечить больное бездомное животное;
- 4) подарить любимому человеку очень дорогой подарок;
- 5) перевести бабушку через дорогу;
- 6) отдать бедным свои старые вещи;
- 7) войти в горящий дом и вытащить из огня человека;
- 8) на свои деньги организовывать бесплатные обеды для бездомных людей;
- 9) подавать милостыню бедным.

**6** А. Дополните следующие предложения словосочетаниями *собираться / собраться с духом, не хватило духа, во весь дух, что есть духу, упасть духом*.

1. Она \_\_\_\_\_ и сообщила родителям о том, что экономика её больше не интересует, она уходит из университета и будет поступать в театральный.
2. У неё \_\_\_\_\_ сказать об этом родителям.
3. Она узнала о том, что её зачислили в институт и \_\_\_\_\_ побегала к родителям, чтобы рассказать им об этом.
4. Она не смогла поступить в театральный институт с первого раза, но \_\_\_\_\_ и решила попробовать поступить ещё раз на следующий год.

**Б. Познакомьтесь со следующими ситуациями и скажите, когда человеку нужно собраться с духом, когда он может упасть духом и когда человеку может не хватить духа.**

- 1) клиент узнаёт о банкротстве своего банка;
- 2) врач должен сообщить пациенту о плохих результатах анализов;
- 3) писатель узнаёт о том, что и этот, четвёртый, его роман не будет напечатан;
- 4) девушка уже несколько месяцев не может сказать бывшему возлюбленному о том, что она полюбила другого человека;
- 5) начальник должен сообщить хорошему, но очень пожилому сотруднику об увольнении;
- 6) молодого человека бросает девушка, и уже не первая;
- 7) мужчина уже несколько лет не может найти работу по специальности.

**7 Познакомьтесь с выражениями со словом *дух*. Скажите, какое ещё значение имеет слово *дух* в русском языке. Попробуйте сформулировать это значение одним словом.**

**Перевести (СВ) дух** – свободно вздохнуть; отдохнуть; отдышаться; сделать небольшой перерыв, передышку в каком-либо деле.

1. *Ему трудно было идти, поэтому он несколько раз останавливался, чтобы перевести дух.*

2. – *Ну, рассказывай скорее!*

– *Подожди секунду, дай дух перевести.*

3. *Выходные на природе – это прекрасная возможность расслабиться, перевести дух и начать работать с новыми силами.*

**Дух захватывает / захватило (от чего)** – трудно дышать от сильных переживаний, эмоций, ощущений.

1. *Мы так быстро ехали, что у меня дух захватило.*

2. *Когда читаешь письма великих людей о любви (например, Виктора Гюго – Жюльетте Друэ, Вольтера – Олимпии Дюнуайэ или Беттины фон Арним – Гёте), дух захватывает.*

3. *От чего у меня дух захватывает? От работы, я очень люблю свою работу. От родного города, от любимых людей...*

**Испустить дух** (устар.) – умереть.

*Наконец Акакий Акакиевич испустил дух (Н. Гоголь).*

**8 А. В русском языке есть прилагательные *духовный* и *духовой*. Составьте все возможные словосочетания с этими прилагательными и следующими существительными.**

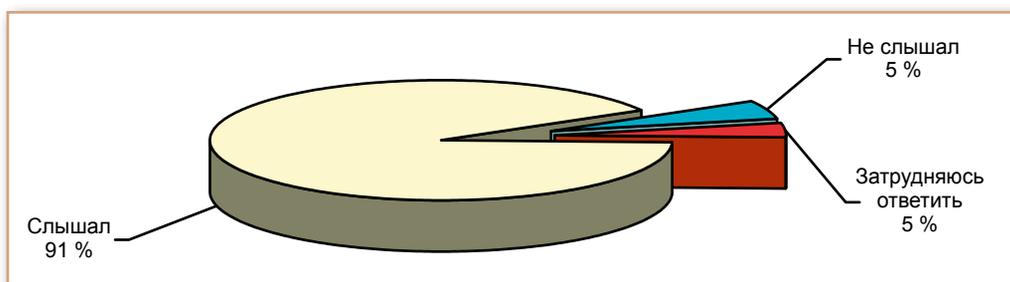
Оркестр, близость, инструмент, академия, лидер, шкаф, интересы.

**Б.** Составьте все возможные словосочетания с прилагательными *духовный* и *душевный* и следующими существительными.

Семинария, отец, покой, литература, человек, мир, спектакль, жизнь, сан, музыка, кризис, боль.

9

**А.** В русском языке есть слово *духовность*. Оно сегодня часто используется. Недавно россиянам был задан вопрос «Скажите, пожалуйста, вы когда-нибудь слышали или никогда не слышали слово *духовность*?» На этот вопрос социологи получили следующие ответы.



**А** на вопрос «Как вам кажется, что такое *духовность*? Как вы понимаете это слово?» ответы россиян распределились следующим образом:

- 25 % россиян связывают *духовность* с верой в Бога, религией, церковью;
- 21 % – с моралью, нравственностью, добротой, человечностью, взаимопониманием, душевной чистотой, гармонией внутреннего мира;
- 8 % – с интеллектом, образованностью, культурой поведения, чтением книг.

**А как вы понимаете слово *духовность*?**

**Б.** Как вы думаете, что способствует росту *духовности* в жизни общества? Выберите несколько необходимых условий для роста *духовности*. Аргументируйте своё мнение.

- |   |                                       |
|---|---------------------------------------|
| • повышение зарплат и пенсий            | • ликвидация безработицы              |
| • вера в Бога                           | • борьба с коррупцией и преступностью |
| • восстановление и строительство храмов | • патриотическое воспитание           |
| • цензура в СМИ                         | • возрождение национальных традиций   |
| • уменьшение количества рекламы         | • эстетическое воспитание             |
| • уменьшение власти денег               | • борьба с алкоголизмом и наркоманией |
| • решение социальных проблем            | • укрепление законности и порядка     |
| • развитие экономики                    |                                       |

**В. Назовите несколько причин возникновения кризиса духовности и аргументируйте свой ответ.**

- отсутствие идеалов, целей в жизни
- отсутствие морали
- бессердечность, жестокость
- низкий интеллект
- равнодушие к родине и её истории
- эгоизм

**Г. Как вы думаете, современное общество характеризует кризис духовности или её подъём?**

### Литература

1. Резник Е.В., Чудина Ю.Ю. Религии мира. Православие. М., 2006.
2. Русский народ: его обычаи, обряды, предания, суеверия и поэзия / Сост. М. Забылин. СПб., 1994.
3. Славянская мифология: Энциклопедический словарь. М., 2002.
4. Шмелев А.Д. Русский язык и внеязыковая действительность. М., 2002.
5. Черная Л.А. Антропологический код древнерусской литературы. М., 2008.
6. Яранцев Р.И. Русская фразеология: Словарь-справочник. М., 1997.

M.S. Kiselyova

#### THE NOTIONS *SOUL* AND *SPIRIT*. FORMATION OF LINGUACULTURAL COMPETENCE AT RUSSIAN AS FOREIGN LESSONS

*Paganism, Christianity, Orthodoxy, body, soul, spirit.*

The suggested design of the system of lessons considers the notions *soul* and *spirit* – one of the main outlook notions of Russian culture within pre-Christian and Christian (Orthodox) traditions. The designer of the learning materials comes to the conclusion that Russian people's religious outlook is a unified integral system of beliefs in which the pagan and the Christian elements supplement one another in a natural way. Data on the world outlook of Russian Orthodox Christians give an opportunity to foreign learners to view many realities in a new light, to compare analyzed facts and phenomena in Russian and native cultures. The lessons design comprises various exercises and texts for individual work of students with the coming presentation at the lesson. The materials are aimed at learners with Russian competence at B1 level and may be used during lessons of culturology, linguaculturology and speech practice.

НОВОСТИ

НОВОСТИ

НОВОСТИ

НОВОСТИ

НОВОСТИ

29 октября 2011 г. в Государственном университете Чжэнчжи (Тайбэй, Тайвань) открылась **IV Международная научная конференция «Современные проблемы славянской филологии – глобализация и обучение русскому языку»**. Работа проходила в 10 секциях: «Современные подходы к преподаванию русского языка: опыт, проблемы и перспективы», «Прагматика и семантика», «Методика преподавания русского языка в условиях би- и полилингвизма», «Когнитивная лингвистика и лингвокультурология», «Литература и методика преподавания», «Литература и культурология» и др. Активными участниками мероприятия стали развивающие диалог между «двумя берегами пролива» тайваньские и китайские филологи, а также российские, монгольские и казахстанские специалисты. Рабочими языками конференции были китайский и русский.

*Лай Ин-Чуань, О.Н. Алешина (Тайвань)*



**Маханбет Джусупов**

mah.dzhusupov@mail.ru

д-р филол. наук, профессор, заслуженный профессор,  
почетный заведующий кафедрой русского языка  
Узбекского государственного  
университета мировых языков  
Ташкент, Узбекистан

## Социолингвистика, лингводидактика, методика (взаимосвязь и взаимообусловленность)

*Социолингвистическая ситуация, лингводидактика, методика, взаимосвязь, русский язык, образовательные статусы.*

В статье исследуются проблемы взаимосвязи и взаимообусловленности социолингвистики, лингводидактики и методики. Социолингвистическая ситуация способствует формированию образовательных статусов языка в целом и русского языка в частности внутри страны и за рубежом, а внедрение лингводидактики и методики в учебный процесс школы и вуза способствует усилению социолингвистической ситуации изучаемого языка в том или ином регионе, государстве.

**Н**а современном этапе функционирования русского и других (в нашем случае тюркских) языков в государствах Центральной Азии, в которых изменилась социолингвистическая ситуация (об этом см. подробно [5, 6, 7]), а следовательно, появились новые проблемы в методике преподавания русского языка в инофонной аудитории в целом и в каждой конкретной национальной аудитории в частности, взаимовлияние и взаимозависимость социолингвистики, лингводидактики и методики все больше и больше приобретает не только научно-методическую, но и новую общественно-политическую направленность.

Новую общественно-политическую направленность в контактировании русского и тюркских языков мы рассматриваем как часть социолингвистической, так как именно она (социолингвистика) в большей степени, чем другие интерлингвистические аспекты изучения языка и речи, способствует принятию решения по вопросу определения обязательности или необязательности изу-

чения русского языка в каждой республике в отдельности (о понятиях, категориях и принципах социолингвистики см. [2, 3, 13, 14, 15]). Принятие такого решения по вопросу определения образовательного объема изучения русского языка зависит от следующих аспектов социолингвистики и положений системы образования.

1. Реальное сужение социальных функций русского языка в целом за пределами России и в каждой конкретной тюркоязычной республике Центральной Азии в частности. Это связано прежде всего с тем, что государственными языками центральноазиатских независимых государств стали языки титульных наций этих республик: казахский, каракалпакский (в Республике Каракалпакстан в составе Узбекистана), киргизский, туркменский, узбекский и т.д. (см. подробно [9–12] и др.). Государственные языки этих республик на всей территории выполняют (в той или иной степени) и функцию межнационального общения наряду с русским языком.

**2. В мире не было, нет и не будет специального (одного или нескольких) языков межнационального общения. Любой национальный язык – это средство общения данного народа, что является первичной (главной, природной) функцией языка. Функция же межнационального общения – это вторичная (приобретенная) функция, которая зависит в большей степени от экстралингвистических, а не лингвистических факторов (завоевание новых земель, т.е. колонизация; дипломатия; большая или малая нация по количеству населения; пограничные условия; социальная потребность в овладении языком носителями других языков; его международная образовательная значимость; его историческая значимость для человечества и т.д.). Она ситуативна как во временном, так и в географическом пространстве.**

Языки, которые в большом объеме выполняют функции межнационального общения, – это языки конкретных народов, государств (английский, русский, испанский, французский, арабский и т.д.). Другие конкретные языки также выполняют функцию межнационального общения, но в гораздо меньшей степени (см. подробно [4–7]). В целом, нет языков, не выполняющих функцию межнационального общения. Но у подавляющего большинства языков она является серьезно локализованной как территориально, так и по объему речевых ситуаций (и самое главное – по частоте употребления).

Так, если русский язык функции межнационального общения выполняет в континентальном объеме, то, например, таджикский или узбекский языки полноценно эту функцию выполняют прежде всего в пределах городов Самарканд, Бухара, а казахский язык – в пределах городов Туркистан, Шымкент, Тараз и др. (об этом подробнее см. [6]). Таким образом, русский язык занимает почетное место в ряду языков, выполняющих функции межнационального общения в большом (континентальном) объеме.

Традиционно доминирует мнение, что тот язык, который на том или ином географическом пространстве выполняет функции межнационального общения, следует

закрепить в законодательных документах государства (Законе о языках, Конституции и др.) в качестве языка межнационального общения. Однако присвоение языку в законодательных документах такого статуса имеет негативную значимость:

а) в природе не существует специально-языка межнационального общения (о чем было сказано выше). Такое статусное определение противоречит сути природы каждого конкретного языка как средства общения конкретного народа (прежде всего);

б) статья о языке межнационального общения или в Конституции государства, или в Законе о языках ущемляет права гражданина: у него отнимается право общения с представителями других народов на других языках, которые в соответствующих речевых ситуациях также могут выполнять (или выполняют) функции межнационального общения. Получается, что Конституция в одной статье дает гражданину право выбора языка для получения образования, для общения, а в другой статье отнимает это право (или же, если в Конституции государства нет статьи о языке межнационального общения, это конституционное право отнимает соответствующая статья о языке межнационального общения в Законе о языках) (об этом подробнее [4, 6]);

в) функция межнационального общения у языка – преходящее явление. Она ситуативна как во временном, так и в географическом пространстве. Так, например, на территории Центральной Азии функцию межнационального общения в разные исторические периоды выполняли разные языки: арабский, персидский, тюрки, русский. Понятие язык межнационального общения – категория непостоянная, а следовательно, неюридическая, а в законодательных документах государства имеют место юридические, т.е. постоянные, категории.

Итак, законодательное присвоение языку статуса языка межнационального общения ни с позиции юридической, ни с позиции конституционной, ни с позиции социолингвистической неправомерно (см. [7] и др.). Функцию межнационального общения в большом объеме язык выполняет в связи с

расширением и углублением своих социальных функций, а не в связи с присвоением ему особого статуса.

Язык – средство общения и средство власти (властвования) [8: 28]. Функцию средства общения выполняют все языки. Как средство властвования язык также реализуется через общение. При этом государственный язык выполняет и функцию общения вообще, и функцию властвования в пределах государства. Тогда как негосударственный язык функцию властвования может выполнять лишь в личностных отношениях (родительские, начальственные и т.д.).

Функционирование языка в том или ином регионе порождает соответствующую социолингвистическую ситуацию, которая исследуется наукой «социолингвистика». Социолингвистика как самостоятельная лингвистическая дисциплина находится во взаимосвязи и взаимовлиянии с другими лингвистическими науками, а также науками, входящими в полинаучную систему языкового образования, в которой находятся лингводидактика и методика. Взаимосвязь этих наук диктуется их внутренней сутью, внутренним содержанием, они не только взаимосвязаны, но и взаимообусловлены.

Результаты социолингвистического исследования дают возможность определить не только степень распространенности того или иного языка (например, русского) в регионе, но и следующее:

- сколько человек используют этот язык;
- сколько из них коренные носители этого языка;
- для скольких из них этот язык является вторым или третьим (неродным или иностранным);
- насколько широки его социальные функции в сферах быта, официально-деловых отношений, СМИ, науки, художественной деятельности;
- имеет ли он официальный статус за пределами государства;
- какова степень взаимосвязи и взаимовлияния с коренными (местными) языками, в том числе и с государственным языком страны, в которой исследуется объем

социальных функций этого (в нашем случае русского) языка;

- имеет ли он образовательный статус за пределами своего государства (отмечен ли русский язык в госстандартах образования, например, стран СНГ, как обязательная (или необязательная, по выбору) дисциплина изучения в школе и в вузе данного государства);
- сколько человек изучают его в школе и в вузе данного государства, т.е. изучение массовое или немассовое;
- какова в целом социолингвистическая и в частности общеобразовательная (научная, культурологическая, историческая, традиционная, коммуникативно-информативная) потребность в изучении этого языка местным населением;
- какова его образовательная приоритетность; и т.д.

Таким образом, в область исследования социолингвистики входят и проблемы, которые имеют прямое отношение к лингводидактике, методике и в целом к дидактике. Именно поэтому внутренняя взаимосвязь этих дисциплин очевидна. Наличие таких данных позволяет лингводидактике согласно степени распространенности языка и социальной потребности в нем осуществлять его лингводидактическое описание в нескольких вариантах в зависимости от целей и задач обучения, образовательного уровня (школа, вуз и т.д.), а методике – внедрять такое описание в учебный процесс школы и вуза также в нескольких вариантах в зависимости от региональных особенностей, уровня подготовленности конкретной (национальной) аудитории, возрастных особенностей обучающихся и т.д.

Для лингводидактического описания языка (в нашем случае как неродного) основой являются:

- результаты монолингвального описания родного и изучаемого языков на основе принципов, понятий и категорий одной научной теории;
- результаты сопоставительного описания родного и изучаемого языков на основе принципов, понятий и категорий одной научной теории;

– результаты социолингвистического исследования функционирования или софункционирования языка (в нашем случае русского) в инофонных условиях с учетом как собственно лингвистических (присутствие или отсутствие билингвизма, полилингвизма и т.д.), так и политических, национально-идеологических, образовательных условий.

Итак, лингводидактическое описание неродного языка для целей обучения строится не только на основе учета собственно лингвистических и дидактических, но и социолингвистических данных. Если результаты социолингвистических исследований не будут учитываться в работе лингводидакта, то его лингводидактическое описание языка в целом и конкретной темы в частности не будет отвечать требованиям объективной действительности. Такое лингводидактическое описание может получиться или очень сложным или чересчур упрощенным для тех, кто изучает неродной (русский) язык на данном географическом пространстве. И первое и второе очень часто наблюдается в современных лингводидактических описаниях русского языка для инофонных школ стран СНГ.

Таким образом, именно результаты социолингвистического исследования являются для лингводидакта гарантом, что его учебник (или другой учебный материал) соответствовал уровню распространенности языка, уровню владения языком населением, уровню социальной востребованности неродного (русского) языка в каждом конкретном регионе, государстве.

Лингводидактическое описание языка в целом и конкретной темы в частности осуществляется как минимум в нескольких вариантах. То есть лингводидактика – это не таблица умножения, где всегда одни и те же цифры, одни и те же действия, одни и те же результаты. В лингводидактике всегда одни и те же темы (языковые темы), но разная наполняемость их конкретными языко-речевыми материалами, разная трудность их презентации, разная адресная направленность и т.д. Вот это разное диктуется не только трудностью или легкостью конкретной теоретической или практической язы-

ковой темы, но и социолингвистической ситуацией, которая характеризует положение русского языка, например, на севере Казахстана или в Японии. Лингводидактические описания теории русского языка в целях обучения в этих регионах земного шара будут серьезно отличающимися, что в данном случае зависит прежде всего от различий в степени распространенности русского языка (социолингвистический аспект) и уровня его образовательной значимости для этих регионов (лингвистический, лингводидактический аспекты).

Лингводидактическое описание одного и того же языка или конкретного языкового материала может быть разным и внутри, например, одной страны СНГ. Это зависит от наличия или отсутствия естественной русской языковой среды, а следовательно, и от уровня владения русским языком населением данного региона (области, края). Так, например, уровень владения русским языком населением г. Ташкента и Ташкентской области и населением г. Ургенча и Хорезмской области Республики Узбекистан имеет серьезные различия: в Ташкенте и в Ташкентской области уровень функционирования русского языка, наличия русской языковой среды, владения русским языком населением гораздо выше, чем в г. Ургенче и в Хорезмской области.

Именно поэтому для этих двух (и не только этих) регионов Узбекистана можно было бы по-разному осуществлять лингводидактическое описание теории русского языка для системы школьного образования. Но дело в том, что в одном государстве не могут быть два госстандарта образования, а также не могут быть два самостоятельных бюджета для подготовки и издания учебных материалов в зависимости от уровня владения тем или иным неродным языком в различных регионах. Примерно такое же положение дел, но со своей спецификой, со своей социолингвистической ситуацией, с одной стороны, в городах и, с другой стороны, в аулах Республики Казахстан (особенно в южных и западных областях).

Социолингвистическая ситуация, характеризующая степень присутствия неродного

(русского) языка, может совпадать в пограничных регионах двух соседних государств СНГ. В этом случае и лингводидактическое описание изучаемого неродного (русского) языка для школ этих приграничных районов двух государств может быть одинаковым (по уровню сложности предлагаемого материала и лингводидактике его описания в учебниках). Но при этом необходимо учитывать национальные (ментальные, психологические, языко-речевые) особенности каждого народа, каждого языка в отдельности. Одинаковым (если владение русским языком одного уровня) может быть только русская часть лингводидактического описания языкового материала. Так, например, уровень владения русским языком школьниками Хорезмской области Узбекистана и Чорджоуской области Туркменистана (которые граничат) одинаковый. Примерно такая же ситуация с владением русским языком школьниками приграничных районов Ташкентской области Узбекистана и Южно-Казахстанской области Казахстана. Однако трудности создания такого общего учебника, отличающегося от единого государственного в каждой стране отдельно, связаны не только с позицией лингводидактов, методистов и социолингвистов по этому вопросу, но и прежде всего со многими межгосударственными соглашениями, которые охватывают не только образовательный аспект, но и финансовый, политический, национально-идеологический и т.д.

Методика – это конечная цель в полинаучной системе языкового образования как при обучении родному языку, так и неродному или иностранному (о дифференциации лингводидактики и методики в две самостоятельные научные дисциплины см. подробно [1, 5, 16]). Методика обучения языку (в нашем случае русскому языку как неродному) исходит из тех лингводидактических описаний, которые сделаны с учетом и социолингвистического аспекта системы языкового образования. Именно поэтому методика охватывает все три аспекта системы (или процесса) обучения языку: социолингвистику, лингводидактику и собственно методику.

Методика обучения языку – динамическая наука, т.е. даже по отношению к одной языковой теме методика не может быть статичной. Методика может вносить (и вносит) серьезные коррективы в уже имеющееся лингводидактическое описание языка, конкретной учебной темы. Внесение таких коррективов в уже имеющееся лингводидактическое описание изучаемого материала зависит от многих лингвистических, экстралингвистических (учебно-организационных, социолингвистических и др.) условий:

- условия обучения неродному (русскому) языку;

- близкородственность или неблизкородственность изучаемого и родного языков;

- лингвокультурологические особенности родного и изучаемого языков;

- психологические и психолингвистические особенности учащихся школы и вуза;

- лингвообразовательные особенности края, региона, области, государства (уровень владения изучаемым языком в целом населением и в частности школьниками и студентами вуза; обязательность или необязательность преподавания данного языка в системе школьного и вузовского образования и т.д.);

- социолингвистическая ситуация изучаемого (русского) языка на макроуровне и на микроуровне (степень его распространенности; выполняемые социальные функции и уровень их реализации в инофонном обществе; формы речевой реализации типичных социальных ролей и отношений, например, «учитель – ученик», «ученик – ученик» и т.п.);

- металингвистические условия обучения неродному (русскому) языку;

- исторические особенности изучения неродного (или иностранного) языка в данном регионе, государстве (изучают и преподают его в школе и в вузе уже десятилетия, столетия, или же это новый язык для изучения и преподавания); и т.д.

Таким образом, методика, как было сказано выше, наука динамическая, поэтому она не одновариантна, а поливариантна.

Лингводидактическое описание языка в целом или же конкретной языковой темы

также поливариантно. В данном случае отличие лингводидактики и методики заключается в том, что каждый вариант лингводидактического описания (например, русского языка для разных классов казахской школы) может иметь несколько методических вариантов внедрения его в учебный процесс, что зависит от многих обстоятельств — от разного уровня владения русским языком учащимися казахских школ разных регионов Республики Казахстан до демографической ситуации в них.

Итак, и лингводидактика, и методика — динамические поливариантные науки. Поливариантность методики шире и глубже поливариантности лингводидактики, что связано с наличием большого количества классов, студенческих групп одного и разного уровней обучения, в которых неодинаковая лингвистическая и экстралингвистическая ситуация. Методист (учитель, преподаватель) учитывает эти реалии, что порождает большой объем поливариантности в методике.

Итак, методика реализует учебно-языковой материал в учебном процессе школы или вуза с учетом как лингвистических, так и экстралингвистических реалий. Лингвистические реалии для методики — это собственно языковедческие и лингводидактические аспекты. Экстралингвистические реалии для методики — это прежде всего социолингвистический аспект.

Таким образом, взаимосвязь и взаимообусловленность не только методики и лингводидактики, но и методики, лингводидактики и социолингвистики в процессе обучения неродному (русскому) языку, в процессе подготовки учебных материалов налицо. Учет этой тесной взаимосвязи и взаимообусловленности социолингвистики, лингводидактики и методики будет способствовать созданию глубоко научно обоснованных, отражающих лингвистические и экстралингвистические реалии лингводидактических описаний языка в целом и конкретной языковой темы в частности и методик внедрения их в учебный процесс.

Степень и объем, обязательность и не-обязательность изучения неродного или ино-

странного (в нашем случае русского) языка в инофонной среде прежде всего зависит от социолингвистической ситуации в каждом конкретном регионе. Так, если неродной язык в данном регионе имеет положительную социолингвистическую характеристику, т.е. является распространенным, социально значимым и выполняет функции межнационального общения, то это обстоятельство создает хорошую почву для того, чтобы данный язык стал обязательным общеобразовательным предметом школьного и вузовского образования. Именно социолингвистическая ситуация подталкивает к тому, чтобы было принято решение о введении данной дисциплины (русский язык) в государственный стандарт образования конкретной иноязычной страны.

Социолингвистический аспект проблемы является основой лингводидактического описания неродного языка и его методического введения в учебный процесс. Триединство социолингвистики, лингводидактики и методики является основой формирования образовательных статусов русского языка и как родного, и как неродного, и как иностранного как в самой России, так и за ее пределами.

Объясняется это тем, что **именно наличие у русского языка образовательного статуса (а не официального статуса) является гарантом его распространения, сохранения или расширения его функций межнационального общения за пределами России**, поскольку гарантирует изучение его в другом государственном образовании, в котором он имеет такой (т.е. образовательный) статус (например, Казахстан, Узбекистан, Кыргызстан, Таджикистан, Азербайджан и т.д.).

Изучение в школе и в вузе неродного (русского) языка в государствах за пределами России углубляет и расширяет социальные функции и создает почву для использования его во всех основных социальных сферах деятельности индивида и общества (в быту, в официально-деловых отношениях, в науке, публицистике, художественной деятельности и т.д.).

Сегодня (по результатам наших исследований) русский язык внутри России и за

пределами России обладает семью образовательными статусами:

- 1) русский язык как родной в России;
- 2) русский язык как родной за пределами России (в основном, в странах СНГ);
- 3) русский язык как неродной в России (Татарстан, Башкортостан и т.д.);
- 4) русский язык как неродной за пределами России (в основном, в странах СНГ);
- 5) русский язык как иностранный в России (для иностранцев из дальнего зарубежья);
- 6) русский язык как первый иностранный за пределами России (в основном,

в странах СНГ для иностранцев из дальнего зарубежья);

7) русский язык как второй, третий, четвертый иностранный в странах Балтии и дальнего зарубежья.

Из этих семи образовательных статусов русского языка три (1-й, 3-й, 5-й) являются внутривосточными, другие четыре – международными.

Каждый образовательный статус русского языка характеризуется социолингвистическими, лингводидактическими и методическими особенностями, поэтому их содержательная сторона имеет существенные различия.

## Литература

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков). СПб., 1999.
2. Алефиренко Н.Ф. Интерлингвистические теории. Социолингвистика // Н.Ф. Алефиренко. Современные проблемы науки о языке. М., 2005.
3. Алпатов В.М. 150 языков и политика. 1917–2000. Социолингвистические проблемы СССР и постсоветского пространства. М., 2000.
4. Джусупов М. К вопросу об официальном и образовательном статусах русского языка в современном мире // Вестник МАПРЯЛ. 2003. № 41.
5. Джусупов М. Лингводидактика и методика в полинаучной системе языкового образования // Русский язык за рубежом. 2009. № 2.
6. Джусупов М. Социальные функции языков в свете их официальных статусов // Материалы Международной научно-практической конференции «Межкультурная коммуникация и актуальные проблемы казахской, русской филологии». Алматы, 2004.
7. Джусупов М. Социолингвистические и лингводидактические проблемы языка как средства общения и предмета изучения // Русистика в СНГ. СПб., 2002.
8. Джусупов М. Русская звучащая речь и тюркское фонологическое сито (социолингвистический аспект) // Материалы международной научно-практической конференции «Русский язык в образовательном пространстве Центрально-азиатского региона СНГ». Бишкек, 2007.
9. Закон Республики Казахстан о языках в Республике Казахстан. Алматы, 2001.
10. Закон Республики Узбекистан о государственном языке (в новой редакции). Ташкент, 1995.
11. Конституция Республики Казахстан. Алматы, 1998.
12. Конституция Республики Узбекистан. Ташкент, 1992.
13. Крысин Л.П. О перспективах социолингвистических исследований в русистике // Русистика. Берлин, 1992. № 2.
14. Сулейменова Э.Д., Шаймерденова Н.Ж., Смагулова Ж.С., Аканова Д.Х. Элеуметтік лингвистика терминдерінің сөздігі: Словарь социолингвистических терминов. Алматы, 2008.
15. Швейцер А.Д. Современная социолингвистика. Теория, проблемы, метод. М., 1976.
16. Щукин А.Н. Лингводидактический энциклопедический словарь. М., 2006.

**M. Dzhusupov**

### **SOCIOLINGUISTICS, LINGUODIDACTICS AND METHODOLOGY OF TEACHING LANGUAGES: INTERRELATION AND INTERDEPENDENCE**

*Sociolinguistic situation, linguodidactics, methodology of teaching languages, interdependence, Russian language, educational status.*

The article concentrates on the problems of interrelation and interdependence of three disciplines: sociolinguistics, linguodidactics and methodology of teaching languages. Sociolinguistic situation determines the formation of educational status of languages in the country and abroad. Application of linguodidactics and methodology of teaching languages to the educational process of secondary schools and universities contributes to the strengthening of sociolinguistic situation.

Л.В. Архипова

pchelka-tmb@mail.ru

канд. филол. наук, доцент  
Тамбовского государственного  
технического университета  
Тамбов, Россия



## Формирование языковой компетенции инострannого студента при обучении конструированию безличных предложений на этапе довузовской подготовки

*Модель безличного предложения, способ выражения безличности, безличный глагол, предикативные слова, грамматический навык.*

В статье рассматривается вопрос изучения и сознательного усвоения иностранными студентами безличных предложений с учетом принципа обобщения, представляются наиболее типичные способы выражения безличности в русском языке, которые должны усвоить студенты-иностранцы подготовительного факультета, характеризуются грамматические особенности функционирования каждой модели. Автор статьи дает анализ безличных конструкций с характеристикой синтаксических связей и их роли в структуре предложения, обращает внимание на вариативность передачи одинаковых или близких значений с помощью различных конструкций и языковых средств их оформления и приводит рекомендации по системе упражнений, направленных на формирование навыка употребления в речи предложений данного типа.

Основной целью изучения русского языка иностранцами является «утилитарное его усвоение как орудия общения и выражения мысли» [8: 9]. Владеть языком – значит обладать коммуникативной компетенцией, под которой понимается «способность решать средствами иностранного языка актуальные для учащихся задачи общения в бытовой, учебной, производственной и культурной жизни; умение учащегося пользоваться фактами языка и речи для реализации целей общения» [10]. Коммуникативная компетенция невозможна без создания в сознании учащегося стройной системы языка, т.е. без формирования языковой компетенции. «В задачи грамматического аспекта, – отмечает С.А. Хавронина, – вхо-

дит формирование, развитие и совершенствование грамматических навыков оформления (морфологических) и комбинирования (синтаксических), свободное и правильное оперирование которыми составляет грамматическую компетенцию» [12: 344–345]. Недостаточное внимание к грамматическому аспекту ведет к многочисленным ошибкам учащихся, что значительно затрудняет общение на русском языке. Языковая компетенция создается лишь в результате соответствующих систематических занятий путем выработки у студентов сознательного подхода к изучению языка. Именно сознательное овладение грамматической системой «служит прочной основой для формирования речевых навыков и далее базой свободного

речевого общения» [13: 178]. Задача преподавателя – пробудить у студента желание сознательно изучать язык и в первую очередь грамматику. Грамматика для иностранца – это средство, механизм, с помощью которого он может реализовать коммуникативные интенции в условиях реальной коммуникации. Научить иностранцев практически пользоваться теми грамматическими средствами, которыми пользуются носители русского языка в процессе общения, – цель обучения русской грамматике [12: 344].

Усвоение структуры, механизма построения предложения в овладении русским языком играет решающую роль, поскольку язык, основной единицей которого является предложение, реализует свою коммуникативную функцию в речи, он создает речь. «С первых же шагов обучения учащийся должен овладеть умением конструировать предложение, пользоваться им как минимальной единицей, поскольку в его синтаксической структуре реализуется функциональное (в отличие от линейного) расположение морфологических категорий и функциональная группировка отдельных слов» [6: 15]. Обучаемый должен хорошо представлять себе, каким образом использование изучаемого грамматического явления позволит ему адекватно участвовать в речевом общении. Следовательно, работа по развитию навыков конструирования предложений составляет основное содержание обучения русскому языку студентов-иностранцев и ее можно рассматривать как один из аспектов формирования языковой компетенции иностранного студента.

В данной статье мы рассмотрим вопрос изучения и сознательного усвоения иностранными студентами безличных предложений с учетом принципа обобщения, представим наиболее типичные способы выражения безличности в русском языке, которые должны усвоить студенты-иностранцы подготовительного факультета, охарактеризуем грамматические особенности функционирования каждой модели. В статье также дается анализ безличных конструкций с характеристикой синтаксических связей и их роли в структуре предложения, обращается

внимание на вариативность передачи одинаковых или близких значений с помощью различных конструкций и, следовательно, языковых средств их оформления и приводятся рекомендации общего характера по системе упражнений, направленных на формирование навыка употребления в речи предложений данного типа.

Следует отметить, что авторы современных пособий по грамматике русского языка в основном решают проблему обучения новому, а повторению незаслуженно отводится незначительное место. И хотя в разных учебниках можно найти немало обобщающих грамматических заданий, перед преподавателем при обобщении и систематизации того или иного языкового явления возникают определенные трудности, которые заключаются в том, что и как следует повторить, чтобы в речи иностранца было меньше ошибок грамматического характера, причиной которых зачастую является забывание полученных ранее знаний. Необходимость интенсивного овладения определенными речевыми умениями и навыками при систематизации знаний по безличным предложениям также требует вполне определенного и целенаправленного подхода к отбору и организации учебного материала по данной грамматической теме. Серьезная работа над моделями безличных предложений диктуется прежде всего необходимостью развития навыка использования безличных конструкций в речи в силу их грамматической разновидности и активного функционирования. В.В. Бабайцева отмечает в этой связи: «Безличные предложения, включающие несколько грамматических разновидностей, – самая большая и самая распространенная группа односоставных предложений» [1: 39]. Владение умением передавать различные смысловые отношения: способность, необходимость, желание – нежелание выполнить какое-либо действие, возможность – невозможность или ненужность какого-либо действия, передача информации и состояния окружающего пространства или субъекта, отсутствие лица или предмета у кого-либо, где-либо – с помощью безличных конструкций является по большому счету и условием развития речевой компетенции учащегося.

Преподаватели-практики хорошо знают, что для иностранных учащихся большие трудности представляет понимание различных типов предложений, соединение частей сложного предложения, особенности построения русской фразы, поскольку грамматическое оформление смысловых отношений, заключаемых в предложениях, в каждом языке имеет свои отличительные свойства. Многочисленные ошибки, допускаемые иностранцами при самостоятельном продуцировании предложений, свидетельствуют о том, что у говорящего не сформирован навык их употребления и оформление предложения проходит по синтаксическим законам родного языка. Трудны для усвоения студентами и безличные предложения, в которых «главный член в форме безличного глагола (а также в безлично употребляемой форме личного глагола) или в форме предикативного наречия выражает проявление процессов или состояний, которые либо вообще не зависят от активного деятеля, либо исходят от субъекта (активного деятеля или носителя состояния), обозначаемого формой косвенного падежа» [3: 12]. Не являясь активным производителем действия или признака, субъект в безличном предложении испытывает на себе называемое в предложении действие или состояние, он «всегда неличный, неиндивидуальный, неопределенный и невыраженный – подлежащее отсутствует» [14: 272]. Грамматический строй самих предложений также отличается своей необычностью: он «отстает от строя типичного логического суждения, так как в них нет полного соответствия членов предложения членам суждения» [1: 40]. Сложность изучения безличных предложений обуславливается употреблением субъекта в косвенном падеже (такой субъект выражается в предложении обычно формой Д.п. или Р.п. или его вообще может не быть), отсутствием безличных предложений в языках учащихся или несовпадением систем безличных предложений русского языка и родного языка обучаемых. Понятие безличности также нелегко донести до студента, начинающего изучать русский язык. Вероятно, этого и не следует делать в самом начале знакомства с безличными предложе-

ниями, в частности при изучении Д.п. адреса. Нет необходимости разъяснять смысловую разницу, заключенную в предложениях: *Мне нужно участвовать в концерте. Я должен участвовать в концерте* [11: 13]. При их трансформации преподаватель обращает внимание на формальную сторону этих синтаксических конструкций, а при систематизации знаний о безличных предложениях на обобщающем уроке необходимо объяснить большую уместность в определенном контексте той или иной из них. Однако в каждом конкретном случае преподаватель сам должен решить – стоит или не стоит добиваться понимания смысловой разницы, заключенной в личных и безличных предложениях, на начальном этапе их изучения. Выбор же той или иной модели предложения (личного или безличного), который определяется конкретно-речевой ситуацией, а значит, и языковых средств ее выражения, всегда остается за говорящим и зависит от степени сформированности его языковых навыков.

Безличные предложения проходят через весь курс русского языка на этапе предвузовской подготовки. И только в конце второго семестра данные конструкции обобщаются, полученные ранее знания по составлению речевых образцов систематизируются. При подготовке материалов к уроку обобщения важно учесть 2 момента. Во-первых, принимая во внимание многообразие видов безличных предложений в русском языке, чрезвычайно важно произвести правильный отбор моделей безличных предложений, которые должны усвоить студенты-иностранцы довузовского этапа обучения. Представление слишком большого количества видов предложений, неопределенность в принципе отбора могут отрицательно сказаться на прочности знаний учащихся. Во-вторых, основные модели следует давать в виде грамматических схем с лаконичными, запоминающимися примерами, составленными на базе хорошо знакомой студентам лексики. Содержание этих примеров, являющихся речевыми образцами, должно быть конкретно и понятно студентам. Знание формальной стороны конструкций должно сочетаться с пониманием ее семантической стороны.

На подготовительном факультете студенты-иностранцы знакомятся лишь с основными видами безличных предложений. Так, учащиеся должны усвоить следующие модели безличных предложений:

- 1) с отрицательными словами *нет, не было, не будет*;
- 2) со словами *надо, нужно, необходимо, можно, нельзя*;
- 3) с безлично-предикативными словами на *-о* (в целях упрощения категория состояния квалифицируется нами как наречие);
- 4) с безлично-предикативными словами в инфинитивных конструкциях;
- 5) с безличными глаголами;
- 6) с отрицательными местоимениями и местоименными наречиями.

Обобщающий урок по безличным предложениям следует рассматривать как этапный урок в работе по синтаксису. На этом уроке организуется следующая работа.

1. Наблюдение над моделями безличных предложений, представленными в таблице.

2. Элементарный анализ каждой модели с характеристикой смысловых отношений, заключенных в падежных и предложно-падежных формах существительных, способов выражения безличности и грамматических особенностей построения предложений.

3. Выполнение тренировочных языковых упражнений, направленных на выработку у учащихся грамматического навыка использования безличных конструкций в речи.

4. Проведение анализа синтаксических ошибок, допущенных учащимися в ходе выполнения заданий.

Прежде чем приступить к анализу безличных предложений, следует разъяснить студентам, что сам термин «безличное предложение» условен. В предложении типа *Мне интересно* лицо называется, но само предложение является безличным, поскольку отсутствует И.п. Однако отсутствие в конструкции И.п. еще не показатель безличности. В грамматическом смысле безличность

создается не отсутствием субъекта, а наличием безличного слова, которое в свою очередь не допускает присутствия И.п. в структуре предложения. Безличные слова представляют собой вполне определенную группу слов, которые относятся к различным грамматическим категориям. Постепенно в процессе обучения русскому языку учащиеся, конечно, познакомятся с этой группой слов.

Необходимо обратить внимание и на то, что подлежащее в русском языке – это слово, стоящее в форме И.п. (инфинитив в роли подлежащего рассматривается на более позднем этапе), т.е. подлежащее – это категория грамматическая, а не логическая. Наличие же в структуре предложения формы слова в И.п. свидетельствует о том, что предложение личное.

Наиболее употребительные модели безличных конструкций, которые будут систематизированы на обобщающем уроке, представим в виде таблицы, отражающей их семантическое содержание. Главная цель таблицы – создать в сознании учащихся целостное представление о безличных предложениях в русском языке. Системное представление материала в обобщенном виде дает возможность учащимся интенсивно и прочно овладеть разнообразием изучаемых моделей безличных предложений; структурные схемы и анализ синтаксической сочетаемости слов, отображенных в них, облегчат понимание способов построения предложения и связей языковых единиц.

Остановимся на характеристике основных моделей безличных предложений и на главных моментах обобщающего урока.

В приведенной таблице прежде всего обращается внимание на способ выражения безличности в каждой модели и грамматические особенности построения предложений. Как показывает практика, безличные предложения, в состав которых входит инфинитив, самые частотные в нашей речи и представляют значительные трудности для усвоения учащимися. В безличных предложениях, содержащих инфинитив (модели 1, 2.1, 4, 6), который включает в себе основное семантическое содержание, субъект употребляется в Д.п. Данная позиция может быть опущена,

Модели безличных предложений и их значения

<b>1. Необходимость или возможность – невозможность совершения какого-либо действия</b>	
<p>надо нужно Д.п. + необходимо + инфинитив можно нельзя</p>	
<p><i>Ему надо готовиться к зачету. Мне нужно встретить друга. Ей необходимо получить визу. Вам нельзя (можно) много заниматься.</i></p>	
<b>2.1. Желание, везение, необходимость совершения какого-либо действия</b>	<b>2.2. Передача информации</b>
<p>хочется удается Д.п. + приходится + инфинитив следует стоит</p>	<p>рассказывается П.п. + говорится + П.п. сообщается</p>
<p><i>Нам очень хотелось пойти на концерт. Им всегда удается съездить на море. Мне придется взять такси. Вам не следует курить. Тебе не стоит обращать внимание на это.</i></p>	<p><i>В статье говорится о проблемах мегаполиса. В тексте рассказывается о первом космонавте. В телеграмме сообщалось о приезде сына.</i></p>
<b>3.1. Физическое или душевное состояние субъекта</b>	<b>3.2. Состояние окружающего пространства</b>
<p>Д.п. + весело интересно скучно холодно</p>	<p>П.п. + жарко душно грязно прибрано</p>
<p><i>Нам весело. Нам было весело. Нам будет весело.</i></p>	<p><i>На улице жарко. На улице было жарко. На улице будет жарко.</i></p>
<b>4. Состояние субъекта, вызываемое конкретным действием</b>	
<p>Д.п. + трудно интересно + инфинитив радостно</p>	
<p><i>Нам интересно слушать его рассказы. Нам трудно было привыкать к студенческой жизни. Им радостно будет увидеть своих родных.</i></p>	
<b>5. Отсутствие лица или предмета у кого-либо, где-либо или вообще</b>	
<p>Р.п. + нет (не было, не будет) не имеется не существует П.п. + не окажется (не оказалось) + Р.п. не останется (не осталось) не хватает (не хватило)</p>	
<p><i>У меня нет свободного времени. Друга нет в комнате. В библиотеке не имеется книг этого автора. Для них не существует никаких трудностей. В зале не осталось свободных мест. В комнате не оказалось холодильника. В классе не хватило стульев.</i></p>	

## 6. Невозможность или ненужность действия

Д.п. +	ничего	+ инфинитив
	некого	
	некогда	
	негде	
	некуда	
	неоткуда	

*Мне ничего вам сказать.*

*Нам не у кого было спросить.*

*Ей некогда отдыхать.*

*Мне негде сесть.*

*Им некуда будет пойти.*

*Ему неоткуда было ждать писем.*

если субъект легко восстанавливается из контекста или высказывание имеет обобщенный характер. Безличность в модели 1 выражается предикативными наречиями с модальным значением, в модели 2.1 – безличными глаголами, в модели 4 – безлично-предикативными словами со значением состояния, а в модели 6 – отрицательными местоимениями и местоименными наречиями с ударной частью *не*. В модели 2.2 употребляются безличные формы возвратных глаголов со значением речи, открывающие обязательную объектную позицию содержания речи, которая замещается существительными в П.п. Информативно значимой для данной модели является позиция источника информации, которая также выражена существительными в П.п. Модели 3.1 и 3.2 содержат предикативные слова на -о, которые указывают на безличность в приведенных примерах. В безличных конструкциях, передающих физическое или душевное состояние человека, позиция субъекта выражена одушевленными существительными в Д.п. В моделях, характеризующих состояние окружающего пространства, предикат может быть обозначен также краткими страдательными причастиями прошедшего времени в форме среднего рода, а локальная позиция замещается существительными в П.п. Если место можно восстановить из контекста, то данная позиция может быть опущена. Безличность в модели 5 обозначена глаголами с отрицанием и неизменяемой глагольной формой *нет*. Обязательным компонентом структурной схемы такого рода предложений является «объект отрицания» [9: 34], который обозначается

существительными в форме Р.п. и называет отсутствующий предмет или лицо; субъект, если того требует ситуация, может быть выражен существительными или местоимениями в Р.п. с предлогами *у, для*. Если говорящий хочет сообщить об отсутствии лица или предмета в конкретном месте, то активизируется локальная позиция, которая заполняется существительными в форме П.п.

Обратим внимание на методические особенности презентации изучаемых моделей. На обобщающем уроке по видам безличных предложений полезно давать упражнения на сравнение (грамматическое и смысловое) безличных и личных предложений [4: 116–117] и тем самым показывать студентам вариативность передачи одинаковых или близких значений с помощью различных конструкций. Эту работу необходимо проводить на уроке для того, чтобы говорящий знал, каким образом их использование позволит ему адекватно участвовать в речевом общении. Сопоставление безличных конструкций с личными, по мнению С.В. Зайцевой, «можно считать одним из основных принципов обучения учащихся данной грамматической теме» [5: 35]. Сравним по значению 2 предложения: *Я хочу купить этот словарь* и *Мне хочется купить этот словарь*. Оба предложения передают собственно желательное значение. Кроме грамматических различий между предложениями имеются тонкие стилистические отличия. В первом предложении желание выражается наиболее просто и определено; нередко за таким высказыванием следует соответствующее исполнение желания конкретное действие. Личное

предложение используется, если речь идет о намерении обдуманном, запланированном. И тогда употребление безличной конструкции невозможно. Во втором предложении желание выражается менее решительно, и его исполнение говорящим вовсе не обязательно. Однако во многих случаях данные конструкции употребляются как синонимичные. Ср.: *Я хочу пить* = *Мне хочется пить*. В сильной группе преподаватель может обратить внимание студентов на выражение желания или нежелания выполнять какое-либо действие безглагольной конструкцией: *Чайку бы сейчас!* (хочется попить чаю); *Нам не до смеха* (совсем не хочется смеяться, что объясняется тревожным состоянием субъекта) [7: 146, 147]. В названных конструкциях отсутствует глагол *хочется*. Вместо него в состав первого предложения вводится частица *бы*, которая помогает передать желание говорящего. Имена, называющие объект, включают суффиксы субъективной оценки, которые придают им уменьшительно-ласкательное значение. Фразеологическое сочетание *не до* со значением 'нет дела до кого-чего' передает нежелание выполнять действие субъектом. Студенты знакомятся с данными моделями для пассивного усвоения, поскольку эти типы предложений относятся к разговорному стилю.

Безличные глаголы довольно часто выступают в роли предиката в безличном предложении. На данном этапе, на наш взгляд, достаточно дать несколько наиболее частотных безличных глаголов (6–8 слов), чтобы студенты имели только представление о существовании данного вида предложений. Такими глаголами могут быть слова *говорится, рассказывается, сообщается*, которые учащиеся могут успешно использовать при самостоятельном анализе текста или газетной статьи, определяя их тему. И только к концу первого года обучения студенты должны усвоить безличные глаголы *хочется, удается, стоит, приходится, следует*.

Значение необходимости очень близко к значению долженствования. Существенное различие между ними заключается в том, что данные значения отражают различные понятия действительности: необходимость и долг. В предложениях со значением должен-

ствования приписываемый предмету признак соотносится всегда с каким-либо лицом и реализация этого признака зависит только от этого лица. При выражении необходимости такой тесной связи с лицом нет, так как признак проявляется как нечто само собой разумеющееся. Содержание необходимости вытекает из законов природы, из внутреннего убеждения или каких-либо обстоятельств. Грамматические конструкции, передающие необходимость совершения какого-либо действия, требуют отдельного комментария со стороны преподавателя. Сравним такие предложения: *Я должен встретить друга* (это мой долг, субъект обязан это сделать), *Мне нужно встретить друга* (это необходимость), *Мне придется встретить друга* (неизбежность совершить действие в силу сложившихся обстоятельств, именно обстоятельства заставляют субъекта совершить действие независимо от желания). Конструкции со словами *надо, нужно, необходимо* употребляются в том случае, если действующее лицо заинтересовано в выполнении действия. В том случае если необходимость совершить действие относится к любому действующему лицу, конструкция используется без позиции субъекта. Данная модель активно употребляется в правилах или инструкциях: *Для приобретения билета на поезд нужно предъявить паспорт*. Слово *необходимо* усиливает значение необходимости. Если субъект выполняет действие, потому что это его обязанность, долг, то необходимость действия передается личной конструкцией. Отношение действующего лица к действию этой конструкцией не передается. Рекомендация совершить действие выражается конструкцией со словом *стоит*: *Вам стоит купить эту книгу*. Если у человека удача в делах, когда обстоятельства складываются для него благоприятно, ему просто везет, используется безличный глагол *удалось*: *Нам удалось купить билеты на самолет* (купили, но с большим трудом) – *Мы купили билеты на самолет* (купили без препятствий). Конструкция со словом *приходится* употребляется в том случае, если говорящий хочет указать на то, что необходимое действие совершается против желания действующего

лица: *Я забыл учебник в классе, и мне пришлось вернуться за ним.*

При работе над предложениями, где в роли предиката выступают безлично-предикативные слова на -о, полезно вспомнить следующие модели:

- 1) где? как? – *В комнате светло.*
- 2) кому? как? – *Мне весело.*
- 3) где? когда? как? – *В России зимой холодно.*
- 4) кому? где? как? – *Мне на уроке интересно.*
- 5) кому? где? когда? как? – *Мне зимой на горке не холодно.*

Обращаясь к данным моделям, важно отметить, что главным в них является слово, которое отвечает на вопрос *как?*, и что без этого слова невозможно построить бессоюзное предложение данного типа. Бывает достаточно только одного этого слова, чтобы акт коммуникации состоялся (Ср.: *Жарко*). В безглагольных конструкциях необходимо обратить внимание на отсутствие связки в настоящем времени.

В ходе анализа безличных конструкций со словами *не было, не будет*, в которых сообщается об отсутствии лица или предмета, можно говорить о возможности их замены личным, если речь идет о каком-нибудь лице: *Меня вечером не будет дома = Я вечером не буду дома*. Если в безличном предложении с предикатами *не было, не будет* говорится о неодушевленном предмете, то такое безличное предложение нельзя заменить личным. Вместо слова *нет* в настоящем времени и глагола *быть* в прошедшем и будущем времени в отрицательных безличных конструкциях могут употребляться глаголы *не существует, не имеется, не оказалось, не нашлось*. И только сложившаяся конкретная речевая ситуация помогает сделать точный выбор. Так, например, для научного стиля речи характерна будет конструкция, включающая глаголы *не имеется, не существует*: *В фондах нашей библиотеки не имеется книг этого автора.*

Близкие по значению отрицательные конструкции типа *Не надо меня уговаривать, Нечего меня уговаривать, Не уговаривайте меня* необходимо также сопоставить. Безличная модель с компонентом *не надо* передает запрещение делать то, что выражено в значении инфинитивной формы. Конструкция, включающая отрицательное местоимение *нечего*, передает значение бесполезности совершаемого действия; как бы ни старался говорящий, это все равно не даст результата. Определенно-личное предложение с отрицательной частицей *не* перед императивом выражает просьбу слушающего не делать чего-либо.

Безличные предложения с предикативными наречиями на -о передают душевное или физическое состояние субъекта. Для запоминания и активного самостоятельного использования в качестве примера студенты называют уже известные им, наиболее употребительные слова на -о: *тепло, жарко, холодно, интересно, весело, скучно, грустно* и др. На обобщающем уроке, безусловно, расширяется запас слов, необходимых для выражения как физического, так и душевного состояния человека (*стыдно, душно, шумно, смешно, неудобно* и др.), и активизируется модель *где? как?* Для обозначения предиката, характеризующего состояние окружающей среды, могут употребляться следующие слова: *сыро, грязно, тихо, шумно, скользко, намусорено, натоптано, накурено, прибрано*.

После анализа предложений данного типа сообщаем студентам о возможности сочетания этих слов с инфинитивом: *Мне грустно, Мне грустно вспоминать об этом, Нам было трудно, Нам было трудно учиться на подготовительном факультете*. Показатель настоящего времени в первых двух предложениях отсутствует, а во втором предложении слово *было* говорит о том, что названное состояние было в прошлом. Безличные предложения, осложненные временным конкретизатором, требуют специальной отработки. Трансформация одного и того же предложения в различные временные рамки может служить предметом целого комплекса упражнений. При этом учащиеся должны

уметь определять слова, которые являются центром безличного предложения, придавая ему характер безличности.

Безличные предложения с отрицательными местоимениями и местоименными наречиями также с большим трудом усваиваются учащимися. Если они еще не знакомы с грамматическими особенностями этих разрядов слов, то вначале следует научиться образовывать отрицательные местоимения и наречия, после чего обращаемся к моделям предложений в таблице и говорим об их возможной замене сложными конструкциями, в которых главные предложения безличные: *Ему не с кем посоветоваться – Нет человека, с которым он мог бы посоветоваться; Мне нечего делать – Нет ничего, что я мог бы сейчас делать.* Сравнивая данную модель с личными отрицательными конструкциями, включающими в свой состав отрицательные местоимения и наречия с частицей *ни*, роль которой заключается в усилении отрицательного смысла предложения, напоминаем студентам о наличии частицы *не* перед глаголом: *Он ни с кем не советуется.*

Работа над моделями безличных предложений позволяет расширить представление и о видах глагола. Так, значение конструкций со словом *нельзя* полностью зависит от вида глагола. Невозможность осуществления действия (а значит, и достижения результата) передает инфинитив СВ. Если же действие осуществить можно, но делать этого не разрешается или не рекомендуется, употребляется инфинитив НСВ – модель указывает на ненужность самого процесса. Ср.: *Дверь нельзя открыть* (потерян ключ) – *Дверь нельзя открывать* (идет экзамен). Кроме того, во втором примере возможно употребление субъекта, тогда как в первом, напротив, субъект не употребляется. Инфинитивная форма глагола НСВ употребляется в отрицательных конструкциях со словами *не хочется, не стоит, не следует*: *хочется съездить на море – не хочется ехать на море; стоит посмотреть фильм – не стоит смотреть фильм; следует предъявить паспорт – не следует предъявлять паспорт.* В отрицательных

конструкциях со значением отсутствия необходимости совершить какое-либо действие используется также инфинитив НСВ, что подчеркивает ненужность самого процесса: *Не нужно сдавать словарь, Не надо учить текст.*

Безличные предложения со словами *можно, нельзя* выражают только разрешение или запрещение производить действие. Сопоставляя модель со словом *можно* с личным предложением, содержащим глагол *мочь*, отмечаем, что, если данный субъект может или не может произвести действие, если возможность произвести действие зависит от его особенностей или условий, в которых он находится (от условий его деятельности), употребляется личное предложение: *Он может рассказать о городе* (=возможность действия зависит от качеств субъекта, в данном случае от его знаний), *Я могу принести чистую бумагу* (субъект имеет возможность или он в состоянии совершить называемое действие). В вопросительных конструкциях, если нас интересует, разрешается ли это делать вообще, субъект действия не называется. Субъект действия указывается только тогда, когда важно разрешить действие именно этому человеку. Ср.: *Можно сдавать экзамены досрочно? – Мне можно будет сдать экзамен досрочно?*

После ознакомления студентов с моделями безличных предложений и особенностями их функционирования в речи начинается тренировочная работа по освоению изученного грамматического явления. Практическая работа по созданию грамматических навыков, которая в итоге должна привести к автоматизированному употреблению безличных конструкций в речи, должна быть направлена на формирование у студентов умения самостоятельно строить осмысленные, грамматически верно оформленные предложения. Задача преподавателя – определить продуманную систему тренировочных языковых упражнений, различных по своим целям, степени сложности и самостоятельности учащегося и расположить их в определенной последовательности, что обеспечит не только постепенное усложнение дейст-

вий с языковым материалом, но и увеличение степени самостоятельности учащегося [2: 122]. Упражнения по отработке навыков использования безличных конструкций в речи могут быть представлены в нескольких разновидностях, но преобладать должны трансформационные, репродуктивные и, безусловно, ситуативные типы. Последние представляют собой заключительный этап по автоматизации навыков использования безличных предложений и выводят учащихся в акт реальной коммуникации.

Работа над основными моделями безличных предложений помогает избежать многочисленных ошибок, допускаемых студентами-иностранцами при самостоятельном конструировании односоставных предложений данного типа, приучает студентов сознательно относиться к изучению языка. Следует постоянно указывать учащимся на то, что строить предложения они должны сознательно, четко представлять себе конкретную модель, отвечающую заданной коммуникативной ситуации.

## Литература

1. Бабайцева В.В. Односоставные предложения в современном русском языке: Учебно-методическое пособие. Мичуринск, 1963.
2. Вохмина Л.Л. К вопросу о системе упражнений для обучения устной речи при коммуникативном подходе // Профессионально-педагогические традиции в преподавании русского языка как иностранного. Язык – речь – специальность. М., 2005.
3. Грамматика русского языка. М., 1960. Т. 2. Ч. 2.
4. Гришина Н.И. К вопросу о трудностях усвоения русских инфинитивных предложений нерусскими // Функциональное описание русского языка. М., 1995.
5. Зайцева С.В. Методика работы в иностранной аудитории с безличными предложениями, содержащими инфинитив // Международное сотрудничество в образовании: Материалы III Международной научно-практической конференции. СПб., 2002. Ч. 2.
6. Иевлева З.Н. Методика преподавания грамматики в практическом курсе русского языка для иностранцев. М., 1981.
7. Колосницына Г.В., Макова М.Н., Шведова Л.Н., Шипицо Л.В. Грамматические этюды. М., 2006.
8. Костомаров В.Г., Митрофанова О.Д. Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам. М., 1984.
9. Лекант П.А. Синтаксис простого предложения в современном русском языке. М., 1974.
10. Новый словарь методических терминов / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. М., 2009 // [www.gramota.ru/slovari/info/az](http://www.gramota.ru/slovari/info/az).
11. Русский язык: Учеб. пособие для студентов-иностранцев подготовительного факультета: В 2 ч. / Т.В. Попова, Л.В. Архипова и др. Тамбов, 2011. Ч. 2. Кн. 2.
12. Хавронина С.А. О преподавании грамматики на начальном этапе // Традиции и новации образовательных технологий предвузовского обучения иностранных студентов: Материалы Всероссийской научно-практической конференции, посвященной 50-летию факультета русского языка и общеобразовательных дисциплин (подготовительного) РУДН. М., 2010.
13. Шустикова Т.В. Комплексность и аспектность в преподавании русского языка как иностранного: компетентностный подход: Монография. М., 2010.
14. Языкознание: Большой энциклопедический словарь / Гл. ред. В.Н. Ярцева. М., 1998.

L.V. Arkhipova

### FORMATION OF LINGUISTIC COMPETENCE OF A FOREIGN STUDENT WHILE TEACHING TO BUILD IMPERSONAL SENTENCES AT THE STAGE OF PRE-UNIVERSITY TRAINING

*Model of an impersonal sentence, means to express impersonality, impersonal verb, predicative words, grammar habit.*

The paper deals with learning and conscious acquisition of impersonal sentences by foreign students taking into consideration the principle of generalization. There are presented most typical means to express impersonality in Russian which foreign students of preparatory faculty must acquire, and grammar peculiarities of functioning of each model are characterized. The author analyzes impersonal constructions characterizing syntactic ties and their role in the structure of a sentence, pays attention to variability of expressing similar or close meanings with the help of different constructions and language means to form them, gives recommendations as regards system of exercises aimed at formation of the habit to use in speech sentences of the given kind.

Л.В. Попова

plarisa20@mail.ru

канд. филол. наук, доцент  
Поморского государственного  
университета им. М.В. Ломоносова  
Архангельск, Россия



## Зависимость синтаксической позиции глагола от типового значения предложения

*Полнозначный глагол, связочный глагол, типовое значение предложения, позиция.*

Статья посвящена рассмотрению критериев разграничения полнозначного и связочного употребления глаголов в позиции сказуемого. Зависимость связочной позиции и функции глагольной словоформы от типового значения предложения выявляется на примере глаголов **отличаться, выделяться, славиться** в сочетании с существительными со значением качества. Также анализируется семантика именного компонента и глагола-связки, передающая характер отношений между предметом и его предикативным признаком. Помимо этого в статье предлагаются задания, отражающие особенности синонимии и омонимии предикативных структур русского языка.

**С**вязка (связочный глагол) – облигаторный компонент русского именного сказуемого, одно из средств организации грамматической формы простого предложения. Хотя связочные глаголы не рассматриваются как отдельная грамматическая тема в курсе РКИ, их изучение, несомненно, является важным с точки зрения освоения структурно-семантических моделей предложения, лексической и синтаксической сочетаемости глагола, омонимии полнозначного и служебного слов. Знакомство с самой активной связкой **быть**, включая ее «нулевую форму», происходит уже на первых занятиях. Помимо нее базовый лексический уровень предполагает знание таких широкоупотребительных связочных глаголов, как **являться, стать, становиться, считаться, делаться, сделаться, казаться**. Будучи функционально-служебными словами, эти связки проявляют свою семантику в предложении, поэтому их освоение как лексических единиц обычно происходит в

составе модели с конкретным типовым значением, например: «S (И.п.) <становиться / стать> + <профессия> (Т.п.)» – *Я стану врачом*; «S (И.п.) <быть> + <признак, качество> (И.п. / Т.п.)» – *Книга была интересная (интересной)*.

На продвинутом уровне вводятся менее активные связки, характеризующиеся ограниченной сочетаемостью и частными значениями интерпретационного характера: **выглядеть, считаться, оказаться, притворяться, превратиться, представлять собой, напоминать, отличаться**. Многие из этих связочных глаголов обнаруживают синонимию с ядерными связками **быть, стать, казаться**, и их правильное использование в устной или письменной речи несомненно говорит об умении выбирать одну из вариантов моделей именных предикативных конструкций.

Опираясь на антропологический и деятельностный подход в обучении РКИ, нельзя не учитывать семантическую роль связки

в предложении. Связочные глаголы можно отнести к одной из «антропогенных зон» языка. В их значении отражается характер ментальной деятельности говорящего, его отношение к особенностям проявления предикативного признака. Многие глагольные связки обнаруживают субъективно-модальные смыслы, позволяющие говорящему реализовывать свои коммуникативные потребности. Так, например, связки **считаться, слыть, признаваться, представляться, казаться** проявляют значение авторизации с оттенками общепризнанного мнения (*Понедельник считается трудным днем*), недостоверности установления признака (*Поездка представлялась интересной; Место казалось знакомым*).

На занятиях по РКИ связочно-именные конструкции нередко вызывают трудности, обусловленные сходством связочного и полнозначного глаголов. Практически каждая глагольная связка (в том числе и «идеальная» связка **быть**) вступает в омонимичные отношения с глаголом, формирующим предложение со значением активного действия. Разграничение знаменательного и связочного глаголов представляет собой не только теоретическую, но и практическую проблему, связанную с правильным словоупотреблением или пониманием смысла высказывания. Особенно актуально это в тех случаях, когда связочный и полнозначный глаголы обнаруживают одинаковую грамматическую сочетаемость с именным компонентом.

Учитель напоминает задание. —

Учитель напоминает артиста. —

Капитан представил команду. —

Книга представляет интерес. —

Отец пользовался бритвой. — Отец пользовался уважением. —

Я находился в центре города. —

Я находился в тревоге.

Сложные случаи представляют примеры перехода полнозначного глагола в связку в художественном тексте: *Весна потеряла*

*свою кроткость и бледность* (И. Бунин); *Но Байкал ощущается как самая высокая скала, неведомая и непокоренная* (Е. Гришковец); *Она преобразилась в доктора* (Л. Улицкая).

Мы хотели бы подробнее рассмотреть теоретические проблемы соотношения полнозначного и связочного глаголов, а также некоторые практические вопросы освоения именных предикативных конструкций в курсе РКИ.

Противопоставление полнозначного глагола и связки важно и для семасиологической классификации слов, и для классификации по частям речи, и для типологии предложения. В русской грамматической науке предлагались разные критерии различия полнозначного глагола и связочного компонента именного сказуемого.

• **Семантический критерий.** Обычно отмечают, что связка характеризуется отвлеченным, абстрактным значением, поскольку выполнение служебной функции требует «избавления» от конкретного лексического значения, грамматикализации. Однако степень абстрактности значения у многочисленных связок различна, на этом основана их семантическая классификация (отвлеченные, полувещественные, вещественные связки). А.А. Потеня справедливо заметил, что «различие в степени отвлеченности значения глаголов само по себе еще не влечет за собою синтаксического различия» [10: 118]. Заметим, что среди полнозначных глаголов есть элементы с абстрактной семантикой (**сравнивать, отождествлять** и др.), а среди связочных глаголов выделяются единицы, значительно или полностью сохранившие конкретное лексическое значение (**называться, притворяться, прикидываться** и др.). Скорее всего, стоит учитывать не степень абстрактности значения (тем более что ее сложно измерить), а функционально-семантическую общность связочных слов, которая может быть доказана, в частности, фактом совпадения значений глагола в связочной позиции и ядерных связок, обладающих прототипической семантикой, таких, как **быть, являться, стать**.

• **Морфологический критерий.** Отличить глагол от связки по форме трудно или даже невозможно. Внешне глагол **быть** со значением нахождения, присутствия где-либо ничем не отличается от связки **быть**, хотя различие их функционального значения очевидно: *Я был дома. – Школа была для нас домом.* Даже «идеальная» связка **быть**, выделенная в отдельную служебную часть речи, проявляет общие свойства с глаголом. Так, нулевая форма характерна не только для связки, но и для глагола со значением нахождения в пространстве: *Я был в театре. – Я в театре.* Все же заметим, что многие связочные глаголы отличаются от полнозначных отсутствием некоторых грамматических форм в глагольной парадигме. К примеру, связки **приходиться, доводиться, походить, напоминать, представлять собой, состоять, заключаться** употребляются только в форме НСВ. По мнению В.В. Виноградова, связка **быть** – не глагол, так как она «мыслится вне категорий вида и залога» [3: 675].

Стремясь избавиться от основного категориального значения глагола (процессуальности), связка не может не иметь формальных показателей наклонения, времени, лица, так как именно они являются основой предикативных категорий предложения. Глагольная «форменность» связки не противоречит ее сущности, напротив, она обусловлена грамматической связочной функцией: на равных правах с полнозначным глаголом связка обеспечивает оформление предикативного признака.

• **Синтаксический критерий.** Признавая важность семантической и морфологической специфики связочных глаголов, отметим, что эти признаки не могут служить основой противопоставления полнозначного глагола и связки. Связка, как явление синтаксиса, должна выявляться именно в предложении, с опорой на его формальную и номинативную структуры. Для установления факта использования глагола в роли связки необходимо учитывать такие характеристики, как позиция словоформы, функция, грамматические связи и отношения со словоформами, занимающими другие синтаксические позиции.

Под синтаксической позицией мы понимаем местоположение словоформы в предложении, обусловленное ее связью и отношениями с другими компонентами. Роль глагола в позиции связки состоит в том, чтобы «обозначать, что позиция имени в данном предложении есть позиция сказуемого» [8: 111]. Если основным выразителем сказуемого является именной компонент (не глагол!), то значение сказуемого сводится к значению пассивного предикативного признака. Общее типовое значение двусоставных предложений с именным сказуемым – ‘предмет и его пассивный предикативный признак’. В зависимости от семантики подлежащего и именного компонента данное значение может конкретизироваться в частных значениях тождества, идентификации, состояния, именования, таксономии, качества, квалификации, сравнения и др.

Типовое значение предложения представляет собой обобщенный смысловой результат предикативного объединения субъектного и предикатного компонентов, т.е. оно складывается из семантики субъекта и предиката, а также характера возникающих между ними отношений. Значение связочного глагола не входит в семантику предиката (в этом отношении он является неполнозначным компонентом), но он значим в выражении оценки предикативных отношений (логической, модальной, фазисной).

На зависимость характера функционирования глагола от типового значения предложения указывается в работах М.А. Кормилициной [6], З.Л. Новоженовой [9], В.С. Юрченко [11]. Будучи функционально-служебным словом, связка проявляет свою служебность не только и не столько лексически, сколько структурно, в определенной синтаксической позиции. Превращение глагола в связку происходит одновременно с изменениями в именном компоненте и в его отношениях с подлежащим. В этой связи представляется важным учитывать лексическую и грамматическую сочетаемость связок с именным компонентом и устанавливать зависимость связочной функции глагола от синтаксической позиции, окружения.

Примерами, демонстрирующими взаимосвязь типового значения предложения и особенности функционирования глагольной словоформы, могут служить предложения с глаголами **отличаться, выделяться, славиться** в сочетании с существительными со значением качества: *Говорливая хозяйка славилась хлебосольством* (Н. Гоголь); *Мой отец отличался набожностью* (Б. Акунин); *Он отличался чрезмерной разговорчивостью* (Б. Пастернак).

Данные конструкции не раз являлись предметом анализа, причем функциональный статус глагола трактовался по-разному. П. Адамец видел в таких предложениях функциональное подобие глагола связке: «Глагол в личной форме в таких случаях полностью, или почти полностью, делексиализуется, превращаясь в своеобразную связку» [1: 40]. Г.А. Золотова классифицировала подобное сказуемое как глагольное, но указывала на несамостоятельность глаголов **отличаться, характеризоваться** и в информативном и в конструктивном отношении: «...они служат своего рода связками между названиями предмета и предикативно приписываемого ему признака, лишь эксплицируя вербально значения отличительного признака, характеристики, свойства, заложенные в самой структуре отадъективного имени» [4: 137]. П.А. Лекант относил глаголы **отличаться, выделяться, пользоваться** в подобных конструкциях к «неспециализированным связкам», а сказуемое с такими связками – к именному типу [7].

Обратим внимание на то, что функционирование глаголов типа **отличаться** в роли связки ограничено сочетанием с именами существительными со значением качества, так как именно в этом случае в предложении проявляется значение пассивного предикативного признака. Связочная функция определяется возникновением субъектно-предикативных отношений между предметом (подлежащим) и его признаком (именным компонентом), что возможно только при наличии у зависимого существительного качественного значения.

Сравним следующие предложения.

1. Он сегодня отличился на уроке.
2. Он отличается от остальных учеников своими знаниями.
3. Он отличается скромностью.

В данных примерах прослеживается редукция глагольного значения: от конкретного физического действия ('сделать что-либо неординарное') до обладания признаком ('иметь что-либо своим отличительным признаком, особенностью').

Активное глагольное действие ярче всего выражено в первом предложении. Только в таком значении глагол может употребляться без зависимого существительного и иметь видовую пару **отличаться / отличиться**. Подлежащее обозначает производителя действия (агенс). Типовое значение предложения – 'деятель и его действие'.

Во втором примере глагол может иметь объектные распространители: «от кого (чего)» и /или «чем». Т.п. объекта представлен обычно конкретными существительными (*отличался прической, нарядом, галстуком, биографией, происхождением, поведением*). В таких предложениях между подлежащим и именным компонентом не возникает предикативная связь (человек – прическа, наряд, биография). Имя существительное, не обладающее семантикой качества, проявляет значение объекта, а не признака, что не позволяет, например, трансформировать конструкцию «глагол + существительное» в конструкцию «связка + прилагательное»: *Своим характером и своей биографией Гумилев сильно отличался от других русских поэтов его времени* (Ю. Анненков); *Мещера издавна славится своими болотами* (К. Паустовский).

Глагол в подобной позиции нельзя считать вспомогательным, служебным – это полнозначное сказуемое. В таких предложениях нет превращения объекта в родовой предикативный предмет (Мещера – болота) или качественный признак (Мещера – болотистая). Трансформации конкретного суще-

ствительного в предикат препятствует значению предметности без признакового оттенка. «Конкретные существительные лишены четко определенного, членимого на компоненты содержания, которое, освободившись от значения предметности, могло бы быть транспонировано в предикат» [2: 33].

В третьем примере глагол утрачивает сему активного действия и выступает в позиции связки, что обусловлено возникновением предикативных отношений между подлежащим (носителем признака) и именным компонентом, выражающим содержание предикативного признака. Переход глагольного предложения в именное требует изменений во всех основных компонентах предложения. Деятель (агенса) превращается в носителя признака, объект действия (Т.п.) трансформируется в признак предмета, глагол утрачивает значение процесса и осуществляет грамматическую и семантическую связь между предметом и его признаком.

Типовое значение таких предложений – ‘характеризация предмета по качественному признаку’. Первичным (изосемическим) способом выражения данного значения является предложение с адъективным сказуемым при связке **быть**. Это сказуемое наиболее точно выражает саму идею «предикативного пассивного признака». Конструкция со связкой **отличаться** синонимична адъективному сказуемому и может быть перестроена в последнее: *Девушка отличается красотой.* – *Девушка красива.* Исследователи отмечают равенство смыслового объема подобных предложений и подчеркивают, что их различие носит стилистический характер [5: 138].

С одной стороны, категориальная семантика существительного не соответствует содержанию предиката – это вторичный способ выражения признака, средство косвенного обозначения атрибутивно-предикативного значения. С другой – именно эта группа существительных с точки зрения семантики наиболее приспособлена к выполнению предикативной функции, так как в их значении есть признаковый компонент – ‘совокупный признак’. В абстрактных су-

ществительных со значением качества заключено название конкретного свойства предмета, определенного на основании общения предметов по наличию какого-либо признака. Соединение в предложении двух предметов означает отождествление предмета с признаком (дом – красота, человек – здоровье, записка – краткость): *Один дом боярина Дружины Андреевича Морозова, на берегу Москвы-реки, отличался особенной красотой* (А. Толстой); *– Да вы всегда славились здоровьем, – сказал председатель* (Н. Гоголь); *Записка Плюшкина отличалась краткостью в слог* (Н. Гоголь).

В таких конструкциях употребление связочных глаголов **отличаться**, **выделяться**, **славиться** оказывается необходимым, поскольку предмет и его отвлеченное качество не могут быть связаны в биноминативной конструкции тождества с отвлеченной связкой **быть**. Отождествление с оттенком воплощения, олицетворения качества в предмете (лице) возможно в русском языке в предложениях типа: *Майор был само здоровье: большой, с квадратными плечами, с обветренным, даже при лунном свете кирпично загорелым лицом* (К. Симонов); *Она воплощенная загадка... То бессердечная, то сама доброта* (Л. Чарская).

Формы сказуемого с именами качества в функциональном отношении можно рассматривать как дублирующие специализированные адъективные формы, но превосходящие их богатством семантических оттенков. Именное сказуемое с именем прилагательным называет признак, не определяя его степень преобладания у данного предмета по сравнению с другими признаками. Связочные глаголы не только являются формальным посредником между предметом и признаком, но и позволяют дифференцировать характер предикативных отношений, определять признак как доминирующий, отличительный.

Сказуемые со связками **выделяться** и **славиться** синонимичны сказуемому со связкой **отличаться**, но менее активны в современном русском языке. Эти связки также характеризуются наличием семы отличия, выделения, непохожести. Связка **вы-**

делиться подчеркивает, что качественный предикативный признак позволяет отграничить предмет (лицо) от подобных ему предметов (лиц): *Но Вася, носивший обноски, как и остальные, выделялся франтовством* (Э. Рязанов); *Выделялся Гагарин внешним добродушием и обаянием* (К. Феокистов). Связка **славиться**, кроме общего значения отличия, имеет дополнительный оттенок известности: *В своем маленьком кружке привилегированных детей Виктория славилась как рассказчица перевернутых сказок* (Л. Улицкая).

Таким образом, связочное функционирование глаголов **отличаться, выделяться, славиться** ограничено лексической сочетаемостью и значением предложения 'предмет и его качественный признак'. Это ограничение говорит, прежде всего, о слабой грамматикализации глагола в позиции связки, о незавершенности перехода из знаменательного слова в слово с грамматической, «строевой» функцией. Глагольная сема непохожести, выделения, установления различий между предметами все же проявляется у данных связочных глаголов, хотя она и приглушена, отодвинута на второй план. Сема глагольного действия всегда может усилиться за счет введения зависимого распространителя «от кого / чего»: *Несколько раз он упоминал при мне, что человек отличается от животного способностью к воображению* (К. Паустовский).

Итак, синтаксическое поведение глагола в предложении, его роль в выражении предиката зависит от типового значения предложения. Позиция полнозначного глагольного предиката ограничена типовым значением активного предикативного признака (действия). В предложении с типовым значением характеристики (пассивного предикативного признака) глагол выступает в позиции связки, его роль состоит в грамматической связи именных компонентов предложения, в выражении предикативных категорий и квалификации субъектно-предикативных отношений. Глагол в связочной позиции утрачивает значение процесса и обнаруживает значение способа бытия предикативного признака.

Возвращаясь к теме связочно-именного сказуемого в курсе РКИ, заметим, что считаем важным при освоении предикативных структур русского языка учитывать парадигматический и синтагматический аспекты. Целесообразно, по нашему мнению, обращать внимание на синонимию связочных моделей (*Ребенок был умен. – Ребенок был умница. – Ребенок отличался умом*); омонимию связки и глагола (*Родители считались с мнением ребенка. – Ребенок считался талантливым*); стилистическую дифференциацию связочных глаголов (**быть, представлять собой, составлять, заключаться в, выражаться в, сводиться к**).

Связочные глаголы образуют некую связочную парадигму предложения с именным сказуемым, члены которой отличаются характером модальной, оценочной, аспектуальной оценки отношений между предметом и его предикативным признаком. Опираясь на коммуникативно-деятельностный подход, оптимальный в обучении иностранному языку, на продвинутом уровне возможно ставить следующие задачи:

1) выбрать наиболее подходящий к данной речевой ситуации или контексту связочный глагол из предложенного списка (такие задания можно предлагать и на базовом и на продвинутом уровнях, постепенно увеличивая список связей);

2) представить все возможные варианты связочного глагола в конкретном предложении, например, *Мой брат был студентом (казался, оказался, притворялся, считался, становился, оставался)*, и определить различия в значении сказуемого;

3) выбрать одну из моделей с омонимичными формами глаголов, отражающую определенную речевую ситуацию: *Ученик явился на урок. – Он является учеником.*

Наблюдения над отдельными элементами системы связочных глаголов русского языка интересны не только для исследования условий возникновения той или иной связки, но и для уяснения общих закономерностей функционирования связочно-именных конструкций, их взаимосвязи с глагольным предикатом.

## Литература

1. Адамец П. О семантико-синтаксических функциях deverбативных и deadъективных существительных // Научные доклады высшей школы. Филологические науки. 1973. № 4.
2. Арутюнова Н.Д. Язык и мир человека. М., 1999.
3. Виноградов В.В. Русский язык: Грамматическое учение о слове. М.–Л., 1947.
4. Золотова Г.А. О синтаксических свойствах имен качества // Синтаксис и стилистика. М., 1976.
5. Золотова Г.А., Онипенко Н.К., Сидорова М.Ю. Коммуникативная грамматика русского языка. М., 2004.
6. Кормилицына М.А. Семантические преобразования глагольной лексемы в предложении // Предложение и слово. Саратов, 1999.
7. Лекант П.А. Типы и формы сказуемого в современном русском языке. М., 1976.
8. Ломтев Т.П. Основы синтаксиса современного русского языка. М., 1958.
9. Новоженова З.Л. Русское глагольное предложение: структура и семантика. Shupsk, 2001.
10. Потебня А.А. Из записок по русской грамматике. М., 1957. Т. I–II.
11. Юрченко В.С. Простое предложение в современном русском языке. Саратов, 1972.

L.V. Popova

## DEPENDENCE OF A SYNTACTIC POSITION OF A VERB ON THE TYPICAL VALUE OF THE SENTENCE

*Verb, copular verb, typical value of the sentence, a position.*

In article the question on criteria of differentiation of meaning-bearing and copular verbs in the predicate position is considered. As an example the verbs **отличаться**, **выделяться**, **славиться** in a combination with nouns are considered. Semantics of a nominal component and semantics of a catenative verb transmitting character of relations between a subject and its predicative attribute is also analyzed. Besides that the tasks reflecting features synonymy and a homonymy of predicative structures of Russian are offered.

## НОВОСТИ      НОВОСТИ      НОВОСТИ      НОВОСТИ      НОВОСТИ

1–10 октября 2011 г. в Варшаве и Гданьске состоялась **V польско-русская школа «История – Политика – Культура»**, организованная студией Восточной Европы Варшавского университета и властями г. Гданьск при участии Гданьского университета. Участниками школы стали 19 молодых ученых из России и Польши: студенты, аспиранты и преподаватели из Волгограда, Иркутска, Екатеринбурга, Санкт-Петербурга, Уфы и Якутска, а также из Варшавы, Гданьска, Олыштына и Торуня. В программу школы были включены лекции и круглые столы, касающиеся тематики польско-русских отношений, а также семинары, на которых участники могли представить собственные доклады. Первый круглый стол «Спор о политике – политика спора» был проведен в Варшаве, второй – «Спор о стереотипах – стереотипы спора» – в Гданьске.

*М. Трендович (Польша)*

21–24 ноября 2011 г. в Австрии по заказу Россотрудничества в рамках ФЦП «Русский язык» на 2011–2015 гг. состоялись **мероприятия по актуальным проблемам преподавания русского языка и его популяризации в европейских странах**. Организатором выступила делегация из Московского гуманитарного педагогического института. Круглые столы и мастер-классы проводились в РЦНК в Вене, в Институте славистики Университета г. Грац, а также в Шоттен-гимназии Вены, одном из старейших учебных заведений Австрии, где сейчас преподается русский язык. Особое внимание было уделено роли русского языка в развитии интеграционных процессов, задачам и перспективам обучения русскому языку в школе, современным технологиям обучения РКИ, сохранению русского языка средствами семейной педагогики и другим вопросам. Среди участников мероприятий были научно-педагогические работники школ, вузов, преподаватели курсов РКИ из Австрии, Венгрии, Германии, Словакии, Словении, Чехии, представители организаций соотечественников, проживающих за рубежом.

*Оргкомитет*



**А.В. Тряпельников**

tryapelnikov@yandex.ru

канд. пед. наук, доцент

Государственного института

русского языка им. А.С. Пушкина

Москва, Россия

## Цифровой формат в преподавании РКИ: новые понятия и термины компьютерной лингводидактики

*Обучение в виртуальной среде, русский язык как иностранный, Интернет, киберпространство, киберсреда, гиперобраз, информационная лингводидактика, инфо-лингводидактика.*

Статья посвящена вопросам организации обучения РКИ в цифровом формате. Цифровой формат только начинает проявляться в целостности в сфере обучения РКИ, поэтому многие понятия и термины, в которых формулируется это явление, оказываются сегодня новыми в компьютерной лингводидактике.

**П**рактические разработки методологии обучения РКИ в цифровом формате сегодня весьма актуальны. Понятие цифрового формата в современной теории и практике обучения РКИ уже присутствует в методических исследованиях и является, на наш взгляд, результатом естественного развития таких понятий, как «компьютерное обучение» (этой проблематике уделяется большое внимание в работах М.А. Бовтенко) и «электронный формат обучения языку». Так, М.А. Бовтенко рассматривает основы компьютерной лингводидактики ([ipk.edu.ru/old/teacher/elctive/el\\_courses/courses/20.htm](http://ipk.edu.ru/old/teacher/elctive/el_courses/courses/20.htm)), А.Д. Гарцов высказывается о важности и перспективах развития электронной лингводидактики и методики обучения РКИ в электронном формате ([russianword.livejournal.com/1016.html](http://russianword.livejournal.com/1016.html)), А.А. Андреев отмечает, что для осуществления обучения в условиях использования информационной образовательной среды необходима новая «электронная педагогика» ([ito.edu.ru/2002/I/1/I-1-251.html](http://ito.edu.ru/2002/I/1/I-1-251.html)).

Важно отметить, что компьютерные технические средства, средства телекоммуникаций (мобильные, спутниковые) и глобальная сеть Интернет как составляющие электронного формата в сопряжении с современными информационными технологиями (ИТ) образуют сегодня ту информационную цифровую среду, то киберпространство, в котором, с одной стороны, открываются новые возможности по работе с информацией в учебной сфере и, с другой стороны, жестко определяются условия (и для преподавателя, и для учащегося, и для организаторов обучения) методикодеятельностного пребывания в этом пространстве и особенности речевой деятельности в этой среде.

К настоящему времени компьютерная лингводидактика включает в себя широкий состав понятий и терминов, который к тому же постоянно обновляется. Между тем, основные направления исследовательского поиска в компьютерной лингводидактике остаются прежними:

1) разработка теоретических аспектов использования компьютеров в обучении языку (методологические проблемы компьютерной лингводидактики, типология компьютерных учебных материалов, оценка эффективности компьютерных средств обучения и др.);

2) экспериментальная работа по созданию и использованию в учебном процессе компьютерных материалов для различных целей, этапов и профилей обучения языку;

3) пути интеграции компьютерного обучения в общий процесс обучения языку [5].

Эти направления теоретически и на практике остаются актуальными в лингводидактике. Компьютер как центральное звено современных ИТ активно и широко присутствует и осваивается в сфере РКИ как техническое средство обучения. Для преподавателя РКИ актуальным является обретение профессиональной компетенции в различных областях применения компьютеров в обучении языку. В программах повышения квалификации по направлению «компьютерная лингводидактика» М.А. Бовтенко, например, предлагает следующую тематику занятий ([www.mirea.ru/qualification/progr\\_information\\_1\\_nstu\\_501.doc](http://www.mirea.ru/qualification/progr_information_1_nstu_501.doc)):

- классификация электронных средств обучения иностранным языкам;
- типология электронных словарей и обучающих программ по иностранным языкам;
- использование интернет-ресурсов в обучении языку, обучение специальной терминологии;
- разработка электронных учебных материалов на основе прикладных программ: MS Word, MS PowerPoint;
- создание презентационных учебных материалов, раздаточных материалов, средств визуального сопровождения публичных выступлений;
- разработка электронных учебных материалов на основе инструментальных программ: Hot Potatoes и др. (тесты: установление соответствий, заполнение пропусков, кроссворды, множественный выбор, восстановление последовательности);
- разработка учебных заданий на основе интернет-ресурсов и др.

В рамках повышения квалификации эти и другие важные профессиональные компетенции современного преподавателя иностранного языка, в частности РКИ, востребованы. Это сегодня очевидно [2].

Вместе с тем, быстрый прогресс в развитии компьютерных технических средств, компьютерных сетей и телекоммуникаций открывает все новые горизонты в области использования ИТ в сфере обучения РКИ. В методике, как было отмечено ранее, появляются новые понятия и термины.

В электронной лингводидактике приоритетными направлениями исследований справедливо называются теоретические и практические изыскания, связанные с разработкой **электронных средств обучения**. Технические, компьютерные, электронные средства обучения – это, по сути, разные понятия, которые появляются друг за другом на различных этапах развития информационно-коммуникационных технологий.

**Технические средства обучения (ТСО)** начали использоваться в сфере РКИ с попыток расширения дидактических возможностей наглядных пособий и более качественного их восприятия [1]. ТСО разделялись на 4 группы: звукотехнические, светотехнические, звукосветотехнические и средства программированного обучения. Принято было различие ТСО и аудиовизуальных средств обучения (АВСО). Была разработана глубокая системная дифференциация ТСО РКИ (А.Н. Щукин, Г.Г. Городилова и др.), которая способствовала появлению многих учебно-методических разработок. Приведем краткий список понятий и терминов в методике и лингводидактике, которые еще до использования компьютеров обслуживали область применения ТСО РКИ.

- Виды АВСО: фонограммы, видеogramмы, видеофонограммы.
- Цели использования АВСО на занятиях и их функции: семантизирующая, стандартизирующая, воссоздающая ситуацию общения, стимулирующая высказывание.
- Классификация видеogramм в зависимости от характера зрительного образа: натуральные, художественно-изобразительные, графические.

- Методика: использование картинных словарей, репродукций произведений живописи, таблиц, схем; работа с диафильмами, особенности работы с кинофильмами, видеофильмами.

- Учебное телевидение и возможности его применения на занятиях.

- Эфирное и студийное телевидение. Особенности их использования.

- Видеозапись как средство обучения.

- Особенности использования ТСО в аудиторной и внеаудиторной работе.

- Особенности использования АВСО и ТСО на разных этапах обучения.

В методике тогда были заложены теоретические основы применения технических средств в обучении РКИ, на которые опираются преподаватели, методисты, разработчики учебно-методических материалов и сегодня.

**Компьютерные средства обучения** начали использоваться с появления в ряду ТСО персонального компьютера. Возможности использования компьютера как универсального комплексного технического средства, способного выполнять функции книги, пишущей машинки, классной доски, магнитофона, радио, кино и др. вывели компьютер в разряд особого ТСО, которое заставляет изменять сами педагогические технологии. Действительно, компьютер становится неотъемлемой частью урока. Этот универсальный инструмент многократно увеличивает педагогический потенциал преподавателя.

Вот главные различительные особенности ТСО и компьютерных средств обучения: если ТСО – это аппаратура и технические устройства, используемые в педагогическом процессе и самообразовании, то компьютерные средства обучения – это аппаратура (компьютеры) и программы, которые управляют работой компьютерных устройств, используемых в педагогическом процессе и самообразовании. Компьютерные средства обучения в сфере РКИ активно разрабатываются и остаются сегодня в фокусе внимания исследователей (Э.Г. Азимов, А.А. Атабекова, М.А. Бовтенко, А.Н. Богомолов, Л.А. Дунаева, О.П. Крюкова, Е.С. Полат, О.И. Руденко-Моргун и др.).

**Электронные средства обучения** – инструментальные средства современного инновационного языкового образования. В сфере РКИ определяются мерой интеграции ИТ в процесс обучения языку. Это уже не просто компьютеры и программы по управлению их работой в учебной среде, но и вся мощь технологий (электронных, цифровых, телекоммуникационных) на последней волне развития информационно-коммуникационных технологий. Сюда относятся такие средства обучения, как: электронные курсы, электронные учебники, онлайн-учебники, веб-сайты, системы управления обучением и др. Это технические средства обучения нового поколения. Особое внимание уделяется в этой связи веб-технологиям, которые аккумулируют в себе инновации информационно-коммуникационных технологий.

**Электронные (цифровые) образовательные ресурсы.** С понятиями «электронные средства обучения» и «веб-технологии» тесно связано понятие «электронные образовательные ресурсы». С образовательными ресурсами в сфере РКИ мы связываем в первую очередь содержание обучения языку. Его можно рассматривать в виде следующих составляющих, реализующих предметную и процессуальную стороны речевой деятельности:

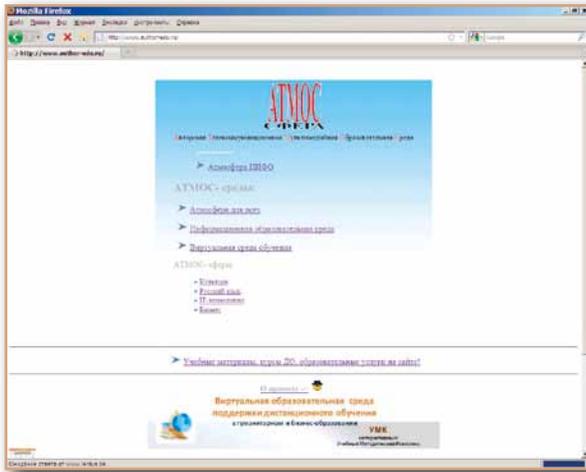
- средства общения (фонетические, лексические, грамматические, страноведческие, лингвострановедческие);
- знания, как такими средствами пользоваться в процессе общения;
- навыки и умения, формируемые в ходе обучения и обеспечивающие возможность пользоваться языком;
- сферы, темы, ситуации общения, в пределах которых содержание обучения может быть реализовано (предметно-содержательная сторона общения);
- тексты, образующие материальную основу содержания обучения [1].

Содержание обучения значительной частью включается в контент электронного образовательного ресурса, применение которого регулируется при использовании его в учебной среде. Универсальным местом для размещения электронного образовательного ресурса с возможностью организации управ-

ляемого доступа к нему является глобальная сеть Интернет.

В Интернете электронные образовательные ресурсы и электронные средства обучения нового поколения представлены в определенной иерархии (учебные онлайн-программы и курсы, системы дистанционного обучения, средства организации обучения РКИ в сети).

На верхнем уровне этой иерархии мы находим электронные реализации обучающих сред в пространстве Интернета.



Авторская телекоммуникационная мультимедийная образовательная среда (author-edu.ru)

**Цифровая среда обучения** как новая форма организации учебного пространства обладает рядом особенностей, главная из которых заключается в обязательном использовании субъектами образовательного процесса электронных аппаратных, цифровых программных и коммуникационных средств. При этом «активным субъектом организации, управления, совершенствования процесса обучения», конечно, остается преподаватель.

Важно подчеркнуть, что в цифровом информационном пространстве преподаватель с помощью «электронных, аппаратных, цифровых программных и коммуникационных средств» необходимо участвует в процессе создания «значимого и осмысленного» образовательного продукта, представляющего интерес для него самого и для обучающихся. Поэтому актуальной для лингводидактики и методики обучения языку

является инфокоммуникационная подготовка преподавателя для деятельности в своей профессиональной сфере.

В этой связи, в состав терминов компьютерной (электронной) лингводидактики необходимо ввести такое новое понятие, как «киберпространство». Электронные, аппаратные, цифровые программные и коммуникационные средства лучше откроются в своих свойствах в лингводидактике, если мы будем оперировать этим понятием.

Термин **киберпространство** (cyber space), был впервые употреблен американским драматургом Уильямом Гибсоном (William Gibson) в 1984 г. Термин описывает виртуальное пространство, в котором циркулируют электронные данные и осуществляются процессы электронной коммуникации ([hr-portal.ru/article/k-voprosu-o-taksonomii-kiberprostranstva](http://hr-portal.ru/article/k-voprosu-o-taksonomii-kiberprostranstva)).

В англоязычных научных источниках киберпространство (cyber space) не ассоциируется с техническими средствами (компьютерами, техническими и программными средствами связи), а только с совокупностью информационных объектов, т.е. с общим информационным полем (включающим все информационные ресурсы Интернета) ([virtualworld.nm.ru/geografia.html](http://virtualworld.nm.ru/geografia.html)). Компьютерные устройства (микросхемы компьютеров), обеспечивающие физические процессы электронной коммуникации и процессы циркуляции электронных данных, обозначаются термином cspace. В совокупности с технологическими протоколами связи (например, протоколы TCP/IP для передачи интернет-трафика от одного компьютера к другому; система DNS, определяющая адресацию в Интернете и т.д.) cspace обеспечивает само существование киберпространства и является миром физическим, «техносферой» Интернета. Если cspace еще является частью реального пространства, то киберпространство (cyber space) уже нет. Это мир цифровой, информационный, виртуальный.

В этой связи, как отмечают исследователи, важно подчеркнуть, что реальное пространство (физический мир) и киберпространство (мир виртуальный), контактируя, проецируются друг на друга. Так, проекции

реального пространства на киберпространство, например, мы легко находим в Интернете. Это прежде всего сайты как организаций, так и личные, с помощью которых конкретные «физические» лица имеют свое отражение (проекция) в Интернете. С проекциями киберпространства на реальное пространство, в котором осуществляется наша профессиональная деятельность, мы сталкиваемся, используя в своей повседневной работе современные ИТ и Интернет. Как известно, это использование требует от нас специфической технологической и информационной подготовки. Мы необходимо должны владеть навыками пользователя компьютера и Интернета, чтобы активизироваться в цифровой информационной среде, в киберпространстве, «получить пропуск», быть «вхожим» в него, например, для создания образовательного продукта, учебных материалов по РКИ, отвечающих современным требованиям. В этом случае преподаватели РКИ необходимо должны опираться и на знания из области компьютерной (электронной, цифровой) лингводидактики. Именно через понимание этой необходимости мы воспринимаем влияние (проекция) киберпространства и в сфере РКИ.

Высокие технологии работают при эволюционном выстраивании киберпространства. Так, например, в Интернете круглосуточно трудятся роботы-поисковики, которые индексируют размещаемые там документы. Эти роботы работают по предписанным для них правилам и способствуют решению задач оптимизации поиска и упорядоченного доступа к информации в Интернете. Такие компьютерные и программные средства в своей совокупности образуют проявления искусственного интеллекта, который при совершенном уровне своей развитости (что есть пока только в фантастических рассказах) становится потенциально субъектом киберпространства.

Сейчас же киберпространство (мир цифровой, информационный, виртуальный), в основном определяется человеком, его деятельностью и его интеллектом. Это важно иметь в виду при обращении к материалам и информационным ресурсам Интернета с целью привлечения их к обучению РКИ.

Обучение связано с формированием образов. Если мы опираемся в этой работе на ресурсы Интернета, то формируемый образ может быть синтезом образа живописного, порождаемого из текста, услышанного в музыке, появившегося из фрагмента фильма и т.д. Это уже гиперобраз, который мы собираем из мультимедиа, работая в киберпространстве. При этом работа преподавателя над формированием образов, которые он несет учащемуся, в киберсреде не меняет своей субъективной сущности и значимости. Искусственный интеллект призван только повышать эффективность этой работы.

Приведем пример. На снимке экрана ниже – страница из пособия по развитию речи с мультимедийным приложением на компакт-диске [4], в котором реализуются наши подходы.



Своеобразие этого комплекса – в его образном строе. Студенты, изучая русский язык, могут слушать музыку, смотреть видеofilмы, слышать живые голоса поэтов, рассматривать картины художников и т.д. – все в пределах одного учебника. Исторические сведения поданы не просто хронологически, а синхронизированными блоками, включающими понимание этих событий композиторами, писателями, художниками, людьми других эпох и даже современными любителями истории, пользователями Интернета.

Так или иначе, цифровой формат новых учебных материалов, пособий, учебников по

РКИ наиболее полно отвечает современным задачам приведения содержания обучения в соответствие с формами его представления в учебном процессе (связанными с развитием высоких технологий), задачам гармонизации предъявления зафиксированных в изучаемом языке традиционных социокультурных ценностей с условиями их восприятия нашими учениками. Меняется все: средства, способы, формы обучения, подходы, методы. В понятия лингводидактики включаются такие термины, как «киберпространство», которое определяет свойства глобального информационного поля, «текст» (с харак-

теристиками линейности), «гипертекст с нелинейным содержанием», «кибер-текст» как следующий опосредованный киберпространством композиционный уровень приходящего в речедейательностную сферу текста, «цифровой формат обучения». Наконец, «кибер-глобальный метод обучения РКИ», признаки которого все более проявляются на практике и находят свое отражение в новых понятиях и терминах компьютерной лингводидактики, которая, в свою очередь, в контексте глобального информационного поля в XXI в. может определяться как информационная, т.е. инфо-лингводидактика РКИ.

## Литература

1. Азимов Э.Г., Шукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М., 2010.
2. Бовтенко М.А. Профессиональная информационно-коммуникационная компетенция преподавателя иностранного языка. Новосибирск, 2005.
3. Гарцов Д.А. Электронная лингводидактика в системе инновационного языкового образования: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2009.
4. История России в событиях и судьбах: Учебное пособие с мультимедийным приложением / А.А. Акишина, Т.А. Акишина, А.П. Бубнова, А.В. Тряпельников. М., 2010.
5. Шукин А.Н. Современные интенсивные методы и технологии обучения иностранным языкам: Учебное пособие. М., 2008.

A.V. Tryapelnikov

### ELECTRONIC FORMAT IN RUSSIAN AS FOREIGN LANGUAGE TEACHING: NEW CONCEPTS AND TERMS IN COMPUTER LINGUODIDACTICS

*Training in a virtual environment, Russian as foreign language, Internet, cyberspace, cyber environment, hyper image, information linguodidactics, info-linguodidactics.*

The article is devoted to the development of methodology of teaching Russian as a foreign language for the conditions of teaching RFL in electronic format. Electronic format is only beginning to manifest itself in some integrity trials, so many concepts and terms in which we formulate this phenomenon are now in a new computer linguodidactics.

## НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ

21–25 ноября 2011 г. на базе РЦНК в Душанбе (Таджикистан) проходил **выездной семинар-практикум по проблемам преподавания русского языка в билингвальной среде**. Мероприятие было организовано в рамках ФЦП «Русский язык» на 2011–2015 гг. В работе семинара приняли участие более 80 учителей русского языка начальной и основной школы. Они познакомились с новыми технологиями в области преподавания русского языка как неродного, узнали о современной системе курсового обучения и тестирования. Материал был презентован в форме лекций и мастер-классов, которые провели ведущие сотрудники Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина Э.Г. Азимов, И.А. Орехова, Е.Л. Корчагина, О.И. Горбич. По окончании семинара слушателям вручили сертификаты.

*И.А. Орехова*



**Мир Сахиб Джан Кочай**

m.kochai@mail.ru

профессор, зав. кафедрой  
русского языка филологического факультета  
Кабульского университета  
Кабул, Афганистан

## Категориальная компетенция пуштуязычных студентов

*Грамматическая категория, языковая компетенция, контрастивный анализ, опытное обучение, стиль обучения.*

Статья посвящена проблеме изучения когнитивных стратегий носителей современного языка пушту при обучении РКИ в рамках подготовки преподавателей и переводчиков на филологическом факультете Кабульского государственного университета. Обсуждается смена образовательной парадигмы в современном Афганистане и вопросы формирования категориальной языковой компетенции студентов – носителей пушту в курсе изучения РКИ.

Современный цивилизационный сдвиг в Исламской Республике Афганистан характеризуется принципиально новыми явлениями во всех сферах жизни общества. Коренные изменения наблюдаются в сфере образования, которое находится на переломном этапе своего развития. Этот эмпирически фиксируемый факт обуславливает всплеск интереса к фундаментально-культурологическим и философским проблемам обоснования постиндустриальной парадигмы образовательного процесса. Это становится тем более актуальным, что фиксируемый нами кризис образования в области преподавания русского языка в Афганистане в значительной степени связан с тем, что европейская система образования входит в прямое противоречие с существующей культуротворческой стихией как обыденной, так и экономической, политической и других сфер жизни Исламской Республики Афганистан. В существующей образовательной схеме индивидуальный опыт деперсонифицирован, поскольку преподаются определенные

аспекты языка как системы и структуры. Здесь господствует знание в его абстрактной метаязыковой форме, отождествляемой с европейскими классическими концепциями истины.

В образовательной парадигме, до сих пор господствующей в вузах Афганистана, высшей ценностью считается обладание научным знанием, понимаемым как истина, ведущая к пользе. Отсюда само образование, в нашем случае образование филологическое, понимается как обучение некоей усредненной, усеченной, несколько примитивизированной науке – науке о языке. Конечной целью образовательных усилий остается пока усвоение студентами некоего компендиума знаний из соответствующей сферы языковой практической деятельности, если говорить об освоении РКИ при подготовке учителей или переводчиков. Тем самым углубляется разрыв как между социальным институтом образования в целом и тенденциями развития современного афганского общества, новым образом постклассической науки, так

и между личностными смысложизненными ориентирами, формирующимися в повседневности, и теми целями, которые «навязываются» студентам в ходе учебного процесса. Возникает явное противоречие между декларируемыми целями образования и его реальными результатами. Именно поэтому современные педагогические исследования в Афганистане все решительнее отказываются от традиционной образовательной парадигмы и рассматривают в различных аспектах идеи культуросообразности и культуротворчества как органические стороны образовательного процесса.

Подчеркнем, что в связи с изменившимся как научным, так и онтологическим статусом культуры все больше исследователей обращают свое внимание на личностные и социокультурные аспекты образования. Образование рассматривается как средство передачи культуры последующим поколениям и способ всестороннего развития личности, а система образования в целом — как одно из основных средств удовлетворения национально-культурных потребностей населения. Фундаментальной задачей образовательного процесса становится приобщение человека к высокому знанию, которое связывается как с глубинной сущностью человека, так и с развитием духовной культуры. Осуществляется критика современного образовательного процесса. В связи с тем что его культуросообразующий характер не является главенствующим, знаниецентристский подход необходимым образом должен смениться пониманием универсальной культурной миссии системы образования как гаранта преемственности поколений, как главного механизма развития культуры и человека. Выявляются противоречия между культуротекстной, индивидуально-личностной обусловленностью формирования индивида и обезличенно-императивными методами, применяемыми в ходе обучения и воспитания, глобальным нарастанием объема знаний и постоянным линейно-сукцессивным характером традиционных информационных технологий обучения, целостностью культуры и фрагментарностью ее воспроизводства в процессе предметно-знаниево-

го типа обучения. Исследуются параметры новой парадигмы образовательного процесса. Образование как процесс социализации и инкультурации индивида возникает на основе уже сложившейся первичной социализации, т.е. в достаточной степени развитой способности человека выстраивать свое поведение на основе устоявшегося представления об обобщенном «другом». Индивид ориентирован на устоявшуюся нормативно-регулируемую систему ролевого поведения, способен включать символические средства в структуры ролевых идентификаций, регулировать свое поведение. Образование, осуществляя вторичную социализацию и аккультурацию, вводит человека в различные социокультурные институты. Целостность психического «я» личности осуществляется за счет идентификации себя с различного рода группами, в первую очередь участвующими в интеграционных процессах, основанных на профессиональном разделении труда.

По мнению Х.Г. Тхагапсоева, главное здесь — освоение профессиональных ролей. В этой связи главным свойством личности оказывается способность как создавать, так и усваивать культурные ценности, нормы и паттерны поведения [4: 3–4]. Личность в контексте современного образования выступает в первую очередь как активный деятель и творец своего культурного «я», культурогенез личности предполагает и сотворчество в освоении, переинтерпретации, инновизации культуры. Образование как феномен культуротворчества в данном случае обеспечивает межличностный обмен коммуникативными ценностями, расширяет индивидуальное «я» до пределов социума.

В связи с вышесказанным для современных педагогических исследований предпочтительным оказывается ориентация на систематизированные в работах Б. Лу Ливер и М.А. Холодной разные типы учебных предпочтений учащихся — предпочитаемые методы обучения, типы учебника, формы предъявления учебной информации и т.д., с учетом специфики современной культурной среды. М.А. Холодная, вслед за Б. Лу Ливер, охарактеризовывает 2 основных

подхода к обучению, которые условно именуются «западным» и «незападным». Под западным подходом к обучению понимается традиционная для западной культуры образовательная позиция: ориентация на логику и порядок, абстрактно-логическую, вербальную форму предъявления информации, последовательный способ мышления. Соответственно учащиеся с незападным подходом к обучению могут быть отнесены к «группе риска», поскольку для студентов этого типа фактически не предусмотрены необходимые условия, заложенные в европейских учебниках принципы когнитивного развития [6: 144].

Исходя из данной методологической парадигмы, формирование категориальной языковой компетенции студентов – носителей языка пушту может рассматриваться, в том числе используя идеи А.М. Шахнарвича, как развитие связей между языковыми знаками и действительностью [7: 34]. Овладение неродным языком, т.е. формирование вторичной языковой личности, по мнению И.И. Халеевой, как способом знакового поведения обусловлено изменениями психических функций индивида, когда психика от операций над вещами переходит к операциям над значениями, которые позволяют заменить реальные практические действия идеальными, умственными [5: 202–203]. Формирование категориальной языковой компетенции, таким образом, может рассматриваться как процесс овладения денотативно-сигнификативной структурой слова, как переход от установления предметно-понятийных соответствий к формированию и развитию межпонятийных связей и отношений.

Искажение же образа реальности в языковом сознании человека происходит вследствие сдвигов в референтно-денотатной и денотативно-сигнификативной структуре высказывания, возникающих при означивании из-за несовершенства когнитивных процессов и механизмов: малого объема оперативной памяти, недостаточного для производства высказывания объема упреждения, сбоя в механизме упреждающего синтеза по линии словесно-артикуляционной стереотипии и лингвистических обяза-

тельств, как считает И.А. Зимняя [1: 86]. Нарушения по линии словесно-артикуляционной стереотипии приводят к искажению звукового облика слова, нарушения по линии лингвистических обязательств – к речевым неудачам по типу вербальной парафазии, когда в сознании носителей языка одно представление подменяется другим, более привычным и знакомым, а в качестве смысловых замен используются слова объективно и / или субъективно более частотные. Фактические речевые неудачи подобного рода обусловлены несовпадением семантического (в языке) и смыслового (в сознании языковой личности) категориальных полей, сосуществующих как взаимообусловленные и взаимодействующие подсистемы единой концептуальной картины мира индивида.

Обращают на себя внимание так называемые категориальные речевые неудачи понимания письменного текста. Они являются результатом искажения имплицитного содержания или смысла, что свидетельствует о недостаточной сформированности собственно знаковой функции речи. Это происходит, когда та или иная языковая категория объекта смыслового восприятия подменяется языковой категорией, продуцируемой самим субъектом речи.

В результате статистического подсчета нами установлено, что доля категориальных речевых неудач в учебных текстах студентов – носителей пушту в монологической аудитории увеличивается по мере развития языковой компетенции с 1,3 % на низком уровне (студенты первого курса) до 3,1 % на высоком (студенты третьего курса), при этом число речевых неудач, обусловленных несовпадением референта и денотата, сокращается, а доля ошибок, обусловленных нарушением денотативно-сигнификативных отношений в структуре высказывания, увеличивается.

Помимо этого недостаточная категориальная языковая компетенция студента провоцирует логические речевые неудачи, появление которых связывается со сбоями в механизме упреждающего синтеза речи по линии смысловых обязательств и позволяет объективировать некоторые тенденции

функционирования языка как репрезентанта мышления. Логические речевые неудачи появляются в результате разрушения логических единств – смысловой основы сложных синтаксических целых, нарушения межпонятийных связей и отношений, совмещения фактов языка и внеязыковой действительности. А это, в свою очередь, является следствием заложенного в учебных материалах, в том числе по РКИ, именно «западного» стиля научения.

Таким образом, в когнитивных речевых неудачах отражается категориальная асимметрия когнитивного и языкового развития личности, оппозиция «западного» и «не-западного» стиля научения, обнаруживаются уязвимые места в протекании когнитивных процессов, в использовании языка как средства формирования и формулирования мысли. Увеличение доли речевых неудач мышления с повышением уровня языковой компетенции (с 3 до 10 %) связывается нами с изменениями отражательной деятельности мышления, расширением круга объектов, подлежащих отражению, усложнением (от констатирующей к осмысливающей) функций речи. Искажению подвергается как содержание, так и форма языковых единиц.

Несмотря на то что язык пушту относится, как представитель иранских языков (восточно-иранская группа), к индоевропейской семье языков, влияние памирских языков в процессе исторической эволюции наложило своеобразие на его фонологическую и морфологическую систему. Особенностью пушту является широкое распространение ретрофлексных согласных; в области морфологии – широкое распространение флексии, в том числе внутренней, преимущественно в имени; наличие у глагола разветвленной системы выражения категории вида; широкое распространение эргативной конструкции с объектным спряжением.

Все перечисленные – когнитивные, связанные с не-западным стилем мышления, языковые, связанные с особенностями системы и структуры языка пушту – факты ставят перед преподавателями РКИ в монолингвальной пуштуязычной аудитории совершенно определенные педагогические

цели: научить студента анализировать формальные и содержательные признаки категории числа у имени существительного в русском языке и в языке пушту, установить отношения между ними по близости и удаленности, целеустремленно работать для выявления эквивалентов по категории числа в обоих языках для осознания категории множественности обоих языков в плане их подобия и расхождения, отбирать наиболее применимые правила из обоих языков для обогащения категориального языкового аппарата студента – носителя пушту.

Проблемы, которые требуют решения и которые в процессе изучения русского языка носителями языка пушту создают серьезные трудности и препятствуют успешному освоению русского языка в целом, можно было бы систематизировать следующим образом. Прежде всего, это категории имени существительного, которые создают максимальные проблемы и при изучении русского языка и при переводе с русского на современный язык пушту. При объяснении категории рода преподаватели в основном испытывают серьезные трудности при представлении среднего рода. Что касается падежа, то надо отметить прежде всего их количественное расхождение: в русском языке существует 6 падежей, а в языке пушту их 3: прямой, косвенный и звательный. Очевидно, что в данной ситуации нельзя обойтись без приемов контрастивного сопоставления двух языков.

В свете сказанного в процессе преподавания неродного языка, в нашем случае РКИ в пуштуязычной аудитории, эффективной может считаться методика, основывающаяся на компонентном анализе. Важно сопоставить, например, имя существительное по его различительным признакам, и в таком случае выявляется преимущественное использование тех или иных признаков в том или ином языке. Недостаточно отметить относительно большую частотность глаголов движения в русской речи по сравнению с пушту. Если провести компонентный анализ этих глаголов, то окажется, что в русской речи преобладающим компонентом является способ передвижения, часто с на-

правлением движения, которое выражается префиксом, тогда как в языке пушту – компонент направления движения, выражаемый самым глагольным корнем. Это показывает, какие черты ситуации, объективной реальности отображает прежде всего в построении высказывания говорящий на том и другом языке. Компонентный анализ позволяет наглядно показать относительную избыточность или экономию в организации высказывания на сравниваемых языках. Подобный анализ показывает, что в языке на уровне его реализации отражает внеязыковую действительность само по себе и что подсказывается лишь языковой системой, он позволяет отделить общее от специфического национально-языкового. Он позволяет отделить обязательные минимальные элементы высказывания, необходимые для точного описания ситуации, от избыточных элементов, употребление которых обусловлено лишь системой данного языка.

Большую роль при категориальном контрастивном анализе при обучении пуштуязычных студентов РКИ играет контекстуально-функциональный анализ. Он имеет 2 аспекта: качественный и количественный. При качественном контекстуальном анализе отмечаются расхождения в использовании тех или иных форм и структур в речи на двух языках. Однако сам по себе качественный анализ не может быть сочтен достаточным: задачей контрастивного анализа является выведение языковых тенденций, а это невозможно без определенных количественных данных. Разумеется, точность определяется не только формальной статистикой; важна так называемая симптоматическая статистика, которая формулируется в понятиях *чаще – реже, больше – меньше*, о чем неоднократно писал, например Г. Никкель [3: 350].

Качественный аспект контекстуальных сопоставительных исследований может касаться различных явлений структуры текста. Наиболее часто его объектом становятся формальные компоненты текста, принципы отбора языковых средств при выражении сходного содержания: использование слов различных частей речи в тексте, использование различных способов выражения диа-

тезы, различия в конфигурации актантов в предложениях на двух языках, использование различных коммуникативных форм высказывания, закономерности местоименной репрезентации и повторной номинации. Это важно, так как отбор элементов и различных черт действительности (ситуации) при формировании предложения производится по-разному лицами, говорящими на разных языках, т.е. овнешняет различные когнитивные стратегии при изучении неродного языка.

Эти и подобные им вопросы затрагиваются лишь в так называемых сопоставительных стилистиках, которые пока еще не получили широкого распространения применительно к такому языку, как пушту, несмотря на их исключительную полезность в практическом плане и стимулирующую способность в плане теоретическом.

Наконец, мы считаем целесообразным, учитывая специфику пуштуязычной аудитории, выделить сравнительное исследование самих общих закономерностей категориальных расхождений, выявляемых при контрастивном анализе. Например, имена существительные в нашем конкретном случае можно сопоставлять по отдельным словам, по цельным семантическим группам, по морфологической структуре слов, наконец, в функционально-ономасиологическом плане – по способам лексического выражения тех или иных значений или обозначения тех или иных денотатов. Но категориальное сопоставление имен существительных может идти и по общим категориям: использование гиперонимов и гипонимов, прямых и переносных значений, нейтральных и экспрессивно окрашенных значений, универсальных и многокомпонентных номинаций и т.п. Равным образом после контрастивного анализа отдельных категорий и даже широких участков языковой структуры полезно провести сопоставительный анализ функциональных категорий контрастивности, таких, как использование маркированных / немаркированных форм, использование идентичных или вариантных форм, использование форм в первичных и вторичных функциях, несовпадение ядерных и перифе-

рийных явлений, функциональные лакуны и т.п. Существенным для категориального контрастивного анализа имен существительных в русском языке и языке пушту является вопрос об общем знаменателе при сопоставлении, т.е. о языке-эталоне.

Исключительно большое значение имеет связь категориального контрастивного анализа при обучении неродному языку с этнопсихологией и культурой. Эта проблема специально рассматривается во многих работах Р. Ладо [2: 32–63]. Принимая полностью его теоретические положения, мы в своей практической исследовательской деятельности также стремились показать, что элементы культуры можно сопоставлять, так же как и элементы языка, по трем уровням: форма, значение, дистрибуция, с учетом коннотаций. Действительно, в каждой внеязыковой реалии мы можем обнаружить асимметрию формы и содержания, аналогичную той, какая выявляется в языковом знаке.

В заключение статьи мы хотим привести некоторые данные проведенной нами опытно-поисковой работы. Исходя из вышеизложенных теоретических положений, мы провели опытное обучение студентов по формированию у них категориальной компетенции применительно к системе имени собственного в русском языке и в языке пушту.

Опытное обучение осуществлялось на фоне изучения студентами основной программы по русскому языку по учебнику «Дорога в Россию» и усиления контрольно-проверочного аспекта образовательного процесса, т.е. введения в учебный процесс системы контрольных работ и промежуточных поурочных тестов к 3-й и 4-й частям учебника.

Итоговый анализ результатов обучения письменной монологической речи совмещал проверку сформированности навыков аудирования и связного письменного текстообразования. Речевые неудачи, преобладающие в работах студентов, у которых в целом сформированы навыки аудирования и текстообразования на русском языке, преимущественно относились к парадигматическим изменениям, изменениям смысла при неизменности грамматической ориентации и полной или частичной деформации слова. Их среднее число уменьшилось примерно на 10–15 % по сравнению с диагностикой (самостоятельно составленные письменные высказывания монологического плана). Работы же студентов с недостаточно сформированными навыками аудирования (примерно половина текстов) представляли собой набор отдельных слов и предложений, в которых зафиксирована та информация, которую удалось воспринять на слух и запомнить.

## Литература

1. Зимняя И.А. Актуальные проблемы психологии речи и психологии обучения. М., 1985.
2. Ладо Р. Лингвистика поверх границ культур // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. XXV. Контрастивная лингвистика: Переводы. М., 1989.
3. Никкель Г. Контрастивная лингвистика и обучение иностранным языкам // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. XXV. Контрастивная лингвистика: Переводы. М., 1989.
4. Тхагапсоев Х.Г. О новой парадигме образования // Педагогика. 1999. № 1.
5. Халева И.И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи (подготовка переводчика). М., 1989.
6. Холодная М.А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума. М., 2002.
7. Шахнарович А.М. Проблемы формирования языковой способности. М., 1995.

Mir Sakhil Yan Kochai

### THE CATEGORIAL COMPETENCE OF PASHTO-SPEAKING STUDENTS

*Grammatical category, linguistic competence, contrastive analysis, experiential learning, learning style.*

The article is devoted to the problem of cognitive strategies of Pashto-speaking students of Russian as a foreign language in training of teachers and translators at the faculty of philology of Kabul State University. The change of educational paradigm in modern Afghanistan is discussed alongside with the processes of categorical language competence formation while studying Russian as a foreign language by Pashto-speaking students.



**Т.П. Млечко**

mlečko@yahoo.com

д-р педагогики, профессор

Славянского университета Республики Молдова

Кишинев, Молдавия

## Индивидуальное когнитивное пространство русской языковой личности в новом зарубежье

*Русское зарубежье, новая диаспора, языковая личность, когнитивная база, индивидуальное когнитивное пространство.*

Сегодня русский язык для русских, проживающих на постсоветском пространстве и изучающих его как родной, все больше, несмотря на сущностную терминологическую разницу, подпадает в определенном смысле под обозначение «русский язык за рубежом», «русский язык для иностранцев». Это связано с усилением фактора воздействия иноязычной среды и появлением значимых лакун в когнитивной базе русской языковой личности (РЯЛ) в новой диаспоре ближнего зарубежья. Точное представление о ней важно не только для изучения феномена РЯЛ и понимания процессов, происходящих в русскоязычном пространстве ближнего зарубежья, но и для выработки эффективных, в том числе лингводидактических и методических, решений по его сохранению, по качественной репродукции РЯЛ вне России.

Бывшие союзные республики одна за другой отмечают 20-летие провозглашения себя независимыми государствами. Кардинально меняя свой геополитический статус, они в первую очередь обозначили свои национально-культурные и языковые приоритеты. Два десятилетия – это срок, по истечении которого о произошедших изменениях должны и могут судить не только политологи и экономисты, но и специалисты, отслеживающие динамику тех трансформационных процессов, которым подверглось гуманитарное пространство. Абстрагируясь от их специфики и оценки в каждой из стран ближнего зарубежья, можно однозначно констатировать общую направленность их языковой политики на закрепление доминанты государственного языка и лимитирование диапазона социальных функций русского языка, приведшее в том числе к формированию «новой русской диа-

споры» [6]. Это заметно изменило языковую ситуацию и повлияло на русскоязычную речевую практику.

Какова природа этих изменений и как при этом изменилось индивидуальное когнитивное пространство русской языковой личности (РЯЛ)?

Цель настоящей статьи – представить результаты наблюдений и исследований, проведенных в одном из постсоветских государств, Республике Молдова, которые позволяют приблизиться к ответу на эти вопросы, опираясь на конкретные данные.

Носитель русского языка в новом зарубежье, который является объектом нашего исследования, – феномен, специально практически не изученный. Намерение выявить характерные черты этого нового типа языковой личности, сложившегося в изменившемся геополитическом и социокультурном контексте, теоретически обоснованно.

Рассуждая о ключе, который необходим для установления связи между уровнями в структуре языковой личности, Ю.Н. Караулов отмечает, что «этим ключом должна быть экстралингвистическая информация, поставляемая социальной составляющей языка и связанная с «историей» языковой социализации данной личности, «историей» ее приобщения к принятым в данном обществе стереотипам в соотношении жизненно важных понятий, идей, представлений, историей их усвоения и присвоения в процессе социализации. Для перехода к мотивационно-прагматическому уровню опять нужна дополнительная информация, но уже не о социальной истории, а о социальном функционировании языковой личности, о ее социальных ролях и референтных группах, т.е. об «актуальной социализации», создающей ситуативные доминанты и вносящей «искажения» в относительно устойчивую картину мира» [4: 45–46].

Для практического ответа требуется, с одной стороны, детальное знание достаточно большой совокупности конкретных языковых личностей, с другой — объективное представление о специфике соответствующего коммуникативного пространства.

Информация по этим направлениям накапливалась, анализировалась и систематизировалась нами более 10 лет. (Результаты изложены в ряде публикаций [8–10 и др.]). По первому направлению — это языковые биографии, записи устной речи и письменные тексты, материалы тематических опросов и экспериментов. По второму — в качестве материала для наблюдений привлекались также тексты публичных выступлений государственных и общественных деятелей, официальные документы, публикации в СМИ, художественные произведения, интернет-сайты, включая форумы. Таким образом, нашим изысканиям, в фокусе которых РЯЛ, предшествовали и их сопровождали исследования и описания русскоязычной речевой практики, отразившей и зафиксировавшей ее молдавскую региональную специфику.

По социальной принадлежности наши респонденты — преимущественно горожане, среди которых 42 % выходцев из села. Это

представители интеллигенции (специалисты в разных областях), чиновники, студенты, писатели и журналисты. Для рассмотрения процессов в динамике мы определили 2 возрастных среза — поколение до распада СССР и после него. В первую группу вошли те, кто сформировался как языковая личность (ЯЛ) в СССР, во вторую — те, кто сложился как РЯЛ в трансформированном пространстве ближнего зарубежья. В речевой практике тех и других русский язык находится на первом месте, считается главным, хотя из-за принадлежности к иному этносу не все респонденты называют его родным.

Это обстоятельство учтено нами, как и то, что зарубежный носитель русского языка, даже не являясь активным билингвом, слабо или пассивно владеет языком страны проживания, что тоже определяет его ЯЛ. Известно, что «процесс формирования языковой личности проявляется и при изучении чужого языка. Изучение иностранных языков усложняет языковую личность» [3: 144].

Итак, русская речевая практика в государствах ближнего зарубежья отмечена региональной спецификой и представляет собой новую ипостась феномена, который принято называть русский язык зарубежья.

Анализ фактов показал, что своеобразие речевой практики на русском языке в государствах СНГ и Балтии непосредственно связано со следующими факторами:

- с появлением новых специфических реалий в самой действительности, в обиходе жителей каждой из стран;
- с различиями в номинации того общего, что было привнесено новым временем (органы власти и должности), и подходами к перенаименованию старого (топонимы, урбанонимы);
- со значительно усилившимся влиянием инациональной лингвокультурной среды на русскую речевую практику (русифицированные заимствования);
- с дистанцированием от России, исконного русского культурного пространства (опосредованные контакты).

Эти экстралингвистические факторы повлияли на языковую практику, в которой зафиксирована активизация отдельных процессов. Один из них – субституция или использование вместо имеющихся русских названий их местных эквивалентов. Например, *buletin de identitate* вместо *внутренний паспорт* или *удостоверение личности*. В Молдавии это единичные примеры по сравнению с тем, сколько их приводится в исследованиях по Израилю, Германии, США и другим странам [11]. Другой процесс – дополнение, когда в речи появляются русифицированные заимствования безэквивалентных единиц, в том числе прецедентных. Отвлекаясь от местной специфики примеров, отметим, что явление это повсеместное, зафиксированное в том числе в России. «Как результат межкультурного диалога, ускоряющего процессы современной глобализации общества, в российской прессе функционирует значительное количество инокультурных прецедентных феноменов (ИПФ). Обширные межкультурные контакты России с другими странами, интенсивно развивающиеся в последнее время, приводят к внедрению в русское культурно-информационное пространство через телевидение, прессу, кинопродукцию и Интернет инокультурных ценностей. ...Являясь национально маркированными, они входят в русское языковое сознание как инокультурные смыслы (прецедентные феномены с инокультурным фоном). Их адаптация и когнитивная обработка осуществляются на основе русской ментальности (согласно национальным моделям и образцам)» [2: 7]. Последнее важно особо подчеркнуть. Результаты обновления когнитивной базы (КБ) в России синхронно тиражируются в ближнем зарубежье. Причем независимо от места адаптация новых единиц, в том числе единиц регионального употребления, происходит по единым моделям, по образцам, задаваемым системой русского языка. В этом смысле мы можем говорить о едином процессе, характерном для современного русского языка в целом.

Наряду с появлением в русской речи новых элементов происходит и процесс редукции, когда среда дает мало примеров и

не запрашивает языкового разнообразия и богатства. Коммуникативные потребности реализуются при минимальной реализации языковых ресурсов. Это один из косвенных результатов инерционной интерференции, когда РЯЛ вынужденно подстраивается под иноязычных партнеров по коммуникации на русском языке и автоматически закрепляет в собственной речи их интерференционные погрешности и чуждые русскому языку «оттенки». Речь пока, к счастью, не идет об аттриции. Согласно задачам данной статьи подчеркнем, что ее отсутствие напрямую связано с наличием, в данном случае в Молдавии, государственной системы организованного обучения русскому языку и на русском языке – от дошкольного до вузовского звена включительно.

Все это естественным образом предопределяет характеристики РЯЛ. В процессе изучения и использования языка индивидом происходит накопление знаний и представлений, совокупность которых принято называть индивидуальным когнитивным пространством (ИКП). ИКП любой языковой личности, в нашем случае русской, формируется, как известно, на национальной когнитивной базе соответствующего лингвокультурного сообщества, в его культурном пространстве, а также в конкретном коллективном когнитивном пространстве (ККП), как правило, не в одном, а в нескольких [5: 131].

Регионально маркированная совокупность «языковых особенностей» является приметой наличия в этом пространстве совокупности общих знаний и представлений у той части русского лингвокультурного сообщества, которая объединена проживанием в конкретном инациональном социуме и принадлежностью к диаспоре.

Таким образом, структура знания РЯЛ вне России характеризуется обязательным наличием дополнительного компонента в его составе: помимо индивидуальных знаний и представлений, социальных (групповых), национальных и универсальных присутствуют еще и определенные инациональные.

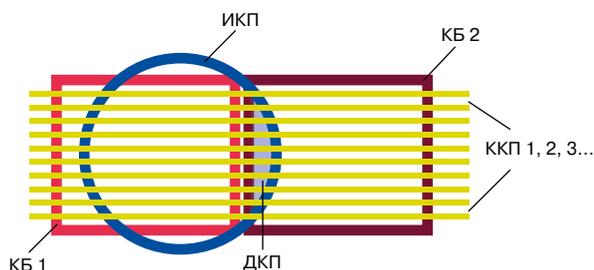
Это принципиально меняет классическую схему взаиморасположения КБ, ККП и ИКП, применяемую к одному лингвокуль-

турному сообществу. В ней «коллективное когнитивное пространство есть определенным образом структурированная совокупность знаний и представлений членов того или иного социума» [1: 43], однако под ним понимается лишь отдельная социальная сфера, та или иная социальная группа (семья, профессия, конфессия, политическая ориентация и др.), т.е. специфический сегмент коммуникативного пространства единого социума [5]. Нам же необходимо определить в упомянутой схеме место и название для того когнитивного пространства, которое тоже является коллективным, но имеет при этом иной масштаб и характеристики. Речь о социуме, в котором РЯЛ пребывает постоянно и в который встроены все иные социальные сферы. Основная характеристика такого социумного когнитивного пространства – это погруженность в иной лингвокультурный контекст, где на него воздействует сила притяжения иной КБ, что также несколько ослабляет мощностъ влияния исконной КБ. «Одна ассоциативно-вербальная сеть нередко вторгается в другую, концепты разных культурных миров начинают взаимодействовать, синонимизироваться, сближаться друг с другом и друг от друга отталкиваться. ...Происходит постепенное вытеснение ассоциативно-вербальной сети родного языка ассоциативно-вербальной сетью другого языка. Когнитивный тезаурус родного языка (Б) подвергается бомбардировке со стороны тезауруса Б-1» [3: 145–146].

Более всего здесь с определенной долей условности мог бы быть уместен термин **диаспоральное когнитивное пространство** (ДКП). Условность связана с тем, что диаспора как остров этнического материка ассоциируется прежде всего с сохранением (консервацией) самобытности, а не с адаптивностью.

Схематично соотношение когнитивных пространств применительно к РЯЛ в инонациональном социуме, в новой диаспоре, можно представить следующим образом. Окружность ИКП, через которую пролегают параллели ККП (1, 2, 3 и т.д.), не полностью вписана в рамку КБ 1 и несколько смещена в пространство соседствующей с ним КБ 2. Просвет между квадратами КБ указывает на

наличие общих элементов, принадлежащих универсальной КБ.



Полумесяц смещения и есть доля инонациональных знаний и представлений в ИКП РЯЛ в диаспоре. Свободные углы рамки КБ 1 свидетельствуют о наличии у РЯЛ лакун в исконной КБ. Положением окружности ИКП определяется как величина ДКП, так и размер лакун у РЯЛ описываемого нами типа. Особо следует отметить, что полумесяц изменений в русскоязычной речевой практике нового зарубежья в целом больше по своим размерам, чем в среднем у отдельной РЯЛ. Это говорит о разнице феноменов. Изменения в состоянии языковой среды не автоматически влияют на ЯЛ, происходящие перемены в том и другом не прямо пропорциональны, не синхронны, поэтому важно не экстраполировать изменения в состоянии языка в целом на характеристики ЯЛ. Так, многое в плане устойчивости и восприимчивости ЯЛ к переменам зависит от сформировавшихся у нее ориентиров. О них можно судить, например, по тому, как неодинаково русофоны Молдавии осознают и обозначают сообщество, к которому относят себя по языковой принадлежности:

- к русскому этносу;
- к русскоязычным в иноязычном окружении;
- к лингвистическому меньшинству в государстве проживания;
- к молдавским русским;
- к алолингвам (инофонам);
- к российской диаспоре;
- к российским соотечественникам;
- к русскому миру вообще (без привязки к стране).

Информация о самоидентификации необходима для объективной оценки качественных характеристик РЯЛ, так как позволяет понять мотивацию и стратегию ее развития, проследить взаимосвязь между внутренними установками и результатом.

Так, при овладении другим языком и непостоянном общении на нем в отдельных ситуациях можно в достаточной мере приобщиться к КБ иной лингвокультурной общности без заметных последствий для своей исконной языковой идентичности. В нашем случае, когда речь идет о постоянном пребывании РЯЛ в коммуникативном пространстве, где доминирует другой язык, такие последствия имеются. Для их выявления нами были определены 10 взаимодополняющих показателей: одни (1–3) охватывают характерные особенности РЯЛ на уровне самосознания и самооценки, другие (4–6) – характеризуют основные источники формирующей ЯЛ информации, третьи (3,7,8) – определяют долю заимствований, субституций и лакун, четвертые (9,10) – отражают зафиксированные в речевой практике типовые нарушения и модификации.

Ниже представлен перечень этих показателей с данными, которые соответствуют, по результатам наших исследований, максимальному смещению ИКП относительно рамок исконной КБ. (Отметим, что процентная граница устанавливалась не произвольно, а в соответствии с верхним и нижним пределом имеющихся показателей).

В таком случае РЯЛ характеризуется следующим образом.

1. Ощущает и осознает себя в специфическом (неоднородном, чужеродном) лингвокультурном пространстве.

2. Ощущает свою принадлежность к определенному его сегменту.

3. Воспринимает и использует языковые и культурные элементы инонациональной среды (единицы речевого этикета, праздничные и кулинарные традиции, топонимы, урбанонимы, сленг и т.п.).

4. Информационно-культурные источники – российские и молдавские;

собеседники по коммуникации – носители русского и румынского языков.

5. Достаточно хорошо знает местный язык.

6. Образование получено на русском языке в Молдавии по национальным учебникам, или русскоязычное семейное воспитание сопровождалось параллельным обучением в школе / вузе на молдавском языке.

7. Наличие лакун в знании исконной КБ: знание русских прецедентных феноменов – менее 50 %; знание происхождения (источника) широко известных русских прецедентных имен и высказываний – менее 50 %.

8. Ассоциативное поле отличается от русского в первых трех начальных, приоритетных по частотности, позициях [12]; в сравнительных оборотах и в конструкциях со словом *например* присутствует до 20 % единиц, отсылающих к местным реалиям, персонажам, событиям и т.п.

9. Наличие характерных (повторяющихся у многих респондентов) ошибок на всех уровнях языка, в том числе культурно-речевых. Калькирование, использование русифицированных заимствований.

10. Появление акцента и / или интонационных смещений. Как отмечается в специальных исследованиях, «родная речь вне типичных для нее ситуациях получает новую аранжировку. <...> Эмигранты, хорошо говорящие на родном языке, начинают использовать интонационные модели чужого языка» [3: 147].

За пределами этого перечня важно отметить еще одну характерную черту, которая демонстрирует (3 % респондентов постсоветского поколения) тревожный симптом – размывание идентичностей. Доля универсальных прецедентных феноменов и лексических единиц «новой волны» преобладает в номинации и экспрессии над традиционно русскими или местными.

Комбинации данных по результатам лингвистических замеров и количественные

показатели по 100 РЯЛ (Молдавия) дают различные пределы смещения окружности ИКП. Примечательно, что на данном временном отрезке (1991–2011 гг.) величина полумесяца ДКП обратно пропорциональна возрасту респондентов. Чем старше РЯЛ, тем меньше выход за пределы рамки КБ 1. Казалось бы, чем дальше ЯЛ находится в инонациональной среде, тем больше эта среда на нее влияет. Однако это лишь в некоторой степени соответствует действительности, что позволяет нам сделать важный для лингводидактики вывод: резистентность ЯЛ к лингвокультурному воздействию инонациональной среды закладывается в период ее становления, в период формирования тезауруса ЯЛ. Чем активнее, насыщеннее и полноценнее изначальное приобщение ЯЛ к исконной КБ, тем прочнее их связь – связь рамки КБ 1 с окружностью ИКП, определяющая ее подвижность. Что касается рецептивности к иному лингвокультурному миру, то оптимальное ее воплощение – формирование вторичной ЯЛ.

В педагогическом плане важно отметить, что внутренние установки формируются на определенной почве и не сами собой, как не без целенаправленного обучения проходит становление ЯЛ в рамках исконной КБ. Пробелы в образовании – историческом, литературном, культурном, страноведческом – чреваты лакунами в языковом сознании, в языковой картине мира РЯЛ нового зарубежья.

Перспективным в этом плане представляется для зарубежной русской школы культуроведение, потенциал которого рассматривается сейчас методистами применительно к преподаванию РКИ. «Первое и основное, что проистекает из такой культуроведческой позиции и целеполагания, – это то, что в центре внимания методистов и преподавателей оказывается <...> в идеале – бикультурная и билингвальная языковая личность, способная к адекватной социокультурной деятельности в условиях иной языковой и культурной общности. Именно культуроведение (а не культурология) ставит в центр методического внимания – человека, носителя определенного языка и культуры, его фоновые знания и поведенческие нормы. Подобная адресность, нацеленность становится на наших глазах общепризнанной, интерпретируется лингводидактически, обрастает методически целесообразными решениями» [7: 242–243].

Итак, структура знания РЯЛ в новом зарубежье России содержит дополнительный инонациональный компонент, который формирует особое диаспоральное ККП. ИКП включает в себя его компоненты. Количество и характер их адаптации, пределы и наполнение ИКП, как и прочность исконной когнитивной базы, находятся в непосредственной зависимости не только от среды проживания, но и от условий формирования РЯЛ, от адекватности и эффективности лингводидактических и методических решений.

## Литература

1. Гудков Д.Б. Межкультурная коммуникация: проблемы обучения. М., 2000.
2. Джанаева В.В. Лингвокогнитивные основы коммуникации: инокультурные прецедентные феномены: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. Владикавказ, 2008.
3. Зинченко В.Г., Зусман В.Г., Кирнозе З.И. Межкультурная коммуникация. Системный подход. Нижний Новгород, 2003.
4. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. М., 2010.
5. Красных В.В. Когнитивная база vs культурное пространство в аспекте изучения языковой личности // Язык, сознание, коммуникация. М., 1997. Вып. 1.
6. Лебедева Н.М. Новая русская диаспора. Социально-психологический анализ. М., 1995.
7. Митрофанова О.Д. Методическая проблематика культуроведения // Сборник статей к XII конгрессу МАПРЯЛ. М., 2011.
8. Млечко Т.П. Русский язык как социокультурная переменная // Филология. Русский язык. Образование: Сборник статей. СПб., 2006.
9. Млечко Т.П. Русская языковая идентичность в условиях многоязычия // Русский язык в Республике Молдова: реалии и перспективы: Материалы республиканской научно-практической конференции. Кишинев, 2007.
10. Млечко Т.П. Русская языковая личность в новой диаспоре // Материалы XII конгресса МАПРЯЛ «Русский язык и литература во времени и пространстве». Шанхай, 2011. Т. I.

11. Русскоязычный человек в иноязычном окружении: Сборник статей / Под ред. А. Мустайоки и Е. Протасовой // Slavica helsingiensia, 24. Helsinki, 2004.
12. Языковое сознание нашего современника: когнитивная структура и лингвокультурное содержание: Проект РФФИ / Науч. рук. проекта Ю.Н. Караулов // philippovich.ru/Projects/Karaulov/grant.htm.

T.P. Mlecico

**INDIVIDUAL COGNITIVE SPACE OF THE RUSSIAN-SPEAKING PERSONALITY  
IN THE NEW IDENTITY ABROAD**

*Russian abroad, new diaspora, speaking personality, cognitive base, individual cognitive space.*

Today the Russian language for Russians, living in the former Soviet Union and studying it as a mother tongue, more and more, in spite of the essential difference in terminology, falls in a certain sense, under the designation “the Russian language abroad”, “Russian for foreigners”. It is due to the increased impact of the foreign language media and the occurrence of significant gaps in a cognitive base of the Russian-speaking personality (RSP) in the new diaspora of the near abroad. To gain the better understanding of the RSP it is important not only to study the phenomenon of the Russian-speaking personality and appreciate the processes in the Russian-speaking former Soviet space but to develop effective decisions, including lingvodidactic and methodical, to preserve it, to reproduce a qualitative RSP outside Russia.

**НОВОСТИ      НОВОСТИ      НОВОСТИ      НОВОСТИ      НОВОСТИ**

16–19 ноября 2011 г. в РУДН прошла **XII Всероссийская олимпиада для студентов по РКИ**. Среди участников были представители Австрии, Азербайджана, Албании, Анголы, Бенина, Болгарии, Бурунди, Вьетнама, Ирака, Италии, Йемена, Камеруна, Кипра, Китая, Колумбии, Конго, КНДР, Республики Корея, Кыргызстана, Мозамбика, Монголии, Мьянмы, Намибии, Нигерии, Норвегии, Пакистана, Турции, Узбекистана, Черногории. Команды учащих представляли более 20 различных российских вузов Москвы, Санкт-Петербурга и других городов России. Олимпиада ежегодно проводится кафедрой русского языка и методики его преподавания филологического факультета РУДН. По мнению оргкомитета, руководителей команд это мероприятие способствует воспитанию толерантности, установлению контактов между иностранными студентами, обучающимися в разных уголках России, укреплению престижа русского языка как предмета изучения и средства получения образования в высших учебных заведениях РФ, распространению актуальной информации о России, ее культуре и достижениях, продвижению ее позитивного образа за пределами страны, распространению русского языка за рубежом. В этом году тема олимпиады была посвящена космосу. В течение двух дней студенты боролись за право получить призовые места в гуманитарном и естественнонаучном направлениях.

*С.А. Дерябина, И.А. Марков*

В ноябре 2011 г. в городской ратуше Цюриха состоялся **концерт «Русская душа»**. Профессиональные артисты и любители, дети и взрослые показывали жителям Швейцарии богатство культурного наследия и характер народа в русских народных песнях и танцах. Среди выступавших были детский и взрослый танцевально-музыкальные коллективы Русского детского центра «Матрешка», профессиональный квартет песни и танца «Русская карусель», танцевальная группа «Березки» Русско-швейцарского центра «Родник» в Аарау. Организатором мероприятия выступил РДЦ «Матрешка». Концерт прошел в рамках грандиозного культурного выставочного проекта правительства кантона Цюрих под названием «Кусочек неба на земле – восточные церкви Цюриха». Цель акции – рассказать жителям страны об истории восточных церквей, в том числе и о русском православии и русской культуре в Швейцарии. Центральным событием проекта стала выставка в городской ратуше Цюриха, где в фотографиях, фильмах, предметах церковного культа, предметах обихода и других экспонатах была представлена жизнь церковных общин.

*Администрация Русского детского центра «Матрешка»*

Габриэла Дудэк

gabriela.dudek@uj.edu.pl

аспирант Ягеллонского университета  
Краков, Польша

## Роль эмоций в политических текстах

*Эмоции, эмотиология, политический текст, политическая лингвистика, убеждение.*

В статье рассматриваются актуальные проблемы исследования эмоций в двух ответвлениях современной лингвистики – в эмотиологии и политической лингвистике. Приводятся дефиниции эмоций и описываются основные черты этого многоаспектного явления. В теоретической части статьи автор описывает функции эмоций в политических текстах. Подчеркивается главная задача эмоций – оказывать влияние на других. В эмпирической части статьи анализируются фрагменты выступлений В. Жириновского и В. Путина с целью указать в них средства выражения эмоций и определить их функции.

Эмоции являются значительной и неотъемлемой частью человеческой жизни. Как подчеркивает В.И. Шаховский, они «захватили все коммуникативное пространство Homo loquens: СМИ, политику, бытовое и художественное общение, в том числе подростковое и молодежное» [18: 24]. Однако эмоции, имеющие многоаспектную и трудноуловимую природу, сложно поддаются тщательному анализу. Они представляют собой интересный объект исследования разных наук, прежде всего философии, психологии и социологии. Как справедливо замечает Л.Я. Дорфман, «всякий раз, как предпринимается попытка оседлать эмоции, вновь и вновь приходится удивляться тому, как трудно подвести их под какую-либо общую предметную область; запрячь в логику той или иной парадигмы...» [9: 138].

Многочисленные исследования эмоций проводятся также в рамках лингвистики. Недавно сформировалось даже отдельное направление, именуемое эмотиология (лингвистика эмоций), которое, используя достижения когнитологии и лингвокультурологии,

стремится разработать свою лингвистическую трактовку эмоций [19: 33–34]. По мнению В.И. Шаховского, эмотиология – это наука о «вербализации, выражении и коммуникации эмоции» [20: 21–22], корни которой находятся в давнем споре языковедов о том, должна ли лингвистика вообще заниматься проблематикой эмоциональной стороны нашей жизни [18: 14]. Ученые решали этот вопрос по-разному: одни (например, К. Бюлер, Э. Сепир, Г. Гийом) исключали изучение эмоциональных компонентов из исследований языка, считая, что доминанту в языке составляет когнитивная функция. Другие ученые (Ш. Балли, Я. ван Гиннекен, М. Бреаль) придерживались мнения, что выражение эмоций является главной функцией языка [18: 14]. Интересно добавить, что в российской науке необходимость изучения эмоций с точки зрения лингвистики впервые высказал А.А. Леонтьев в 1970 г. [1: 86].

В настоящее время ни у кого уже нет сомнений в том, что исследование эмоций в языкознании занимает важное место. Эмотиологи в своих трудах уделяют большое

внимание критериям эмотивности языка, проблемам типологии эмотивных знаков, национально-культурной специфике выражения эмоций, лексикографии эмотивности, влиянию эмоций на языковые процессы, а также многим другим вопросам [19: 33–34].

Однако одной общепринятой трактовки феномена эмоций не существует. В лингвистической литературе встречаем множество концепций анализа данного явления. Следует также отметить, что до сих пор не выработан универсальный, четкий терминологический аппарат для этой области знаний – языковеды употребляют различные термины, например, *эмотивность*, *эмоциональность*, *эмоциональная нагрузка слова*, часто без их подробного объяснения [10: 71]<sup>1</sup>. Трудности в описании эмоций возникают уже при попытке создать их точную дефиницию и разграничить от таких понятий, как *чувства* или *аффекты*<sup>2</sup>. Сам термин «эмоция» надо выводить из латинского слова *emoveo*, обозначающего ‘возбуждаю’, ‘волную’ [2: 11]. В научной литературе представлены неоднородные толкования рассматриваемого явления. К примеру, приводятся 3 дефиниции:

1) эмоции – это «реакция на специфические условия, которая проявляется в переживаниях, поступках, внешности, ощущениях» [11: 230–231];

2) «эмоции – особый класс психических процессов и состояний, связанных с инстинктами, потребностями и мотивами. Эмоции выполняют функцию регулирования активности субъекта путем отражения значимости внешних и

<sup>1</sup> Л.А. Калимуллина замечает, что традиционно *эмотивность* определяется как «языковая категория, подразумевающая наличие в том или ином языке средств системной репрезентации эмоций» [10: 72]. *Эмоциональность*, в свою очередь, представляет собой «индивидуально-устойчивые свойства человека, характеризующие содержание, качество и динамику его эмоций и чувств» [10: 71].

<sup>2</sup> Подробно о понятиях *эмоция*, *чувство* и *аффект* см. [6: 13–15; 12: 19–21].

внутренних ситуаций для осуществления его жизнедеятельности» [16: 553; 12: 22];

3) эмоции «являются средством оценки внутренних метаболических потребностей живых существ и их удовлетворения. Они отражают индивидуальную значимость для человека внешних и внутренних стимулов, ситуаций, событий, т.е. того, что его волнует и вызывает те или иные переживания» [2: 9].

В настоящей статье принимается определение, представленное в Большом энциклопедическом словаре, где эмоция дефинируется как «реакции человека и животных на воздействие внутренних и внешних раздражителей, имеющие ярко выраженную субъективную окраску и охватывающие все виды чувствительности и переживаний» [4: 703].

Согласно В.И. Шаховскому, эмоции характеризуются прежде всего следующими чертами (принципами):

- дифференцированность – все смогут отличить эмоции, например, радость от печали;
- взаимодействие компонентов – одна эмоция может иметь несколько физических проявлений;
- взаимодействие систем – эмоция может повлиять на разные функции человеческого организма;
- адаптивность и психопатология – эмоции переживаются индивидуально;
- эмоциональное заражение – некоторые эмоции могут вызвать такие же у других;
- саморегуляция – каждый из нас способен контролировать свои эмоции;
- эмоциональная коммуникация – внешний компонент эмоций социален;
- кластерность – эмоции часто выражаются пучком, например, группа

гнева включает в себя раздражение, возмущение, ярость и др.;

- двойственность (амбивалентность) – иногда противоположные эмоции в состоянии появиться у одной личности одновременно, например, любовь и ненависть (зависть), скорбь и ликование;

- полярность – некоторые эмоции образуют оппозиционные пары по типу оценки (положительная / отрицательная), например, любовь – ненависть [19: 30].

Дополнительную трудность в исследовании описываемого феномена вызывает факт, что психологи насчитывают у человека более 500 разнообразных эмоций [15: 20]<sup>3</sup>, которые подразделяются на базовые (или основные) и второстепенные [8: 9]<sup>4</sup>. Наиболее подробно разработаны базовые эмоции, к которым относятся, как правило, радость, печаль, страх, гнев и удивление [3: 10]. Как подчеркивает В.Е. Грекова, именно базовые эмоции с психологической точки зрения играют наиболее значимую роль в человеческой жизни, так как «они часто являются руководителями наших действий или их следствием» [8: 9].

Анализируя эмоции, нельзя забывать о многообразных способах их проявления, которые могут охватить всего человека. Эмоции выражаются невербально и вербально. Невербальные средства составляют мимика, жесты, поведенческие реакции, внешние физиологические изменения. Вербально эмоции реализуются через лексику, фразеологию, междометные единицы, порядок слов и интонацию [5: 110]<sup>5</sup>. Специалист в области лингвистики эмоций В.И. Шаховский уточняет вышеприведенный список средств выражения эмоций, замечая, что «эмоциональное состояние и эмоциональное

отношение могут быть репрезентированы в языке различными средствами – как прямой номинацией (fear, love, anger), так и непосредственным выражением (междометиями, инвективной лексикой и др.), а также словесным описанием позы, особенности речи и голоса, взгляда, движения и т.п.» [18: 22].

Вышеуказанные средства выражения эмоций представлены в схеме.



Интересно упомянуть, что с помощью языка можно не только выражать, называть и описывать свои эмоции, но равным образом можно их скрывать, симулировать и имитировать [19: 31].

Эмоции, как очень важный компонент нашего функционирования в обществе, стали также одним из предметов исследования политической лингвистики, т.е. «гуманитарной науки, которая занимается изучением использования ресурсов языка как средства борьбы за политическую власть и манипуляции общественным сознанием» [17: 3]. Политическая лингвистика постоянно обращает внимание на проблему места и значения эмоций в политике, особенно интенсивно в последнее время, когда публичная государственная деятельность непрерывно насыщена проявлением эмоций: «Политические тексты уже в течение многих лет настроены только на одну эмоциональную волну. Эта волна, по сути, является информационной войной общения политиков друг с другом, с народом, с правительством, с администрацией президента» [20: 266].

Е.И. Шейгал, делая обзор литературы по данной теме, пишет, что эмотивность наиболее значима при осуществлении следующих функций языка политики:

<sup>3</sup> В.И. Шаховский отмечает, что в литературе называется от 6 до 5000 эмоций человека [19: 31].

<sup>4</sup> Подробнее о типологии эмоций см. [8: 9–11; 3: 9–10].

<sup>5</sup> См. также статьи [23; 24; 2: 30–37].

- функции укрепления приверженности к системе (главным образом через ритуальное использование символов) – в языке политиков символы всегда способны вызывать сильные эмоциональные реакции, которые соединяют патриотическую гордость, память о прошлой славе и т.д.;

- функции социальной солидарности, групповой идентичности – в данном случае эмотивность знака служит сильным фактором политической интеграции;

- функции ориентации – формируя картину политической реальности в сознании общества, эмоции заполняют возможные когнитивные лакуны, так как компенсируют дефицит необходимой информации;

- мобилизационной функции – эмоции выступают как мотивационный и воодушевляющий импульс к действию, ср.: «Эмоции появляются, когда индивид устанавливает наличие или отсутствие соответствия между ситуациями / событиями и своими желаниями, интересами или потребностями. Эмоционально маркированное несоответствие заряжает индивида энергией, высвобождает силы, мотивируя его тем самым к совершению действия, целью которого является устранение этого несоответствия» [22: 315; 21: 65];

- агональной функции – в политическом дискурсе эмоции могут представлять собой мощный мотивирующий фактор вербальной агрессии [21: 64–65].

Описанные функции демонстрируют, что эмоции в политической деятельности выполняют очень важную роль. Они проявляются практически на всех уровнях политической активности.

Однако в выступлениях политиков первенствующая значимость рассматриваемого явления заключается в способности эмоций влиять на окружающих – ведь любой поли-

тический деятель сперва старается добиться поддержки граждан, а потом эту поддержку сохранить. Многие ученые обнаруживают тесную связь между эмоциями и тактиками воздействия на других:

- «Обращение оратора к эмоциональной сфере аудитории является весьма сильным средством побудить ее принять точку зрения говорящего» [7: 68];

- «Эмоция в публичном выступлении перед современной аудиторией оказывается очень сильным риторическим средством <...>. Необходимо иметь в виду, что эмоциональная речь, нажим на аудиторию или отдельного слушателя часто оказываются более эффективными, нежели логическая аргументация <...>» [14: 156].

Данные выводы находят свое отражение в исследованиях лингвистов, неоднократно затрагивавших вопрос взаимодействия эмоций и стратегий влияния на избирателей:

- «Убеждение в политическом дискурсе связывается преимущественно с воздействием на эмоции и подсознание, а не на разум, логическое мышление. Особенно это характерно для общения политиков с населением, где суггестивный момент преобладает над рациональным, а успех коммуникации основан прежде всего на завоевании симпатии и доверия адресата» [21: 77];

- «Как отмечают специалисты, эмоции влияют на выбор политических предпочтений не в меньшей степени, чем рациональное осознание проблемы. Нередко люди сначала принимают решение под влиянием эмоций и только потом ищут рациональное объяснение для своего решения» [17: 85].

В приведенных цитатах говорится о колоссальной силе эмоций, которые руководят нашими действиями. Тем не менее надо учесть факт, что эмоции, которые, безусловно, должны быть заметны адресату или адресатам, не должны преобладать над самим содержанием высказывания. В связи с этим намного лучше, если адресант в своем тексте будет обращаться к событиям, вызывающим эмоции, а не к самим эмоциям [14: 156]. Известный исследователь политического дискур-

са А.П. Чудинов подчеркивает, что стоит создать специальный эмоциональный фон выступления, который в дальнейшем послужит предварительным этапом переубеждения аудитории и побуждения ее к нужным действиям [17: 84].

Подводя итоги данных теоретических рассуждений, надо сделать акцент на том, что «без эмоциональной стороны невозможно осуществить влияние на поступки и взгляды адресата речи» [1: 86], и в частности на избирателей.

Следует также отметить, что наличие средств выражения эмоций в политических текстах обусловлено прежде всего жанровыми разновидностями этих текстов, например, выступления лидеров на митингах, лозунги или предвыборные дебаты гораздо сильнее насыщены эмоциями, чем партийные программы, послания президента, указы. На эмоциональность выступлений в большой степени сказываются их тематика и речевые свойства личности.

В качестве черты, характеризующей функционирование эмоций в области политики, нельзя не упомянуть доминирование в политическом дискурсе отрицательных эмоций, которые выражаются посредством метафор, иронии, аллюзии, фразеологии и др. [20: 262–264]. К отрицательным эмоциям ученые относят, как правило, неудовольствие, возмущение, печаль, гнев, страх и т.п. Преобладание именно их в политических текстах можно объяснить тем, что «в среднем сила переживания отрицательных эмоций выше, чем сила положительных эмоций» [5: 110].

Как особенность российских политических текстов необходимо назвать превалирование в них сиюминутных экспрессивно выраженных эмоций при отсутствии, по сути, интенсивных и стойких эмоций [20: 265].

Обратимся к нескольким примерам выражения эмоций в речи российских политиков. Эмоции недовольства и возмущения ярко представлены в выступлении Владимира Жириновского на круглом столе комитета Государственной Думы по природным ресурсам, природопользованию и экологии.

Лидер Либерально-демократической партии России (ЛДПР) 15 апреля 2011 г. критически высказался о действиях власти в сфере рыболовства:

- «Проблемы не было бы вообще, если бы власть на местах действительно заботилась о гражданах. Ведь известно, где рыбачат рыбаки, – ну не трогайте их! Наоборот, спросите: что им надо, может, чтобы поближе подошел автобус, или нужна лишняя остановка электрички, или дать свет, подвести воду?! Нет, вводится понятие «рыбопромысловые участки!» По сути, это правильно, но разбейте их сразу на три категории!»

- «То есть по всем законам не хватает пропагандистского обеспечения. Это проблема, которую надо решать, и здесь, может, могла бы помочь Госдума и наш комитет. Но самое главное – чтобы не спали депутаты на местах. Какова их роль, для чего они все у нас избраны?! Их миллион человек – миллион бездельников, которые даже не знают, что происходит на местах. Они ведь сами рыбаки, наверное!»<sup>6</sup>

В приведенных цитатах В. Жириновский озвучивает свое недовольство и возмущение главным образом при помощи восклицаний, которые создают впечатление, что говорящий весьма увлечен происходящим. Тем самым Жириновский подчеркивает, что его забота о стране искренна. В данных примерах эмоции возмущения и недовольства представлены также риторическим вопросом «Какова их <депутатов> роль, для чего они все у нас избраны?!» и лексемой *бездельники*. Риторический вопрос в политических текстах используется для заострения внимания слушателей на недостатках [13: 350], в этом случае – на утверждаемом бездействии депутатов, которые в дальнейшем прямо названы оскорбительным словом *бездельники*.

<sup>6</sup> См. официальный сайт партии ЛДПР [www.ldpr.ru](http://www.ldpr.ru).

Как представитель оппозиции, Жириновский выступает против доминирующей партии и правительства. Демонстрируя свое недовольство, он пытается вызвать у слушателей подобные отрицательные эмоции, направленные против власти. Такой же прием наблюдаем во время пресс-конференции Владимира Жириновского в Кирове 16 февраля 2011 г.:

• «Единая Россия» – это чиновники, крупные предприниматели, команда действует уже 12 лет. Давайте перечислим, что у нас есть положительного в жизни страны. Спорт – проиграли в Ванкувере, не поехали на Чемпионат мира по футболу. Здоровье – смертность не уменьшается, наркотизация и преступность растут, число ДТП не уменьшается, дороги не построили, даже не дали обещанное жильё ветеранам. Террор не подавили. По вопросу образования все спорят. Нет ни одного решенного вопроса. Назовите хоть одну решенную проблему!»<sup>7</sup>.

В процитированном фрагменте высказывания лидер ЛДПР с помощью восклицания и повторов конструкции «не + глагол» выразил свое неудовлетворение плохой ситуацией в России, возникшей, по его мнению, по причине некомпетентности правящей партии «Единая Россия».

Возглавляющие страну, наоборот, должны быть более заинтересованы в создании имиджа политиков, довольных своими решениями и предпринятыми действиями. Проявляя позитивные эмоции, политические деятели добиваются положительных оценок программы и ценностей, которыми руководствуются, а впоследствии хорошей оценки своей личности. Как констатирует А.П. Чудинов, «давно известно, что эмоции заразительны, и выражение надежды, уверенности, гордости за страну, любви к ней, враждебности к каким-то силам способствует зарождению

и укреплению таких же чувств у слушателей и читателей» [17: 84]. Проанализируем следующие примеры из речи нынешнего премьер-министра РФ Владимира Путина:

• «Все это <развитие инфраструктуры европейской части России> останется людям и будет работать на них десятилетиями, будет способствовать укреплению здорового образа жизни, будет способствовать тому, что молодые люди будут заниматься спортом, у них будут места, где это можно будет делать на современном уровне. Это значит будет меньше преступности, меньше наркомании. В конечном итоге, это комплексное положительное, исключительно положительное влияние на будущее страны, и уверен, мы проведем это очень достойно» (программа «Разговор с Владимиром Путиным. Продолжение» от 16 декабря 2010 г.)<sup>8</sup>.

• «Модернизация, другими словами, поступательное и качественное развитие, на наш взгляд, это прежде всего вложение в человека, его способности, таланты, создание условий для самореализации и инициативы. Это вложения в качество жизни наших граждан. И я абсолютно убежден, именно на этой основе можно обеспечить и высокие темпы роста, и настоящий технологический прорыв» (отчет о деятельности Правительства РФ за 2010 г., 20 апреля 2011 г.).

• «Вызовов и опасностей было очень много, и нам нужно было принимать решения быстро и проходить между Сциллой и Харибдой. И нам это удалось. Я вас <депутатов> хочу за это поблагодарить» (Там же)<sup>9</sup>.

В первом примере В. Путин выражает уверенность в хорошем проведении Россией Зимней Олимпиады в 2014 г. в Сочи

<sup>8</sup> См. официальный сайт Председателя Правительства РФ premier.gov.ru.

<sup>9</sup> Там же.

<sup>7</sup> См. официальный сайт партии ЛДПР www.ldpr.ru.

и Чемпионата мира по футболу в 2018 г. Используя повторы, дающие возможность аудитории зафиксировать информацию, Путин подчеркивает, что не сомневается в многочисленных преимуществах от этих мероприятий. Уверенность проявляется также во втором фрагменте речи, где глава Правительства РФ доказывает, как обеспечить высокие темпы роста и технологический прорыв. В последнем примере,

в свою очередь, Путин выражает благодарность депутатам Госдумы за эффективное сотрудничество в трудные для страны времена.

Подводя итоги, следует еще раз отметить, что главная задача рассматриваемого явления состоит в том, чтобы, озвучивая свои эмоции, политик заразил ими аудиторию и таким образом добился ее поддержки.

## Литература

1. Анисимова Т.В., Крапчетова Н.А. Манипуляция как характеристика институционального дискурса: Монография. Волгоград, 2010.
2. Багдасарова Н.А. Соотношение вербализованных эмоций в русском и английском языках: Дис. ... канд. филол. наук. М., 2004.
3. Белая Е.Н. Теоретические основы исследования языковых и речевых репрезентаций базовых эмоций человека (на материале русского и французского языков): Дис. ... канд. филол. наук. Омск, 2006.
4. Большой энциклопедический словарь / Гл. ред. А.М. Прохоров. М., 1997.
5. Булгакова Ю.С. Особенности вербализации отрицательных эмоций в английском и испанском языках // Вестник Московского государственного областного университета. Серия «Лингвистика». 2009. № 1.
6. Волкова Н.Н. Русская эмотивная фразеология в языке и тексте: Дис. ... канд. филол. наук. Воронеж, 2005.
7. Гайкова О.В. Предвыборный дискурс как жанр политической коммуникации (на материале английского языка): Дис. ... канд. филол. наук. Волгоград, 2003.
8. Грекова В.Е. Психолингвистический подход к определению базовых эмоций // Вестник Московского государственного областного университета. Серия «Лингвистика». 2009. № 1.
9. Дорфман Л.Я. Эмоции в искусстве: теоретические подходы и эмпирические исследования. М., 1997.
10. Калимуллина Л.А. Современные трактовки категории эмотивности // Филологические науки. 2006. № 5.
11. Камалова А.А. Семантические типы предикатов состояния в системном и функциональном аспектах: Монография. Архангельск, 1998.
12. Мягкова Е.Ю. Эмоционально-чувственный компонент значения слова: Вопросы теории: Дис. ... д-ра филол. наук. Курск, 2000.
13. Словарь. Грамматика. Текст / Отв. ред. Ю.Н. Караулов. М., 1996.
14. Стернин И.А. Практическая риторика. М., 2006.
15. Табурова С.К. Эмоциональный уровень мужской и женской языковой личности и средства его выражения (на материале пленарных дебатов Бундестага): Дис. ... канд. филол. наук. М., 1999.
16. Философская энциклопедия / Гл. ред. Ф.В. Константинов. М., 1970.
17. Чудинов А.П. Политическая лингвистика: Учеб. пособие. М., 2008.
18. Шаховский В.И. Эмоции: долигвистика, лингвистика, лингвокультурология. М., 2009.
19. Шаховский В.И. Эмоции как объект исследования в лингвистике // Вопросы психолингвистики. 2009. № 9.
20. Шаховский В.И. Лингвистическая теория эмоций: Монография. М., 2008.
21. Шейгал Е.И. Семиотика политического дискурса. М., 2004.
22. Sprache im Konflikt. Zur Rolle der Sprache in sozialen, politischen und militärischen Auseinandersetzungen / Hrsg. von Ruth Reihner. Berlin; New York, 1995.
23. Data K. W jaki sposób językoznawcy opisują emocje? // Język a kultura. 2000. Т. 14.
24. Szumska D. O emocjach bez emocji // Język a kultura. 2000. Т. 14.

Gabriela Dudek

### THE ROLE OF EMOTIONS IN POLITICAL TEXTS

*Emotions, linguistics of emotions, political text, political linguistics, persuasion.*

The article presents actual problems of the study of emotions in the two branches of modern linguistics – in linguistics of emotions and political linguistics. Definitions of emotions are provided and the main features of this multifaceted phenomenon are characterized. In the theoretical part the author also shows functions of emotions in political texts, emphasizing their main aim – to influence others. In the empirical part of this article the fragments of speeches of V. Zhirinovskiy and V. Putin are analyzed to identify the expressions of emotions and their functions.



**П.В. Козлова**

luithien@yandex.ru

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

Москва, Россия

## Национальная специфика языковой игры в блогах (на примерах русско- и англоязычной блогосферы)

*Блог, языковая игра, интернет-общение, логоэпистема, «язык пафосков».*

Языковая игра – явление интернациональное, современное и широко распространенное не только в устной разговорной речи или в текстах массмедиа, но и в корпусе текстов такого диффузного в стилевом отношении пространства, как блоги. Языковая игра в блогах является проявлением творческого начала языка, имеет своей функцией не только украшение речи, но также обладает коммуникативной и информационной направленностью. Будучи явлением отчасти стереотипным, языковая игра может быть классифицирована в соответствии с моделями своего построения. В ходе анализа русскоязычных и англоязычных текстов блогов выявляется ряд схожих и отличных принципов языковой игры.

**И**гра – неотъемлемый вид человеческой деятельности. Она составляет весьма значительную часть социальной жизни: с самого раннего детства ребенка обучают разнообразным играм, в течение всей своей жизни человеку приходится сталкиваться с различными видами игры, будь то развлекательные, спортивные или психологические [2: 38].

С точки зрения эстетики игровая структура является неотъемлемой чертой художественного творчества. Искусство в целом может быть рассмотрено «как познавательная модель реальной жизни и как «игра в жизнь», потому что оно диалектически связывает и то и другое, допуская разные пропорции этой связи» [13: 97].

Игра пронизывает человеческую жизнь и реализуется в самых разнообразных видах деятельности. Бесспорным, очевидно, является и тот факт, что очень важную часть в жизни людей занимает такой, на первый взгляд неявный, вид игры, как игра языковая.

Первым термин «языковая игра» употребил Л. Витгенштейн, связавший с этим лин-

гвистическим феноменом применение языка в соответствующей сфере общения, способность использовать языковые средства с учетом реализуемой ими функции и понимание роли говорящего как участника коммуникативного акта в достижении цели общения [4: 79].

В работах последних лет термин «языковая игра» получил более узкую трактовку: под языковой игрой понимается осознанное нарушение нормы, «неканоническое использование языковых единиц с установкой на эстетическое восприятие последних» [5: 4]. При таком подходе языковая игра противопоставляется языковой ошибке, которая возникает как следствие непреднамеренного нарушения нормы и может быть детерминирована как «определенный вид речевого поведения говорящих, апеллирующий к чувству эстетического восприятия (эстетической оценке) неканонического употребления языковых единиц» [5: 4].

Однако изучающий иностранный язык воспринимает любое отклонение от нормы как ошибку. Игровой момент и связанные

с ним ожидания (украшение речи, достижение комического эффекта, деформация лого-эпистемы в целях изменения смысла высказывания вкупе с сохранением прецедентного контекста и проч.) иностранцем не осознаются, что приводит к явной коммуникативной неудаче, будь то синхронная, асинхронная, непосредственная коммуникация или имплицитная (реклама, кино, публицистическая статья, художественный текст и др.).

Возможно ли преодоление этой «коммуникативной стены»?

Новой и немаловажной сферой функционирования практически всех современных языков стало условное пространство глобальной сети Интернет. Интенсивное развитие техники и электроники позволяет сделать общение онлайн альтернативой контактному, непосредственному общению. Пользователь Интернета может «пронзить время и пространство» и установить контакт с носителем практически любого современного языка и культуры.

На наш взгляд, наиболее интересным в плане функционирования языка является такой интернет-жанр, как интернет-дневники, или блоги, содержащие «в обратном хронологическом порядке (самое актуальное сообщение находится вверху страницы)» [11: 259] сообщения автора и комментарии к ним как разнообразной формы, так и разнообразного содержания.

Во многочисленных названиях блогов («интернет-дневники» (blog.ru), «сетевые журналы» или «дневники событий» (ru.wikipedia.org/wiki/Blog) отражается их суть — это, как правило, индивидуальная летопись событий как частной, так и общественной жизни, ведущаяся от лица автора (блогера), которая также призвана выразить индивидуальное мироощущение, мысли, чувства, оценки и получить обратную связь со своими читателями. Частично исповедальный, частично публицистический характер сообщений блогов обуславливает специфически диффузное в стилевом отношении использование языка. Одной из самых ярких характеристик языка блогов можно считать повышенное, по сравнению с другими видами и жанрами речевой деятельности, использование языковой игры.

Языковую игру в блогах можно и нужно рассматривать как «реализацию поэтической функции языка» [6: 172], так как «играя, говорящий большое внимание обращает на форму речи, а устремленность на сообщение как таковое и есть характеризующая черта поэтической функции языка» [1: 212].

Незнание же игровых законов и неумение отличить игровую форму от неигровой даже для носителя языка чревато непониманием смысла сообщения, а для иностранца может выступить фактором, усугубляющим «культурный шок» [8: 327–333]. Чтобы этого непонимания не произошло, необходимо обучение распознаванию и возможной дешифровке языковой игры на уроках РКИ.

И в этом отношении небесполезным может стать обращение к тексту блогов как наглядному материалу, предоставляющему россыпь всевозможных приемов языковой игры в синхроническом, живом аспекте. Подтверждением важности изучения языковой игры в русскоязычных блогах является тот факт, что сам игровой процесс, как и приемы, его формирующие, не являются сугубо мононациональной чертой — языковая игра представлена, например, в англоязычной блогосфере. Экспансия английского языка в интернет-общении, наиболее заметно проявляющаяся в заимствованиях и кальках, не ограничивается только лексикой. Английский язык в силу своей распространенности и интернационального характера является наиболее влиятельным языком как интернет-общения вообще, так и жанра блогов в частности, диктуя свою языковую моду и свои законы игры, которые в разных случаях частично или полно перенимаются блогерами.

Так, при поверхностном анализе русскоязычной блогосферы сети [www.livejournal.com](http://www.livejournal.com), [www.diary.ru](http://www.diary.ru), сети микроблогов [twitter.com](http://twitter.com), а также микроблогов внутри социальных сетей [vkontakte.ru](http://vkontakte.ru) и [www.facebook.com](http://www.facebook.com) в сопоставлении с англоязычной блогосферой сети [www.livejournal.com](http://www.livejournal.com) и сети микроблогов [twitter.com](http://twitter.com) нами были вычленены следующие приемы языковой игры.

**1. Словообразовательная игра.** Желание создать новое слово на основе старого с целью пошутить — достаточно распространенный

прием языковой игры, чаще всего встречающийся в разговорной речи. Именно в рамках этого приема наиболее ярко и многосторонне проявляется творческая сторона языка. Новое слово, полученное на основе старого с помощью одного из словообразовательных приемов, призвано маркировать и актуализировать информацию, заложенную в сообщении, и послужить своеобразным коммуникативным толчком для собеседника при определении коммуникативного пространства «свой – чужой», с преобладанием суффиксального способа: *с арфой печальственно* вместо *печально*; *я не слишком хорошая, и уж точно не фейная* (не такая хорошая, милая и добрая, как фея); *любименькие джинсы* вместо *любимые*; *Мисска Финляндии* вместо *мисс* и паронимической аттракции: *вступительные* вместо *вступительные*; из числа ныне здравствующих *телевесущих* вместо *телеведущих*. Словообразовательный принцип игры реализуется и в англоязычной блогосфере, но более сдержанно в силу, надо полагать, меньших словообразовательных возможностей системы английского языка по сравнению с системой русского языка: *more Sherlocking – more about Sherlock Holmes*; *oh noes – oh no*; *oh Lordy – oh My Lord*; *unabroadable – without any possibility of travelling abroad*; *automagically – automatically + magically* и т.п.

Немаловажное значение в этой связи приобретает словотворчество – окказионализмы призваны выразить творческие способности автора, продемонстрировать его чувство юмора и остроту ума. Так, в блогах окказионализмы, неожиданные словоизменения и столкновения смыслов несут в том числе и поэтическую нагрузку: *фейность, печальственно, тындекс* вместо *Яндекс* (поисковая система), *законове* и т.д.

Наиболее частотным примером словообразовательных игр в англоязычной блогосфере являются аббревиационные игры, однако назвать их полноценными не представляется возможным. Одна из основных функций игры – эстетическая, редко угадывается за корпусом игровых аббревиатур, большая часть которых, надо думать, перекочевала из чат-общения, где они являются своеобразными пояснениями, индексами для

графических эмотивных изображений, смайлов (так, на основе подобного индекса ROFL (Rolling On the Floor Laughing – ‘катаясь по полу от смеха’), появились игровые модификации ROFLMAO (Rolling on the floor laughing my ass off – ‘катаясь по полу надываясь от смеха’) и ROFLOL – ‘катаясь по полу оглушительно смеясь’). Примечательно, что в русский язык подобные примеры игры, вырастающие из компьютерного жаргона, приходят в неизменном виде, не подвергаются ни переводу, ни транслитерации.

**2. Игра логоэпистемами** – более сложный и неоднозначный тип языковой игры, свойственный, помимо блогов, языку массмедиа, что, на наш взгляд, является яркой отличительной особенностью языка блогов от других жанров Интернет-пространства. Логоэпистемы (термин В.Г. Костомарова и Н.Д. Бурвиковой) [7: 33] – это единицы, одновременно принадлежащие и области языка, и области культуры. Логоэпистемы включают в себя и фразеологические единицы, и прецедентные феномены – это термин обобщающий. Логоэпистемы в процессе игры претерпевают разного рода трансформации, на их первоначальный смысл и контекст накладывается новая информационная нагрузка, что нередко приводит не только к комическому эффекту и украшению речи как самоцели, но и различного рода подтекстам, расшифровать которые должен читатель блога: *возвращаясь к теме поста (а была ли тема?)* – ср.: *А был ли мальчик?* М. Горький; *Смещение японского с нижегородским* – ср.: *Господствует еще смешенье языков: французского с нижегородским?* – А.С. Грибоедов; *Снег выпал. Да здравствует снег!* – ср.: *Король умер. Да здравствует король!* и т.д.

Игру логоэпистемами можно назвать игрой элитарной, ее коммуникативный вектор наиболее силен, так как служит определению читательской аудитории. Примечательно, что логоэпистемами могут выступать не только давно закрепленные в культуре явления, но и новые: *Твари дрожащие? Или все-таки имеем право? И силы? Или мы тараканы, которых и за плинтусом-то хоронить не принято?* – повесть П. Санаева «Похороните меня за плинтусом».

Игра логоэпистемами также представлена в англоязычной блогосфере: *i am oz, the great and terrible* – исходная логоэпистема из текста сказки «Удивительный Волшебник из Страны Оз» Л.Ф. Баума; *come with me if you want to live* – исходная логоэпистема из кинофильма «Терминатор»; *Not just my guitar that's gently weeping* – трансформация логоэпистемы *While my guitar gently weeps*, песня группы «The Beatles» и т.д.

Наиболее сложным для изучающих РКИ типом языковой игры является трансформация логоэпистем, опознать которую и вскрыть содержащиеся в ней смыслы можно только при условии знания самих исходных логоэпистем, которые носитель языка получает «с молоком матери». Изучающий же РКИ «должен войти в культуру страны изучаемого языка, усваивая культуру через язык, язык через культуру» [7: 66], т.е. осваивать данный корпус текстов в основном путем экстенсивным, путем знакомства с прецедентными текстами и феноменами, проживания в стране изучаемого языка, впитывания культурного фона, открытости новому и внимания к старому, так как обучить знанию логоэпистем во всем их необъятном объеме не представляется возможным.

**3. Звукоподражания и «звуковое балагурство».** Широкое использование звукоподражаний и приема умножения или слипания гласных для имитации устной речи с особенностями ее интонации уходит своими корнями в литературную традицию. Благодаря своей пластичности, данный прием перекочевал в тексты блогов: звукоподражательные местоимения призваны выразить эмоции пишущего более упрощенными средствами, чем описательные конструкции, что отвечает задачам коммуникантов – избежав излишней синтаксической нагроможденности, перейти к сути сообщения: *Бугага, гыгыгы, муахаха* (смех, нередко с оттенком злорадства), *хнык* (сожаление, огорчение, например: *У меня одни мои любименькие джинсы на коленке разошлись. Хнык*), *буэээ* (отвращение, например: *А вот говорить мне задним числом, как я вам мешала, не надо, плиз. Ибо буэээ*), *ЫЫЫЫЫ* (радость, подчас «щепящий восторг»), *о\_О* (графическое изобра-

жение калькированного с английского языка междометия *О-о*, частично соотносимого с русским междометием *ого*: *Пока не нашла записи ее стихов, не могла представить, как ее голос звучит в разговоре о\_О*) и т.д. Подобный принцип нередок и в англоязычной блогосфере: *Nice early call for Sherlock this morning. Bah. Brrr. Grrr. Poo; heading back to Japan for Tron premiere and lots and lots of miso soup. Woohoo!; Ooof. Quick. Let Mark Chapman out* и т.д.

Балагурство – прием языковой игры, направленный исключительно на форму речи [6: 176]. К балагурству можно отнести так называемые слипания, умножения гласных для передачи интонации (как правило, слипание приходится на последний слог вне зависимости от ударения): *Красота-а-а-а-а, болею и не могу вылечиться уже дооолгое время; На улице грязно, мокро, сыро, мерзко и еще холоднооооо, слишком все так мило и приторно, что мерзкоооо* или в ударном слоге: *Как здооооорово, из зимы в лето; А снееееег идет, а снееег идееееет!!!! Так красиииии-во!!!* и т.д. В английском языке этот принцип также частотен, причем реализуется как с гласными, так и согласными, при том что в русскоязычной блогосфере наиболее частотен принцип умножения гласных: *Mike Read has beuuuuutiful breath; Annnnd they just called me back, training tomorrow at 10am; Verrrrrry pleased to hear all the female journalists say how much they dig Tron.*

**4. Ремарки.** Для создания иллюзии живого непосредственного общения широко используется прием использования звукоподражаний и разговорных междометий, а также прием ремарок, отчасти роднящий текст блогов с драматургическими текстами. Прием ремарок, описывающих действие автора, сопутствующее тексту сообщения (например, «вздыхнул» или «вздыхает», «упал под стол», «закатывая глаза»), также имеет целью создать точный до мелочей образ говорящего, чтобы вырваться из безличного виртуального пространства и создать иллюзию естественного монолога или диалога. В отличие от англоязычной блогосферы, в русскоязычной блогосфере это явление менее распространено и в основном проявляется в комментариях к

сообщению автора (что также должно усилить коммуникативную направленность сообщения и создать иллюзию непосредственного контакта). Что характерно, чаще всего подобные описывающие действия ремарки имеют форму 3-го лица или прошедшего времени, наречия или деепричастия, что усиливает театрализованность сообщения и описывает его автора как бы со стороны: *\*ушел думать над остальными 9-ю\**; *первое, что напишу, если стану арфистом, вислером и проч., \*замечтался совсем\**; *«готиченький рильчик»? \*пытается представить\**; *чтоб за каникулы наизусть выучила!!!! (очень грозно!!!); мое (шаркая ножкой) и т.д.*

В англоязычных блогах данный прием, напротив, встречается повсеместно и нередко используется в сообщениях автора блога, имеющих, в отличие от комментариев, более монологическую, рефлексивную направленность: *Hmm! \*impish grin\**; *\*grumble mutter\** *And now I'm all out of fun procrastination, so I have to work. \*sulk\**; *Grant Holt Grant Holt Grant Holt! \*happy sigh\**. Помимо существительных, обозначающих какое-либо действие, также используется прием описания от 3-го лица (*That's strange... yesterday's tweets have deleted themselves \*frowns\* Hm*), однако он оказывается менее популярным, чем отглагольные существительные.

**5. «Язык падонков»,** или гиперкоррекция. Наиболее острую полемику как среди филологов, так и среди простых носителей языка вызывает «язык падонков», чаще всего сводящийся к гиперкоррекции, приводящей к намеренному допущению орфографических ошибок. В то же время это одно из самых ярких и интересных явлений современного интернет-языка как ничто иное указывает на всесторонне диффузный характер и иллюзию непосредственности контакта в интернет-общении, а также на неспособность книжной разновидности языка полноценно передавать естественность речи живых разговоров. Намеренные нарушения нормы, имитирующие естественное, непосредственное, реальное, контактное общение, вызывают комический эффект и подчеркивают реалистичность реплик автора. Это своеобразное бунтарство против искусственности законов письма,

играющее по ряду собственных правил: 1) изменение окончания ж.р. *-а* на окончание ср.р. *-о*: *душенько, тупиццо, девачко, крevedко, Машко, я сделало, я улыбнолось* и т.п.; 2) изменение глухого согласного на звонкий в слабой позиции: *превед, крevedко, начальнег, понедельнег, зачод, гранид* и т.п.; 3) удвоение согласного, как правило, при замене звонкого [в] на глухой [ф]: *деффачка, аффттар, креатифф, аццкий*; 4) «транскрибирование» буквы *я* (*йа, йад*), и другие случаи гиперкоррекции призваны сделать речь пишущего более экспрессивной и самоироничной, а следовательно и менее сухой и серьезной. Примечательно, что практически все приведенные выше примеры не отличаются от нормы при их произнесении при условии произнесения данных слов по правилам русского языка. Таким образом, намеренно искажается именно письменная орфографическая норма, что, однако, не приводит к деформации самого слова в устной речи. Намеренное же искажение фонетической формы слова (например, произнесение глухих согласных вместо звонких (*деффачка*) сближает языковую игру в блогах с языковой игрой, основанной на фонетической деформации слов в устной разговорной речи [6: 177].

В то же время согласно закону языковой игры, в которой важен не результат, а сам процесс и экспрессия, часто употребляемые, не окказионально используемые слова утрачивают свою игровую функцию и постепенно превращаются в своеобразные клише и штампы интернет-языка вообще и в том числе языка блогов: *аццкий сотона, аффттар жжот, зачот* и т.п. Выбор в этом случае делается в пользу более индивидуальных, окказиональных слов: *проздите, патамучта, нивапрос, ниачем, дуру* и др.

Примечательно, что примеров намеренного нарушения орфографической нормы, построенной по тому же принципу, что и русском языке, в англоязычной блогосфере нам обнаружить не удалось. Однако определенные намеренные отступления от традиционной орфографии встречаются в основном в американской англоязычной блогосфере:

- сокращения слов: *one cuz (cousin) was born on my dad's b-day; sorry, my agent jst*

(just) called n (and) i had 2 step away 4 a few minutes; hope u r (you are) all doing grt (great); prolly (probably) will be served и т.д.;

- замена слов цифрами-омофонами данных слов: *any1* (anyone) *have anything new*; *i had 2* (to) *step away 4* (for) *a few minutes*; *hey every1* (everyone) и т.д.

**6. Эвфемистическая трансформация бранных слов.** На грани языковой игры и языкового штампа также существует еще одна языковая отрасль, которую мы бы назвали эвфемистической трансформацией бранных слов, хотя генетически она отчасти близка «языку падонков». Очевидно, несмотря на либеральный характер, приобретенный письменным языком в блогах, определенные императивные нормы в сознании авторов сохраняются, чем может быть объяснена попытка смягчить бранное слово, деформировав его графическую форму. Помимо гиперкоррекции здесь допускается вставка, замена или удаление букв, изменение корня при сохранении смысла с помощью аналогичных бранным морфем. Слово при этом приобретает новое, смягченное и комическое звучание: *очешуительный*, *пильть*, *ипать*, *уйный*, *гитараст*, *сцук* и др.

Что касается эвфемизации бранных слов, то данный процесс также представлен в англоязычной блогосфере, где наиболее частотны:

- замены бранных слов созвучными: *What the fu...heck*; *son of a witch*; *freaking* и т.д.;

- пропуск букв в неизменном при этом слове: *see beyond my fuc\*ing body*; *who are you calling a b\*tch*; *I sub on call but it's not sh\*t* и т.д.

Как видно из примеров, языковая игра – явление интернациональное, однако принципы ее воплощения разнятся от языка к языку. Без знания данных приемов при неумении изучающими язык идентифицировать языковую игру как таковую невозможно адекватное общение на иностранном языке, неизбежны коммуникативные неудачи и ложное толкование смысла текста. «Языковая игра помогает говорящему выйти на контакт, она необходима для успешного общения собеседников» [9: 117]. Можно сказать, что ос-

новной принцип игры как в русско-, так и в англоязычных блогах – принцип «не будь чересчур серьезным», а основной императивный закон – «трансформируй и твори».

Надо полагать, что языковая игра как объект обучения может изучаться в рамках курса лингвострановедения, ставящего перед собой задачу «аккультурации адресата» [3: 49] (знакомство с культурой страны, с особенностями коммуникативно-речевого и коммуникативного поведения).

Итак, суммируя и конкретизируя сказанное, можно привести следующие причины необходимости изучения языковой игры на уроках РКИ.

1. Языковая игра свойственна многим живым языкам, как языковой феномен, предопределяется «особенностями лингвокреативного мышления» [5: 11] и является отражением творческого потенциала языка, а потому не носит характера абсолютной новизны и может быть понята учащимися как принцип, существующий и в их родном языке.

2. Имеет своей непосредственной целью смягчение напряженности между участниками общения, характеризующегося анонимностью, дистантностью и письменно-экранной опосредованностью.

3. Строится по закону намеренного нарушения нормы.

4. Имеет национальную специфику (как в области своей системы, так и применительно к своему функционированию в речи), обусловленную как объективными факторами системы языка (приемы языковой игры), так и экстралингвистическими факторами (сфера применения приемов языковой игры, прагматический аспект коммуникации, интенция говорящего, приоритетность какого-либо приема, смысловая нагрузка игровых элементов, их культурно закрепленная семантика и др.).

5. Широко распространена в разговорной речи и повсеместно встречается как в пространстве интернет-общения,

так и на страницах современных газет и журналов, а также литературы пост-модернистского направления.

6. Вызывает затруднения у иностранных учащихся и создает «помехи» в процессе коммуникации, препятствуя пониманию текста, а также может вызывать негативные эмоции и снижать мотивацию учащихся (в частности, непонятный (игровой) текст скорее оттолкнет неподготовленного читателя, нежели вызовет у него острый интерес, как у носителя языка, что обуславливается несовпадением апперцепционных баз обоих).

Следовательно, согласно стратегической цели формирования «вторичной языковой личности» [12: 107], представляется важ-

ным уделять внимание феномену языковой игры на занятиях по РКИ.

Думается, плодотворным может быть изучение языковой игры на примерах русскоязычной блогосферы как пространства межличностного общения. «Наиболее полному решению проблемы оптимизации организации учебной деятельности в обучении иностранным языкам способствуют блог-технологии в силу таких их дидактических свойств, как простота использования и доступность, эффективность организации информационного пространства, интерактивность и мультимедийность...» [10: 1]. Тексты, взятые из блогов, могут наиболее наглядно показать как примеры живой речи, нередко встречающейся в устной форме, так и сложные синтаксические конструкции, свойственные речи письменной, осложненные для изучающего РКИ игровыми моментами.

## Литература

1. Балли Ш. Французская стилистика. М., 1961.
2. Берн Э. Игры, в которые играют люди: Психология человеческих взаимоотношений. Люди, которые играют в игры: Психология человеческой судьбы. М., 2008.
3. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. М., 1990.
4. Витгенштейн Л. Философские исследования // Новое в зарубежной лингвистике. М., 1985. Вып. XVI.
5. Гридина Т.А. Языковая игра: стереотип и творчество: Монография. Екатеринбург, 1996.
6. Земская Е.А., Китайгородская М.В., Розанова Н.Н. Языковая игра // Русская разговорная речь: Фонетика. Морфология. Лексика. Жест. М., 1983.
7. Костомаров В.Г., Бурвикова Н.Д. Старые мехи и молодое вино. Из наблюдений над русским словоупотреблением конца XX века. СПб., 2001.
8. Красных В.В. «Свой» среди «чужих»: миф или реальность? М., 2003.
9. Россольно И.В. Языковая игра в произведениях французской художественной литературы: социолингвистический аспект // Языковая личность: проблемы лингвокультурологии и функциональной семантики: Сборник научных трудов. Волгоград, 1999.
10. Филатова А.В. Оптимизация преподавания иностранных языков посредством блог-технологий (для студентов языковых специальностей вузов): Дис. ... канд. пед. наук. М., 2009.
11. Щипицина Л.Ю. Компьютерно-опосредованная коммуникация: Лингвистический аспект анализа. М., 2010.
12. Шукин А.Н. Обучение иностранным языкам: теория и практика: Учеб. пособие для преподавателей и студентов. М., 2004.
13. Эстетика: Словарь / Под общ. ред. А.А. Беляева и др. М., 1989.

P.V. Kozlova

### NATIONAL PECULIARITY OF LANGUAGE GAME IN BLOGS (BY THE EXAMPLES FROM RUSSIAN- AND ENGLISH-SPEAKING BLOGOSPHERE)

*Blog, language game, Computer Mediated Communication, logoepistema, "language of scums".*

The phenomenon of language game is international, modern and widespread. And not just in spoken everyday language or mass media, but also in areas such as blogs. Language game in blogs reflects the creative power of language, its function is not only decorative, but also communicative and informative. Partly a stereotypical phenomenon, language game can be classified according to its construction. In the analysis of both Russian and English blog texts some similar and different principles of language game were discovered.

**Масуме Мотамедния**

m.motamednia@umz.ac.ir

канд. филол. наук,  
кафедра русского языка  
факультета гуманитарных наук  
Мазандаранского университета И.Р.  
Баболсар, Иран



## Образ Ирана в художественно-документальной прозе А.С. Грибоедова

*Иран, Россия, Грибоедов, поэт, художественно-документальная проза.*

Современное литературоведение давно обратило внимание на «деловую прозу» А.С. Грибоедова, рассматривая ее как художественно-документальную. Данный подход мотивируется тем, что письма, путевые записки, очерки и дневники поэта служат не только важным источником для его общественно-литературной и личной биографии, но имеют также собственно литературную ценность. Они изобилуют живописными пейзажными зарисовками, яркими динамичными сценами, меткими наблюдениями за национальными особенностями культуры Ирана, «портретными» характеристиками, среди которых в высшей степени интересными являются образы иранских государственных деятелей.



Памятник А.С. Грибоедову на месте его гибели – у российского посольства в Тегеране (Иран)

А.С. Грибоедов сыграл заметную роль в художественном освоении темы Ирана, отразив в своей прозе новые пути ее воплощения. Так называемый ориенталистский стиль получил широкое распространение в русской литературе в начале XIX в. Он предполагал, прежде всего, наличие в произведении

уподоблений и метафор, изысканной образности, имитирующей классическую персидскую поэзию [5: 456]. В лирике нередко доминировал вид поэтического «китча», технологию которого убедительно раскрыл Вяч. Вс. Иванов: «...умело подбирает лирические штампы, создает условную мозаику псевдовосточных образов, давно известных, постоянно повторяющихся и оттого особенно сильно воздействующих» [5: 450]. Одним из наиболее характерных произведений, написанных в этом стиле, является стихотворение Л.А. Якубовича «Иран».

Ликуй, Иран! Твоя краса,  
Как отблеск радуги огнистый!  
Земля цветет – и небеса,  
Как взоры Гурий, вечно – чистый!

Так возлюбил тебя Аллах,  
Иран, жемчужина Востока,  
И око мира, Падишах,  
Сей лев ислама, меч Пророка!

Твой воздух амброй растворен,  
Им дышит лавр и мирт с алоем!  
Здесь в розу соловей влюблен;  
Гафиз любви томится зноем [10: 168].

Как мы видим, для создания образа этой страны поэт использует все формулы ориенталистского стиля: «гурии», «жемчужина Востока», «меч пророка», «амбра», «лавр», «мирт», «роза и соловей», «Гафиз любви». Упущены, однако, важнейшие качества поэзии классиков персидской литературы – скепсис и иронический пафос, которые свидетельствовали о понимании ими относительности всего и вся в мире.

В стихотворении В. Кюхельбекера «Ижорский» герой ищет счастья «в странах роскошного востока, в Аравии, в Иране золотом, под небом Индии чудесной...» [7: 64]. Даже в произведении, посвященном гибели А.С. Грибоедова, возникает тот же образ: «...этот край он воспевал когда-то, Восток роскошный...» [7: 206]. Обращает на себя внимание и другое обозначение Ирана – «варварский край», но, видимо, не оно доминировало в творческом сознании поэта-романтика.

В своей прозе А.С. Грибоедов совершенно определенно дистанцировался от подобных стереотипов, что в значительной степени объясняется ее спецификой и характером адресата. Небольшой по объему корпус произведений об Иране создавался писателем в период дипломатической службы, когда он подолгу жил в этой стране, много по ней путешествовал. К этому времени он уже был прославленным писателем, автором «Горя от ума», видным дипломатом [8, 9]. Все это определяло своеобразие большинства его прозаических сочинений об Иране – дневников, записок, очерков, писем, обзоров положения дел в стране и т.д. Поскольку они создавались поэтом, элемент художественности в них был весьма значителен. Именно поэтому современное литературоведение рассматривает «деловую прозу» А.С. Грибоедова как прозу художественную<sup>1</sup>. В ней

отразилась складывающаяся в то время в русской литературе тенденция к точности, лаконичности, документальности.

На первый план в грибоедовской прозе выходит автобиографический герой-путешественник, помещенный в реальные исторические координаты (Кавказ – Северный Иран – Тегеран – Россия). Он выступает как наблюдатель за чужой страной (Ираном), его определяющая позиция – противопоставление «своего» российско-европейского мира «чужому», восточному. Герой сравнивает иранские реалии с тем, что происходит на его родине. По отношению к ней как внутреннему центру и ориентировано все повествование. Герой предстает в определенном отношении как обобщенное лицо – носитель своей национально-культурной традиции, что оттесняет на периферию его индивидуальное самосознание и психологию [3: 840–841].

Реалистическому воссозданию А.С. Грибоедовым образа Ирана способствовало его поистине «научное» отношение к предмету художественного отражения. Он тщательно изучал историю и культуру, литературу и язык региона. Друг поэта, С.Н. Бегичев, свидетельствовал: «Способность его к изучению языков была необыкновенная: он знал в совершенстве персидский язык, прочел всех персидских поэтов и сам мог писать стихи на этом языке» [2: 27]. Самого Грибоедова, однако, угнетала мысль о недостатке собственных знаний об Иране: «Одна беда скудость познаний об этом крае бесит меня на каждом шагу. Но думал ли я, что поеду на восток? Мысли мои никогда сюда не были обращены» [4: 410].

Подобный «научный» подход обеспечивал объективность восприятия поэтом иранской действительности, хотя в его позиции неизбежно присутствовала определенная доля субъективности. Самым же главным в данном случае является то, что его проза отражала подлинную жизнь Ирана со всеми ее плюсами и минусами, в ней отсутствовал тот стилизованный, «роскошный», как выразился В. Кюхельбекер, Иран.

А.С. Грибоедов по долгу службы часто бывал, например, в северном Иране (маршруты его поездок проходили недалеко от кас-

<sup>1</sup> Правомерность рассмотрения прозы А.С. Грибоедова как прозы художественной была впервые обоснована А.В. Архиповой (см. [1: 87–94]).

пийского побережья), что позволяло ему не просто наблюдать, но и изучать жизнь этого региона. Его мышление дипломата и политика отличалось максимальной для первой трети XIX в. широтой, отсюда – учет сопряженности интересов севера и юга Каспия, роли Астрахани в геополитической стратегии России в Азии. Топонимы «Решт», «Гилян», «Астрахань», «Каспийское море» и др. часто встречаются в его путевых заметках, служебных записках, личной и служебной переписке.

Примечательна его служебная записка «О Гиляне» (1827), созданная для командующего русскими войсками в Закавказье генерала И.Ф. Паскевича. В ней он характеризовал особенности экономики, управления, природы, этнического состава этой прикаспийской провинции Ирана. Акцент сделан на выгодных для России моментах: «...народ отделен от Персии географическим положением, разницей в языке, тяготением правителей Гиляна к России» [4: 379]. Кроме того, Грибоедов дал подробную родословную «фамилии Решти», рассказал о волнениях среди населения. Это создавало, с его точки зрения, очень благоприятную ситуацию в плане утверждения там «владычества России». Он, видимо, знал, что в Астрахани уже шли подготовительные работы к десантным операциям в Гиляне. Писатель советовал учитывать специфику региона: «...сия область тогда только принесет истинную пользу, если будет управляться по своим обычаям, независимо от наших министерств...» [4: 380]. Записка свидетельствует о большой наблюдательности А.С. Грибоедова, ясном понимании военной и политической обстановки, хорошем знании иранцев и их внутренних проблем.

Своей деятельностью дипломата Грибоедов иногда оказывал непосредственное воздействие на политическую жизнь Гиляна. Так, уже после подписания протокола в Туркманчае он добился положительного решения многих вопросов российско-иранских отношений. Среди прочего по его требованию был послан приказ шаха на имя правителя Гиляна Яхья Мирзы, воспрещающий иранским властям притеснять русских промыш-

ленников в столице Гиляна – Реште. Большинство из них было из Астрахани. Отметим в связи с этим, что Астрахань постоянно присутствовала в размышлениях Грибоедова о защите интересов России в Азии. Упоминания об этом городе встречаются, например, в его «Записке об учреждении Российской Закавказской компании», в переписке с директором Азиатского департамента К.К. Родифиникиным, в комментариях к запискам астраханского купца Д.И. Цикулина и других текстах. Конкретную информацию об Астрахани он мог получать от переводчика Дадашева – астраханского армянина, в течение 15 лет служившего при русском посольстве в Тегеране.

В художественно-документальной прозе А.С. Грибоедова упоминается более 45 имен иранских политиков, хотя по частоте упоминания доминирует среди них только одно – имя Фет-Али-Шаха (или Фетх-Али-Шаха), бывшего правителем Персии с 1797 по 1832 гг. Проводя четкую политическую линию удержания абсолютной власти в своих руках, он пытался контролировать все, даже мельчайшие события, происходящие в стране, – за проявление инициативы и самовольности мгновенно следовало жестокое наказание. Первый раз его образ появился при фиксировании поэтом празднования в Тегеране навруза. Описание внешнего облика шаха сводилось лишь к кратким замечаниям: «царь в богатом убранстве и с лорнетом» [4: 416], «как длинна борода у царя» [4: 418]. В повествовании о нем важную роль играл мотив денег, раскрывающий некую противоречивость в его натуре: в характере правителя сочетались скупость, жадность и поистине царская расточительность. Например, когда нашлась значительная сумма, ранее украденная у одного чиновника, то деньги «шах себе взял» [4: 419]. Даже сын Фет-Али-Шаха признавался, что персидские войска, терпящие серьезные потери во время русско-персидской войны и нуждающиеся в серьезном ободрении и поощрении, «не испытывают щедрости шаха, который теперь так же мало склонен рассыпать казну, как и в прежнее время» [4: 608]. В то же время своему придворному

поэту Фетх-Али-Хану, писавшему под псевдонимом Саба и прославившемуся как автор поэмы «Шахиншах-намэ», персидский правитель «за одну только оду положил горсть бриллиантов в рот» [4: 418].

На момент знакомства А.С. Грибоедова с Фет-Али-Шахом последнему было около 60 лет, поэтому фактически государством правил наследный персидский принц Аббас-Мирза (в прозаическом тексте он также упоминается под титулами шахзаде и наиб-султан). Образ этого государственного деятеля является наиболее разработанным, сложным, многогранным. Причиной тому могла послужить та неопределенность, с которой поэт относился к шахзаде. Если раньше всех встреченных людей Грибоедов делил на две категории, которые условно можно обозначить как «плохие» и «хорошие» или «враги России» и «ее союзники», то с Аббас-Мирзой русский дипломат не мог действовать и мыслить так однопланово. Ему было интересно общаться с этим человеком, и, хотя два представителя враждующих народов редко приходили к единому решению, поэт тщательно фиксировал каждое столкновение, каждый их разговор.

Актерский и риторический талант Аббас-Мирзы реализовывался в его речи, полной сравнительных оборотов, высокой образности, патетики. Каждое свое замечание шахзаде старался подтвердить конкретным жизненным примером, давая таким образом установку на правдивость и логичность сказанного. В течение переговоров Аббас-Мирза несколько раз менял тон речи, периодически переходил от крика к доверительному шепоту, использовал обильную жестикуляцию. Единство этих факторов приводило в растерянность даже такого испытанного скептика и реалиста как Грибоедов: «При этих словах он как будто поражен был какою-то мыслью и так непринужденно, громко и красноречиво раскаивался в своем поступке, что мне самому ничего не оставалось к этому прибавить» [4: 597].

Таким образом, в художественно-документальной прозе А.С. Грибоедов раскрывается «не только как талантливый писатель, но и как историк, знакомящий своих чита-

телей с бытом, культурой Ирана» [6: 26], а также с теми государственными деятелями, которые были современниками поэта. Эта информация представляется достаточно важной, так как позволяет относительно объективно взглянуть на политическую арену Ирана того времени.

Отдельные зарисовки, замечания поэта складываются в целостный, зримо представимый образ иранской природы. Пейзажные описания чаще всего были лаконичны, но очень образны: «Бесплодный вид Тегеранских окрестностей. Сады, как острова, уединенно зеленеют среди тощей равнины между гор Дамаванд с снежным челом. Вдоль гор ходим до Кенда. Тьма разнообразных деревьев, черешен, шелковиц, орешников грецких, абрикосов и проч. Роскошествуем в свежей квартире под пологом, обедаем фруктами» [4: 417]. Как видно из примера, писатель подмечал и особенности иранского ландшафта (горы в сочетании с долинами, доминирование в пейзаже вида потухшего вулкана), и влияние жаркого климата на растительность (выгоревшие от солнца окрестности столицы и цветущие сады с искусственным орошением), и обилие фруктовых деревьев. Все это увидено как бы с высоты птичьего полета. Повествователь и его спутники – часть пейзажа, они активно взаимодействуют с окружающей их природной средой, что подчеркнуто рядом глаголов («роскошествуем», «обедаем»), выражающих их приподнятое состояние в этот миг путешествия.

Грибоедов описывал природу Ирана с точки зрения европейца, удивляющегося, открывающего для себя красоту и своеобразие этой страны. В пейзаже постоянно отмечались специфически национальные черты, частично этому служила соответствующая лексика, но акцент делался на иранских пейзажных реалиях: «...утром мы едем за ачаг от орды, в горы, к югу. Вдоль ручья дикий сад. Ручей проведен водоскатами. Все это местечко включено между гор полукругом. Живописный вид в Султанейскую долину. На дороге три арки – развалины моста» [4: 418]. Топоним «Султанейская долина» придает описанию документальную точность и конкретность, другие детали

(«дикий сад», «ручей», «развалины моста») подчеркивают древность Ирана, следы былого вмешательства человека в природу.

Природный пейзаж в прозе А.С. Грибоедова нередко органично перерастал в культурно-исторический. Лаконично, например, описывалась столица Ирана: «Нигиристанские горы налево. Демавенд за облаками, впереди равнина, справа развалины Рагов Мидийских и мечеть. Стены с башнями, ворота выложены изразцами, неуклюжие улицы (грязные и узкие) – это Тагирань» [4: 416]. Пейзажи включали описание исторических памятников, упоминания о которых были призваны вызвать соответствующие ассоциации. День вчерашний и день сегодняшний в культурно-историческом пейзаже у А.С. Грибоедова сливались в нерасторжимое единство. Это наблюдается, например, в описании Газвина: «Газвин, древняя метрополия поэтов и ученых. Фисташковые деревья. Хозяин жалуется богу на Каджаров. Остатки древнего великолепия – мечети, мейданы и проч. Перед Газвином много деревень в стороне, принадлежат сардару Эриванскому; им же выстроены училища в Газвине» [4: 415]. Газвин предстает и как интеллектуальный центр Ирана, и как средоточие иранской старинной архитектуры, и как город начала XIX в. Чаще всего пейзаж у Грибоедова становился поводом для обобщающих умозаключений о стране: «Я часто отдаляюсь от других и сажусь отдыхать возле воды, где тьма черепаш. Поля кругом в хлебах; вообще вид обработанного и плодородного края» [4: 417]. Таким образом, информационная функция в пейзажных описаниях сочеталась с психологической и социально-характеристической.

Архитектура Ирана постоянно находилась в центре внимания А.С. Грибоедова. Его восхищали изящные арки моста, продуманно вписанные в пейзаж, «замки иранских феодалов», красочные мечети. Его взгляд, однако, фиксировал и черты упадка, оскудения. В письме Н.А. Грибоедовой от 24 декабря 1828 г. из Казбина он сообщал: «Давиче я осматривал здешний город, богатые мечети, базар, караван-сарай, но все в развалинах, как вообще здешнее государство» [4:

641]. В ряде случаев он считал необходимым описать внутреннее устройство и убранство дома иранца (например, дома Мохаммадбея) [4: 405]. Все описания были выдержаны в подчеркнута объективных тонах, в них не было никакого восхищения восточной экзотикой, наоборот, нередко сообщалось о вещах, которые усложняли жизнь европейца (клопы, неприятные запахи, слишком жирная пища и т.п.).

В прозе А.С. Грибоедова отразился и его интерес к культуре Ирана, хотя его наблюдения над этой стороной жизни иранцев были мимолетны и часто поверхностны. Он отмечал обязательное присутствие при дворах танцоров и музыкантов («пляска и музыка») [4: 413]. После приезда в Тегеран, совпавшего с байрамом, А.С. Грибоедов записал впечатления от приема у шаха Фетх-Али-Хана: «...стихи, god save the king, трубы, стихи...», «накануне ночью и во весь день, все варварская музыка» [4: 416]. 13 июля 1819 г. он занес в дневник впечатления от общения с шахом: «...разговор о маскарадах, театрах и вообще о наших увеселениях» [4: 418]. О панегирическом характере иранской поэзии тех лет, которая развивалась в основном при дворе шаха, Грибоедов говорил неодобрительно. Кстати сказать, шах сам писал стихи и потому покровительствовал поэтам. В письме П.А. Катенину от февраля 1820 г. А.С. Грибоедов рассказывал о впечатлениях от религиозных обычаев: «...во время Рамазана смотрели восточную трилогию, Страсти господнего угодника Алиа, слышали удары дланьми в перси, вопли: Ва Гуссейн! О! Фатме! и пр.» [4: 521]. К исламу и его служителям писатель относится уважительно. В ряде случаев Грибоедов отмечал благотворные сдвиги в культуре страны, процессы ее сближения с Европой. Например, он сообщал о намерении Аббас-Мирзы «заводить университеты», о его связях с Европой, отмечая: «...и здесь в умах потрясение» [4: 521]. В связи с этим он сопоставлял «министра духовных сил» Мирзу Бюзюрка с Уваровым, российским министром просвещения.

Отношение А.С. Грибоедова к восточному образу жизни пронизывало и его стихотворные произведения, создававшиеся под

впечатлением от пребывания на Кавказе и в Иране. Их основная тема – судьба православного христианина, в силу жизненных обстоятельств оказавшегося на чужбине, среди людей иной веры и культуры (например, отрывок «Кальянчи» из поэмы «Путник» или стихотворение «Восток»). Поэт отмечал, что православного, соблазненного дивной мечтой о восточном рае, ждет в чужом краю только смерть и одинокая, никому не нужная могила.

Таким образом, Иран нашел в творчестве А.С. Грибоедова всестороннее воплощение. Он воссоздавался сквозь призму реалистического восприятия, чему способствовали объективность художественного хронотопа, реалистический образ рефлексирующего повествователя, историзм точки зрения в размышлениях о настоящем, прошлом и будущем страны. В своей прозе писатель полнотой порывал с традицией стилизованного изображения Востока.

## Литература

1. Архипова А.В. О прозе Грибоедова // Русская литература. 1992. № 1.
2. Бегичев С.Н. Записки об А.С. Грибоедове // А.С. Грибоедов в воспоминаниях современников. М., 1980.
3. Буланин Д.М. Путешествие // Литературная энциклопедия терминов и понятий. М., 2001.
4. Грибоедов А.С. Сочинения. М., 1959.
5. Иванов Вяч. Вс. Темы и стили Востока в поэзии Запада // Восточные мотивы. Стихотворения и поэмы. М., 1985.
6. Исаева Г.Г. Иран в творчестве А.С. Грибоедова // Анализ литературного произведения в школе и вузе: Материалы межрегиональной научно-практической конференции. Астрахань, 2003.
7. Кюхельбекер В. Лирика и поэмы. Л., 1939. Т. 2.
8. Попова О.И. Грибоедов-дипломат. М., 1964.
9. Шостокович С.В. Дипломатическая деятельность А.С. Грибоедова. М., 1960.
10. Якубович Л.А. Иран // Северные цветы на 1832 год. М., 1980.

Masoume Motamednia

### THE IMAGE OF IRANIAN IN A.S. GRIBOYEDOV'S ART AND DOCUMENTARY PROSE

*Iran, Russia, Griboedov, poet, art and documentary prose.*

Modern literary criticism has long drawn attention to the A.S. Griboedov's "business prose", seeing it as art and documentary. This approach is motivated by the fact that the letters, travel notes, essays and diaries of the poet are not only an important source for his social and literary and personal biography, but also have a proper literary value. They abound with picturesque landscape sketches, vivid dynamic scenes, well-aimed observations of the national peculiarities of Iranian culture, "portrait" features, among which the most interesting is the image of Iranian government officials.

## НОВОСТИ    НОВОСТИ    НОВОСТИ    НОВОСТИ    НОВОСТИ

29–30 ноября 2011 г. в Риме состоялась **Международная выставка «Инновационные достижения российских вузов»**, организованная в рамках проведения Года России в Италии и Года Италии в России Минобрнауки РФ совместно с Россотрудничеством при поддержке Министерства образования Италии и Союза ректоров итальянских университетов. Основной задачей выставки стало представление информации о ведущих инновационных вузах России, в том числе национальных исследовательских и федеральных университетах, бизнес-школах, образовательных учреждениях, реализующих программы обучения РКИ. Выставка была призвана способствовать развитию партнерских связей, представлению результатов реализации программы государственной поддержки инновационных вузов России зарубежным партнерам, созданию условий для обмена мнениями между российскими и зарубежными экспертами, представителями научного и образовательного сообщества, международными организациями.

*Оргкомитет*

И.В. Якушевич

sa1107@yandex.ru

канд. филол. наук, доцент  
кафедры русского языка и методики  
Московского гуманитарного  
педагогического института  
Москва, Россия



## Лингвокультурологический комментарий слова-символа в поэтическом тексте

*Символ, знак, культура, означаемое, означающее, лексема, символическое значение.*

В статье символ культуры рассмотрен в лингвосомиотическом аспекте как лексико-семантическая модель, состоящая из означаемого-лексемы и означающего – списка символических значений. В поэтическом тексте такая модель представлена как соотношение слов, словосочетаний и предложений, выражающих компоненты символа и сохраняющих связывающую их семантику символического подобия. Означающее символа – яркий эмпирический образ – в тексте может быть семантически деформирован, что параллельно корректирует и символическое значение. «Узнавание» символической модели в тексте иногда полностью определяет характер лингвокультурологического комментария стихотворения.

**С**имвол – инвариантная ментальная единица культуры, отраженная в языке и художественной литературе. Знание символического языка своего народа возвращает нас к культурным корням, древним архетипам и тому особому мифологическому мышлению, которое составляет ядро национального менталитета. В современном мире язык символов забыт, а значит, зарастают пути и к пониманию древних славянских образов, ассоциаций, мифов, да и сама культура народа уходит в небытие. Именно слово как основной хранитель и транслятор культуры народа издревле является главной формой существования и функционирования символа. Нами предпринята попытка рассказать не только о структуре символа, выраженного словом, но и о механизмах его репрезентации в текстах русской поэзии. Символ, несущий огромный и национальный и культурный потенциал, – объект сложного лингвокультурологического комментария в любой аудитории,

в особенности среди студентов-иностранцев и эмигрантов.

Согласно Р. Барту, слово-символ – это вторичная знаковая система [3], включающая в себя его означающее, материальный носитель – языковой знак, слово «А», которое репрезентирует некое означаемое – символическое значение «В», иконически закрепленное за языковым знаком «А». Однако само означающее «А» также является знаком, в котором звукокомплексу (или буквенному ряду) «a1» присвоено понятие «a2» (т.е.  $A = (a1+a2)$ ). Таким образом, лексема-символ представляет собой трехкомпонентную знаковую систему, где означающее «А» само является знаком «(a1+a2)» и при этом репрезентирует символическое значение «В» (т.е.  $A (a1+a2) \rightarrow B$ ).

Так, символ СОЛНЦЕ состоит из лексемы «солнце» и многочисленных символических значений, для отбора которых мы воспользовались словарями и энциклопедиями символов [4, 7, 8, 10, 13, 17, 19, 21]: ‘центр

и сердце Космоса', 'верховное божество', 'Архангел Михаил', 'жизнь', 'душа, сердце', 'переживания, всякая страсть', 'любовь', 'огонь', 'интеллект и знания', 'царская власть', 'мужское начало', 'глаз человека', 'женское начало'. Как знак лексема *солнце* в свою очередь является звукокомплексом [сонць], за которым закреплено понятие о некоем чувственном образе, соответствующем двум номинативным лексическим значениям в толковом словаре: 'небесное светило', 'свет и тепло' [20].

Трехкомпонентная структура обуславливает и особую референцию символа: он всегда полиреферентен, поскольку минимум один денотат называет означающее и минимум один – означаемое. Например, словосимвол СОЛНЦЕ может указывать сразу на два денотата: первый ясен из значения словосочетания *небесное светило*, а второй – из древних мифов ('божество'). Таким образом, символ рождается как тождество двух равноправных референтов – 'небесное светило' и 'божество', как некая инвариантная в контексте культуры формула, модель, способная к порождению многочисленных речевых вариантов.

В поэтическом тексте каждый из этих референтов имеет свой языковой носитель: слово, словосочетание, предложение, текст или фрагмент текста. Сложность декодирования символа в речи заключается в том, что за ним не закреплена какая-либо лексема или особая языковая форма и его референты могут быть названы по-разному. К примеру, означающее символа СОЛНЦЕ может быть названо *солнышком, светилом, огненным шаром, звездой, жаровней* и пр. Непредсказуемое в тексте стихотворения означающее символа С.С. Аверинцев называет «полюсом образности», а означаемое – «полюсом знаковости»: «Предшествующий образ и глубинный символ выступают в структуре символа как два полюса, немислимые один без другого <...> но и разведенные между собой и порождающие между собой напряжение, в котором и состоит сущность символа» [1: 826–827]. Внутренне семантическое напряжение символа возникает как противоречие между инвариантностью символической мо-

дели в культуре и ее непредсказуемой вариативностью в стихотворении.

В поэтическом тексте символ оживает, пробуждается весь его эстетический потенциал выразительности, заложенный в образе-означающем. Образ начинает жить, воздействуя на все наши органы чувств и порождая зрительные, слуховые, пространственные и даже синестетические ассоциации.

Что же помогает безошибочно увидеть символ в тексте?

Во-первых, соответствие найденного в тексте тождества двух референтов (например, солнце – бог) тем символическим моделям, которые закреплены в культуре народа и кодифицированы в словарях символов.

Во-вторых, референты символа должны быть изоморфны друг другу. Изоморфизм (от гр. *isos* – «одинаковый») – это ассоциативное подобие чувственного образа и его абстрактного значения при том условии, что репрезентируемые референты равноправны и сосуществуют в двух независимых, но подобных реальностях: «Символ вещи есть тождество, взаимопронизанность означаемой вещи и означающей ее идейной образности, но это символическое тождество есть единораздельная цельность», – писал А.Ф. Лосев [11: 273]. Так, в известных строчках А.А. Блока «Встану я в утро туманное...» соотнесены реальность бьющего светом солнца и реальность входящей в дом возлюбленной лирического героя.

Встану я в утро туманное,  
Солнце ударит в лицо,  
Ты ли, подруга желанная,  
Входишь ко мне на крыльцо?

Эти референты независимы, но ассоциативно подобны, поскольку составляют символ СОЛНЦЕ – БОЖЕСТВО. Означающее этого символа выражено предикативной конструкцией *солнце ударит в лицо*, а означаемое – *ты входишь*. Ассоциативное подобие двух референтов основано на параллелизме двух предложений: *Солнце ударит в лицо // Входишь ко мне на крыльцо*, а также рифмой.

Параллелизм, о котором много писал А.Н. Веселовский, — основная форма языкового выражения изоморфизма символических компонентов: это «не отождествление человеческой жизни с природною и не сравнение, предполагающее сознание раздельности сравниваемых предметов, а сопоставление по признаку действия, движения... Параллелизм покоится на сопоставлении субъекта и объекта по категории движения, действия как признака волевой жизнедеятельности» [6: 101–154].

В стихотворении С. Парнок «Он ходит с женщиной в светлом...» реальность дома сосуществует с реальностью сердца, как два независимых, но подобных друг другу мира. Изоморфизм референтов символа ДОМ — ДУША ЧЕЛОВЕКА оформлен как параллелизм двух предложений *Дом мой открыт всем ветрам, Всем ветрам* и *Сердце открыто ветрам, Всем ветрам*, находящихся в начале и конце стихотворения:

Он ходит с женщиной в светлом,  
— Мне рассказали. —  
**Дом мой открыт всем ветрам<sup>1</sup>,**  
**Всем ветрам <...>**

И рядом с широким фетром  
Белые перья...  
**Сердце открыто ветрам,**  
**Всем ветрам!**

Языковые единицы, называющие референт означаемого, сообразно авторскому замыслу варьируют его обобщенный образ, внося черты живого, чувственно воспринимаемого предмета. Значение символического образа уточняется, он приобретает индивидуальные черты и особую эстетическую ценность. В этом случае найти символ в тексте гораздо сложнее.

Свойство символа «распыляться» по всему стихотворению, неоднократно «транслироваться» в разных номинациях уникально [2: 24]. В этом случае компоненты символа чаще всего выражены совокупностью слов одной текстовой тематической группы — па-

радигмы слов разных частей речи, имеющих в данном тексте минимум одну общую сему [14: 8–9].

Обратимся к стихотворению Б. Пастернака «Больной следит» из цикла «Болезнь».

Больной следит. Шесть дней подряд  
Смерчи беснуются без устали.  
По кровле катятся, бодрят,  
Бушуют, падают в бесчувствии.

Средь вьюг проходит Рождество.  
Он видит сон: пришли и подняли.  
Он вскакивает: «Не его ль?»  
(Был зов. Был звон. Не новогодний ли!)

Вдали, в Кремле гудит Иван,  
Плывет, ныряет, зарывается.  
Он спит. Пурга, как океан  
В величье, — тихой называется.

Декабрьские метели 1918 г. как никогда зверствовали в Москве. Даже появилась снеговая повинность — мобилизация «нетрудового населения» на расчистку занесенных снегом улиц и железнодорожных путей. С наступлением зимы и холодов Пастернак заболел. Эпидемия вирусного гриппа унесла в тот год множество жизней. Болезнь переходила в воспаление легких, и ослабленный недоеданием и усталостью поэт находился в критическом состоянии [16: 333]. Этот кризис он и описал в стихотворении.

Символическая модель СНЕГ — БОЛЕЗНЬ организует всю образно-идейную систему стихотворения. Означаемое символа вербализовано в названии цикла («Болезнь») и самого начала стихотворения («**Больной следит**»). Означаемое выражено совокупностью повторных номинаций одной текстовой тематической группы с общими архисемами «снег» и «ветер»: *смерчи, вьюги, пурга*. Помимо прямых номинаций метели в тематическую группу можно внести метафорические глаголы, во-первых, стучащего по кровле снега (*бесноваться, катиться, бодрить, бушевать, падать в бесчувствии*) и, во-вторых, словно бы движущейся в бурю колокольни Ивана Великого (*плыть, нырять, зарываться*).

<sup>1</sup> Зд. и далее в примерах выделено нами. — И.Я.

Сложность образа заключается в том, что номинации метели выстраиваются в градационный ряд. Градация – такое расположение слов (словосочетаний, частей сложного предложения), при котором каждое последующее усиливает значение предыдущего, что позволяет воссоздать события, действия, мысли и чувства в процессе, в развитии: от малого к большому (климакс) или от большого к малому (антиклимакс). Благодаря изоморфизму компонентов символа, градация означающего вызывает и градацию означаемого.

В градационный ряд выстраиваются прямые номинации метели: *смерч, вьюга, пурга*. Самую неистовую метель Б. Пастернак называет *смерчем* – это «вихрь, возникающий в грозовом облаке, поднимающий столбом воду, песок» [15: 760]. *Вьюга* – «снежная буря» [15: 123] – менее интенсивна, но ее масштабы подчеркиваются формой множественного числа (*вьюги*). *Пурга* – полный синоним вьюги, но в контексте стихотворения она стихает: снижение силы стихии поэт передает при помощи сравнения с Тихим океаном: *Пурга, как океан в величье, – тихой называется*. Эпитет *тихая* имеет диффузное значение – это указание на имя собственное (*Тихий океан*) и одновременно прямая характеристика пурги. Даже если сопоставить метафорические глаголы бурана в начале и в конце стихотворения (*бесноваться, катиться, бодрить // плыть, нырять, зарываться*), то становится очевидно, что к финалу ветер стихает, его потоки становятся более плавными, так что Москва словно бы погружается в снежный океан.

Градация означающего ведет и к градации означаемого: болезнь лирического героя ослабевает. Во сне он видит, что за ним пришли, и сразу понимает, что это «визитеры» смерти. Но он просыпается, а не уходит с ними: «Он вскакивает: «Не его ль?». Болезнь длится все рождественские праздники, и светлый праздник, возможно, помогает пересилить недуг.

Очень часто символический образ рождается как контаминация нескольких моделей символов (от лат. *contamination* – «соприкосновение, смешение»). Так, в стихотворе-

нии А. Блока «Осенняя воля» представлен символ МАШУЩАЯ ЖЕНЩИНА – ВЕТЕР, о котором сам поэт писал в статье «Поэзия заговоров и заклинаний»: «В Западной Руси, Литве, в Польше есть поверье, что мор – это ветер: моровая женщина всовывает руку в окно или в дверь избы и намахивает смерть красным платком» [5: 32]. Означаемое этого символа открывается в первых двух строчках: *Выхожу я в путь, открытый взорам, // Ветер гнет упругие кусты*. А вот означаемое скрыто за другим символом: РЯБИНА – ЖЕНЩИНА (частный случай символа ДЕРЕВО – ЧЕЛОВЕК). Этот символ выражен параллелизмом двух предложений, связанных лексико-семантическим повтором:

Но густых рябин в проезжих селах  
Красный цвет алеет издали <...>

И вдали, вдали призывно машет  
Твой узорный, твой цветной рукав ...

Узорный рукав – синекдоха образа женщины: ведь в славянской народной одежде рукава расшивались красными узорами и напоминали рябиновые грозди. Таким образом, в стихотворении «Осенняя воля» символ ветра представлен как символическая цепочка: «качание красных рябин – взмахи узорным рукавом – ветер».

Необычно вводится в поэму И. Бродского «Колыбельная Трескового мыса» символ ГОРА, имеющий значения ‘мироздание, мо-



Коллектив «Акварель» в русских традиционных женских и девичьих костюмах

дель мира’, ‘верховное божество’, ‘небо’, ‘человек’, ‘предел духовного совершенствования человека и познания божественного начала’, ‘гордыня человека, богоборчество’, ‘мерило человеческих дел’, ‘символ мужского начала’.

Местность, где я нахожусь, есть пик как бы горы. Дальше – воздух, Хронос. Сохрани эту речь; ибо рай – тупик. Мыс, выдающийся в море. Конус. Нос железного корабля.  
Но не крикнуть «Земля!»

На карте Америки Кейп-Код, или Тресковый мыс, – это песчаный полуостров на юго-востоке штата Массачусетс. Узкий, с сильно загнутым мысом, он врзается в океан, словно вершина огромной горы пронзает небо. Означающее символа «зашифровано» метафорой «форма полуострова как вершина горы» и выражено строкой: *Местность, где я нахожусь, есть пик; ибо рай – тупик; конус.*

Из восьми символических значений актуализировано только три: ГОРА – МИРОЗДАНИЕ, НЕБО, ЧЕЛОВЕК.

Первое значение слегка изменено: ‘вершина горы – вершина мироздания’, т.е. рай: *Местность, где я нахожусь, есть рай.*

Появление второго значения (‘небо’) обусловлено первым, так как небо в христианской символике и есть рай. Символ ГОРА – НЕБО «поддерживается» славянским символом МОРЕ – НЕБО, компоненты которого – воздух и море – соотнесены в параллельных предложениях: *Дальше – воздух; Мыс, выдающийся в море.* Итак, форму Америки с Кейп-Кодом И. Бродский сравнивает с горой мироздания, вершина которой, рай, упирается в небо.

Третье значение (‘человек’) актуализируется символом КОРАБЛЬ – ЧЕЛОВЕК: *Нос железного корабля. // Но не крикнуть «Земля!»*

«Земля!» кричали в 1602 г., когда первые пилигримы во главе с английским мореплавателем Б. Госнолдом увидели берег этой части Америки. Загнутый вверх, Тресковый мыс действительно похож на нос корабля, но И. Бродский имел в виду таинственный

корабль человеческой судьбы. Вот почему с этого «корабля» ничего не крикнешь. Пик горы – рай, и корабль, плывущий по морю-воздуху, – тоже рай, в который можно попасть только после смерти: «Ибо рай – это место бессилья».



Мыс Кейп-Код (Тресковый мыс)

Таким образом, в поэме И. Бродского «Колыбельная Трескового мыса» символ ГОРА вырастает из метафоры «полуостров – вершина горы» и означает ‘рай’, ‘небо’, ‘человека’. Но человек попадает в рай только после смерти, поэтому символ наделяется дополнительным фоновым значением ‘смерть’, выраженным в слове *тупик* и в словосочетании *место бессилья*.

Обратимся к стихотворению О. Мандельштама «Возьми на радость из моих ладоней», посвященному О. Арбениной, в которую тогда поэт был влюблен.

Возьми на радость из моих ладоней  
Немного солнца и немного меда,  
Как нам велели пчелы Персефоны.

Не отвязать неприкрепленной лодки.  
Не услышать в меха обутой тени.  
Не превозмочь в дремучей жизни страха.

Нам остаются только поцелуи,  
Мохнатые, как маленькие пчелы,  
Что умирают, вылетев из улья.

Они шуршат в прозрачных дебрях ночи,  
Их родина – дремучий лес Тайгета,  
Их пища – время, медуница, мята...

Возьми ж на радость дикий мой подарок  
Невзрачное сухое ожерелье  
Из мертвых пчел, мед превративших  
в солнце.

В стихотворении актуализировано пять значений символа ПЧЕЛА: ‘мед’, ‘солнце’, ‘смерть’, ‘любовь’, ‘душа’. Первое и второе значения вербализованы в двух первых строках: *Возьми на радость из моих ладоней // Немного солнца и немного меда.*

В свою очередь СОЛНЦЕ и МЕД – самостоятельные символы, имеющие наряду с символом ПЧЕЛЫ общее значение ‘любовь’, которое выражено сравнительной конструкцией *поцелуи, мохнатые, как маленькие пчелы*. Последняя строка объединяет все три символа в единое целое: *...пчел, мед превративших в солнце.*

ОЖЕРЕЛЬЕ также любовный символ. Пчела умирает сразу, как только ужалит, оставляя в теле жертвы часть себя – жало. Укус пчелы в стихотворении О.Э. Мандельштама – поцелуй, значит, пчелы-поцелуи умирают от любви<sup>2</sup>, а ожерелье из мертвых пчел символизирует давно прошедшую любовь (ведь ожерелье-то уже совсем сухое), любовь в вечности, любовь как память. Авторский вариант символа – ‘ожерелье из мертвых пчел → прошедшая любовь, память о любви’ – результат контаминации двух моделей: ПЧЕЛА – ЛЮБОВЬ и ОЖЕРЕЛЬЕ – ЛЮБОВЬ.

Символическое значение пчелы как смерти реализовано в словосочетании *пчелы Персефоны*. Пчела была посвящена хозяйке подземного мира, ее изображали на гробницах,

<sup>2</sup> Чуть позже, в 1929 г., эта мысль прозвучит в романе А. де Сент-Экзюпери «Южный почтовый»: «Женевьева, правда ли, что от любви умирают? Ты прерывала чтение, ты важно раздумывала. Ты, конечно, искала ответа у папоротников, у цикад, у пчел, и ты отвечала «да», потому что пчелы умирают от любви».

а мед считался традиционной пищей похоронного обряда. Кроме того, вся вторая строфа – описание алогичности, противоестественности мира мертвых, где лодку невозможно привязать (*Не отвязать неприкрепленной лодки*), где тело не слышно в пространстве (*Не услышать в меха обутой тени*), где постоянный страх (*Не превозмочь в дремучей жизни страха*). Загробный мир О. Мандельштам называет «дремучей жизнью», по всей видимости, имея в виду современную ему жизнь. В тот 1920 г. поэт жил в «Доме Искусств», достойно перенося голод и лишения.

Символ ПЧЕЛА в этом стихотворении имеет и окказиональное значение – ‘сам лирический герой, двойник поэта’. Окказионализмы часто возникают из незначительных бытовых фактов. Так, известно, например, что в тот год Мандельштам любил записывать стихи прямо на ладони, отсюда и новое звучание первых строк: *Возьми на радость из моих ладоней*. У поэта были все основания сравнивать себя с пчелой: единственное, отсутствие чего он не переносил, – это сладкое, на которое он даже мог выменять свой паек [12: 452]. Окказионализм связан с символическим значением ‘душа’ и во многом проясняет общий смысл стихотворения: если лирический герой – пчела, то мед в его ладонях – не только даримая им любовь, но и само стихотворение.

Комментировать стихотворения О. Мандельштама сложно из-за одновременной множественности смыслов, точнее, их полунамеков. Мы предлагаем лишь один из вариантов интерпретации: в строках, обращенных к О. Арбениной, много любви (солнца и меда); поэтические слова подобны вечным пчелам Персефоны, живущим в царстве мертвых; и даже если поэт умрет, станет мертвой пчелой, то останется память о любви, любовный талисман – ожерелье из мертвых сухих пчел, т.е. текст его произведения.

Итак, символы культуры в поэтическом тексте во многом определяют, а иногда и тотально диктуют его образно-идейную систему; подчас стихотворение строится на базе одного или нескольких символов. Но поскольку символ, будучи трехкомпонентным знаком, не имеет языковых маркеров, то его декодирование осложнено необходимым вы-

полнением минимум трех условий. Во-первых, текстовый вариант символа должен восходить к соответствующему кодифицированному символу культуры. Во-вторых, языковые единицы, называющие референты символа, варьируют и означающее-образ и его символическое значение, внося живые, продиктованные авторской интенцией чер-

ты. Но как бы ни были изменены текстовые варианты символа, референты исходной модели – символа культуры – должны оставаться равноправными и независимыми. В-третьих, между конструкциями, вербализующими компоненты символа, устанавливается семантический или синтаксический параллелизм.

### Литература

1. Аверинцев С.С. Символ // Краткая литературная энциклопедия: В 9 т. М., 1962. Т. 6.
2. Арутюнова Н.Д. Метафора и дискурс // Теория метафоры. М., 1990.
3. Барт Р. Миф сегодня // Избранные работы: Семиотика. Поэтика. М., 2004.
4. Бауэр В., Домогац И., Головин С. Энциклопедия символов. М., 2000.
5. Блок А.А. Собрание сочинений: В 6 т. М., 1971. Т. 4.
6. Веселовский А.Н. Историческая поэтика. М., 1989.
7. Грушко Е.М., Медведев Ю.М. Словарь славянской мифологии. Нижний Новгород, 1996.
8. Жульен Н. Словарь символов. М., 1999.
9. Керлот Х.Э. Словарь символов. М., 1994.
10. Копалинский В. Словарь символов. Калининград, 2002.
11. Лосев А.Ф. Философия. Мифология. Культура. М., 1991.
12. Мандельштам О.Э. Собрание сочинений: В 3 т. М., 1991. Т. 1.
13. Мифы народов мира. Энциклопедия: В 2 т. М., 1992.
14. Новикова Н.С. Тематическая группа как семантический компонент текста // Русский язык в национальной школе. 1985. № 5.
15. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. М., 1993.
16. Пастернак Е.Б. Материалы для биографии. М., 1989.
17. Рогалевич Н.Н. Словарь символов и знаков. М., 2004.
18. Русский язык: Энциклопедия. М., 1998.
19. Славянская мифология: Энциклопедический словарь. М., 2002.
20. Словарь русского языка / Под ред. А.П. Евгеньевой // feb-web.ru/feb/mas/mas-abc.
21. Тресиддер Д. Словарь символов. М., 2001.
22. Энциклопедия символов, знаков, эмблем. М., 1999.

I.V. Yakushevich

#### LINGUACULTURAL COMMENT OF A WORD-SYMBOL IN THE POETIC TEXT

*Symbol, the sign, culture, meant, meaning, a lexeme, symbolical value.*

In article the culture symbol is considered in lingvosemiotics aspect as the lexico-semantic model consisting from meant-lexeme and meaning – the list of symbolical values. In the poetic text such model is presented as a parity of words, word combinations and offers, expressing components of a symbol and keeping semantics of symbolical similarity connecting them. Meaning of a symbol – the bright empirical image – in the text can be deformed that in parallel corrects also symbolical value. “Cognizance” of symbolical model in the text sometimes completely defines character of the lingvocultural comment of a poem.

НОВОСТИ

НОВОСТИ

НОВОСТИ

НОВОСТИ

НОВОСТИ

26 января 2012 г. в посольстве РФ в Испании состоялась презентация **первого испанского издания стихов Н. Гумилева «Умный дьявол»**. Помимо оригинального текста произведений русского поэта в книге размещены и их испанские переводы, автором которых стал дипломат, доктор Луис Гомес де Аранда, преданный поклонник русской литературы, культуры и музыки.

*По материалам информационной службы фонда «Русский мир»*



**М.П. Жигалова**

zhygalova@mail.ru

д-р пед. наук, профессор  
Брестского государственного  
университета им. А.С. Пушкина  
Брест, Белоруссия

## Судьба и творчество З. Гиппиус в мультикультурном пространстве: белорусские и польские страницы

*Мультикультурное пространство, творческое самоопределение, художественное взаимодействие, эмигрантское творчество.*

В статье предпринята попытка взглянуть на судьбу З. Гиппиус, чья жизнь и творчество были связаны не только с Россией, но и с Белоруссией, Польшей, Германией, Францией. Ее «портретная характеристика» представлена без лишней детализации, но с привлечением видео- и звукооряда. Статья включает литературоведческий и методический аспекты и может быть использована в учебном процессе как русскоязычной, так и иновациональной мультикультурной среды.

*«Жить стоит только так, чтобы предъявлять  
безмерные требования к жизни: все или ничего;  
ждать нежданного; верить в «то, чего нет на свете...»*

### I. ДОТЕКСТОВАЯ ИНФОРМАЦИЯ

#### 1.1. Видеоряд: портрет

Гиппиус Зинаида Николаевна – поэтесса, прозаик, драматург, «декадентская мадонна», как ее часто называли, – родилась 8 ноября 1869 г. в г. Белеве, что на Черниговщине, в семье государственного чиновника-юриста. У нее были немецкие корни. Предок ее отца, немец Адольфус фон Гингст, переселился в Россию из Макленбурга. Он изменил фамилию на «фон Гиппиус» и уже в XVI в. в Немецкой слободе Москвы открыл первый книжный магазин. Вот что писала она в своих воспоминаниях: «В юности из-за открывшегося туберкулеза Зинаида вынуждена была оставить гимназию, ограничиться домашним образованием, что

не помешало ей блестяще усвоить отечественную и европейскую культуру, в том числе несколько языков. Отец рано умер, и мать с четырьмя дочерьми переехала в Крым, позже в Грузию. Тут здоровье будущей поэтессы окрепло» [2: 204].

Очень красивая от природы: высокая и гибкая, тонкая, с большими зелеными глазами, золотыми косами вокруг головы, с постоянной улыбкой на лице, она



**Зинаида Николаевна  
Гиппиус (1869–1945)**

была всегда в центре внимания. К ней тянулись и одновременно боялись ее острого языка, колких фраз и смелых шуток. Поэтому друзья в шутку называли ее «декадентской мадонной» с глазами русалки. Позже в Санкт-Петербурге она стала хозяйкой самого блестящего тогда салона творческих людей, который посещали А. Блок, В. Брюсов, В. Розанов, Ф. Сологуб, Н. Бердяев, А. Белый, замечательные художники, религиозные мыслители, государственные деятели, издатели, журналисты.

Зинаида Николаевна была блестящим (хотя иногда и субъективным) критиком, публицистом, прозаиком. Кроме того, она писала стихи от имени мужского лирического героя, а статьи подписывала псевдонимом Антон Крайний. Первые два ее стихотворения были опубликованы в 1888 г. в журнале «Северный вестник», который активно пропагандировал творчество символистов (Д.С. Мережковского, К.Д. Бальмонта, самой З.Н. Гиппиус).

В 1890-е гг. она увлеклась философией Ницше. Тогда же вышли ее первые книги – сборники «Новые люди», «Зеркала». Позже на родине появились 2-томное «Собрание стихов» (М., 1904–1910) и сборник «Последние стихи: 1914–1918» (П., 1918), несколько книг рассказов (1896–1898) и сборник критических статей «Литературный дневник» (1908). Сама Гиппиус называла стихи своими молитвами. Нередко они были пророческими.

Жили Зинаида Гиппиус и Дмитрий Мережковский (ее муж) небогато, но литературных заработков им хватало даже на то, чтобы ежегодно летом бывать в Италии и Франции. Дом в Петербурге был настоящим оазисом русской духовной жизни начала XX в. А. Белый говорил, что в нем «воистину творили культуру. Все здесь когда-то учились». З.Н. Гиппиус была, по словам Г. Адамовича, «вдохновительница, подстрекательница, советчица, исправительница, сотрудница чужих писаний, центр преломления и скрещения разнородных лучей...» [3: 246].

Пролетарская революция резко вторглась в обжитое культурное пространство.

«Гонорар за двукратное полное собрание сочинений Мережковского и наследство от умершего отца (около ста тысяч царских «золотых» рублей) сулили им полную материальную независимость и свободу для творчества. Но революция с помощью финансовой реформы конфисковала заработки этих неутомимых интеллектуальных тружеников» [2: 204].

Октябрьскую революцию 1917 г. Зинаида Николаевна встретила крайне враждебно. Уже в октябре 1905 г. в письме к Д. Философову, размышляя о судьбе России после возможной победы революции, она писала: «...весь путь их и вся эта картина так мною неприемлема, противна, отвратительна, страшна, что коснуться к ней... равносильно для меня было бы предательству...» [4: 3].

Мережковский и Гиппиус надеялись на свержение большевистской власти, но, узнав о поражении Колчака в Сибири и Деникина на юге, решили бежать из Петрограда. После прихода «царства Антихриста» они навсегда уехали из России. «Через Бобруйск, Минск и Вильно З. Гиппиус и Д. Мережковский ехали в возрожденную Польшу. Они давно сочувствовали полякам. Д. Мережковский в эссе о творчестве А. Мицкевича назвал их «распятой нацией». Но вера в то, что Ю. Пилсудский со своими легионерами разобьет большевиков и освободит Россию, была всего лишь наивной иллюзией. По приезде в Польшу они разобрались в тактике и стратегии пилсудчиков, мечтавших о Великой Польше, разумеется, за счет белорусов, украинцев и отчасти литовцев» [2: 205]. Поэтому позже они оставили Польшу и уехали в Париж, где жили тихой творческой жизнью и ждали дня, когда падут большевики, чтобы вернуться в Россию. Не дождалось: Мережковский заснул вечным сном, сидя у камина за книгой, а Гиппиус умерла в 1945 г., пережив мужа всего на 4 года.

Каким же был путь З. Гиппиус из Петрограда в Белоруссию и Польшу, а затем в Париж?

24 декабря 1919 г. поэтесса и ее муж покинули Петроград якобы для чтения

лекций в красноармейских частях в Гомеле (ныне Белоруссия). Трое суток пути до Бобруйска были сплошным бредом: «Налеты чрезвычайки, допросы, обыски, аресты, пьянство, песни, ругань, споры, почти драки из-за мест, духота, тьма, вонь, ощущение ползающих по телу насекомых...» [4: 14] – так она описывала путь за границу в своих дневниках.

В январе 1920 г. они с мужем перешли на территорию, оккупированную Польшей, и остановились в Минске. Следует заметить, что по дороге З.Н. Гиппиус и Д.С. Мережковский общались с представителями русской эмиграции в Минске, но первым белорусским городом, который встретил их, был Бобруйск. Поэтесса вспоминала: «Бобруйск – маленький уездный городок был нашим первым польским этапом... и прожили мы там дней десять... В офицерском клубе, куда нас пригласили на большой обед, мы с недоверием и почти с ужасом глядели на белый хлеб и на яблоки, точно это были плоды нового, иного мира. Вообще Бобруйск, после Петербурга, казался нам верхом благоустройства и культурной жизни...» [4: 206]. Далее она отмечала: «В Минск мы добрались благодаря любезности польских властей, в воинском поезде. Поселились в гостинице «Париж»... Русское минское общество, глубоко провинциальное, поразило нас не этим, а – ненавистью к полякам! К освободителям Минска! Это было для нас столь дико, что мы не могли опомниться. А когда опомнились – стали в определенную позицию... Конечно, поляки, особенно низшие служащие, вели себя по отношению к русским – глупо. Ненавидели их наравне с евреями и держали себя подчас, как завоеватели... Очень скоро состоялась первая лекция... в Городском театре (как раз против нашей гостиницы... Наплыв народа был такой, что мы, придя в театр, не могли пробраться... но после скандалов, криков полиции – прошли наконец. Вся снежная, темная площадь была запружена непопавшими. Мы решили эту лекцию повторить... Ко второй лекции мы уже жили в Женском монастыре, в доме иегуменьи...» [2: 206–209]. На каждой лекции бывал генерал Желигов-

ский<sup>1</sup> [2: 237], занимавший важный пост в Минске и сумевший там себя отлично поставить. Он, по словам З.Н. Гиппиус, был их первым польским другом. Умный, сильный, надежный, он помогал с оформлением пропусков и других бумаг, часто приезжал в монастырь и даже прислал рослого своего адъютанта при отъезде Мережковских в Вильно.

Была Зинаида Николаевна и на торжественной всенощной накануне престольного праздника монастыря. Епископ Мелхиседек<sup>2</sup> [2: 236] очень любил ее стихи. Он был глубоко тронут, что З.Н. Гиппиус своей рукой переписала те из своих произведений, которые она читала на его вечере.

В Белоруссии Гиппиус и Мережковский читали лекции для русских эмигрантов, писали политические статьи в газете «Минский курьер», чем вызвали интерес русской эмиграции и польской шляхты. В середине февраля 1920 г. в сопровождении тех же, друга Д. Философова и секретаря В. Злобина, после лекции о Мицкевиче, данной в присутствии представителей польской власти, было решено уезжать из Белоруссии. Поляк Ванькович поместил З.Н. Гиппиус и ее мужа у себя дома, а Люциан Желиговский позже устроил им удобный проезд в Вильно, где они встретились со старым знакомым и другом Марьяном Здеховским<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Желиговский Люциан (1865–1947) – офицер Российской армии, позже польский генерал, участник русско-японской войны 1904–1905 гг. В 1919 г. вместе со своей дивизией перешел на службу Польской Республике, командовал операцией по оккупации территории Белоруссии в районе Минска. По сговору с Ю. Пилсудским поднял «мятеж» и оккупировал Виленщину (20 октября 1920 г.).

<sup>2</sup> Мелхиседек – митрополит Минский и Белорусский, в миру Паевский Михаил Львович (1878–1931). Принял монашество, был преподавателем догматического и морального богословия в Могилевской духовной семинарии, викарным епископом в Санкт-Петербурге. Около 1918–1919 гг. вернулся в Белоруссию, был назначен епископом Минским и Туровским. С 1925 г. жил в Москве.

<sup>3</sup> Здеховский Марьян (1861–1938) – польский славист, исследовал историю, культуру и литературы славянских народов. Родом из Белоруссии. Учился в Дерптском и Петербургском университетах, познакомился с Л.Н. Толстым, оказавшим сильное влияние на его мировоззрение. Позже заинтересовался философией Н. Бердяева и Д. Мережковского. В 1919–1932 гг. – профессор Виленского университета.

[2: 236], профессором Виленского университета. Он устраивал интересные собрания, на которых бывало много католиков, ксендзов и прелатов. В Вильно Гиппиус и Мережковский жили, пока Любимова, сестра известного Туган-Барановского, знакомая Зинаиды Николаевны, бывшая варшавская губернаторша, а ныне дама-патронесса разных «крестов», не «дала им знать, что готовится *«deux petites chambres mauvaises»* (две маленькие плохие комнаты. — М.Ж.) в гостинице «Краковской». Позже они поселились на улице Белянской, где гостиница оказалась не лучше корчмы Янкеля в Жлобине, в которой они ждали переезда границы.

«Незнакомая Варшава казалась нам чужим и неприятным Парижем... здесь мы с мужем прожили больше двух месяцев... здесь готовились к лекциям, здесь писали и книгу... здесь принимали поляков, интервьюеров, послов, людей всех направлений и всех положений...» [2: 214–215]. Часто у них бывали польские графы и епископы, члены Русского комитета, послы, консулы, репортеры и журналисты. В Варшаве их жизнь наполнилась смыслом, борьбой за свободу России. Гиппиус стала редактором литературного отдела в газете «Свобода». Из Парижа приехал Савинков, чтобы совместно продолжить работу против большевизма. Их связывала многолетняя дружба, она редактировала его роман «Конь бледный», который привезла в Россию и напечатала в журнале «Русская мысль». История взаимоотношений Гиппиус – Философов – Савинков рассказана в ее дневнике «Коричневая тетрадь» (Возрождение. 1970. № 221), являющемся эпилогом трех ранних дневников: «Дневник любовных историй», «О Бывшем» (Возрождение. 1970. № 217–220) и «Варшавский дневник» (Возрождение. 1969. № 214–216).

В Варшаве Зинаида Николаевна быстро разочаровалась в газете «Свобода», где ее, как она говорила, лишили какой бы то ни было свободы. Они с Мережковским начали писать работу о Пилсудском, в котором видели избранника божьего для служения че-

ловечеству и для избавления всего мира от гибели, связанной с нашествием «безнравственного большевизма». В Польше З.Н. Гиппиус видела страну «потенциальной всеобщности», которая поможет положить конец вражде разъединенных наций. Преодолев долголетнюю взаимную ненависть, Польша и Россия перед лицом общей опасности большевизма должны были создать союз братских народов. Гиппиус требовала от польского правительства признания, что Польша воюет не против русского народа и России, а против большевизма. В июле 1920 г. после такого заявления правительства Ю. Пилсудского Гиппиус, Мережковский и Философов написали воззвание к русской эмиграции и к русским в России по поводу союза с Польшей. Однако, когда в октябре 1920 г. было подписано перемирие с Россией, Зинаида Николаевна стала критически относиться к Пилсудскому, правительство которого официально объявило, что русским людям в Польше воспрещается критиковать власть большевиков под угрозой высылки из страны. К тому времени З.Н. Гиппиус и Д.С. Мережковский прожили здесь уже около 10 месяцев и смогли многое понять в историко-культурной жизни страны. Гиппиус вспоминала, что «Мережковский сказал как-то после одной беседы с очень умным поляком: Польша может погибнуть, если не победит свою вековую ненависть ко всякой России, без разбора, и будет послушным орудием в руках западных держав, которые ее создали, правда, но довольно как-то глупо, и не в ее же интересах! И мало ли что могут они ей приказать! Но поляки не дальновидны» [2: 217].

Убедившись, что «русскому делу» в Варшаве положен конец, З.Н. Гиппиус и Д.С. Мережковский 20 октября 1920 г. выехали в Париж. Об этом рассказывает и написанный поэтессой «Варшавский дневник» [4: 85–147].

Эмиграция не изолировала Зинаиду Гиппиус и не замкнула в себе. Она и в Париже устраивала религиозно-философские собрания, которые являлись продолжением петербургских, была вдохновителем извест-

ного общества «Зеленая лампа». В целом же все ее эмигрантское творчество состоит, с одной стороны, из стихотворений, и с другой – из воспоминаний, немногочисленных литературно-критических статей и публицистики. Заметим, что первые напечатанные стихи были написаны еще в России и входили в «Петербургский дневник». Они были частично напечатаны в той же «Русской мысли», появились в изданном в Берлине в 1921 г. томике «Стихи» и носили характер философской лирики, а частью – политической сатиры. «Типичным образчиком последней было стихотворение «Рай», в котором для игры рифмами были использованы разные советские словообразования – предмет неизменной насмешки З.Н. Гиппиус в ее «Петербургском дневнике» – и рассказывалось, как поэт искал в различных «комбедах» и «нарводпродвучах» продукта, без которого и дня не мог прожить в советском раю:

И я ходил в петрокомпроды,  
Хвостился днями у крыльца в райком...  
Но и восьмушки не нашел – свободы  
Из райских учреждений ни в одном.  
Не выжить мне, я чувствую, я знаю,  
Без пищи человеческой в раю:  
Все карточки от Рая открепляю  
И в нарпродком с почтеньем отдаю  
[13: 98–99].

Со временем Зинаида Николаевна в эмиграции отошла от политических проблем и вернулась к вечным вопросам, к той тройной теме, которую она сама определила в одном стихотворении как единственную тему, о которой говорят поэты: «О Человеке. Любви. И Смерти». Гиппиус понимает любовь как воскрешение личности, «слияние ее с Божественным началом и преодоление смерти. Любовь к Богу через любимого человека при абсолютном равенстве обоих любящих» [13: 100–101]. Иначе она не мыслила себе плотской любви. Отказываясь от аскетизма, она утверждала (и в дневниках, и в ранних рассказах), что только в любви можно осуществить смысл и значение человеческого бытия. В своем дневнике она запишет: «Люблю себя, как Бога», «Хочу того, чего

нет на свете» [4: 3–4]. Большое влияние на характер творчества З.Н. Гиппиус оказали идеи ее мужа Д.С. Мережковского. Это прослеживается в таких ее произведениях, как «Господь отец», «Христу» и др.

Ее поэтическое наследие вмещается в 5 сборников: «Собрание стихов 1889–1903» (1904), «Собрание стихов. Книга вторая. 1903–1909» (1910), «Последние стихи. 1914–1918» (1918), «Стихи. Дневник. 1911–1921» (Берлин, 1922), «Сияния» (Париж, 1938). В 1922 г. в Мюнхене вышла книга Мережковского, Гиппиус, Филофова и Злобина «Царство Антихриста», в которой впервые были опубликованы 2 части «Петербургских дневников» со вступительной статьей Зинаиды Николаевны «История моего дневника». Многие исследователи отмечали изысканный поэтический словарь ее произведений, особый изломанный ритм, преобладание любимых эпитетов и глаголов. Все это является неотъемлемой частью ее поэтического наследия.

Разнообразна и тематика ее стихов. Некоторые из них она посвятила любви. Одно из ранних – «Любовь одна» (1896) – было переведено на немецкий язык Райнером М. Рильке.

Настойчиво и неотступно продолжала звучать в ее поэзии и тема России, но уже в более высоком плане. Характерное ее преломление – стихотворение «Неотступное». Оно вошло в книгу «Сияния», которая, несомненно, останется в русской поэзии как свидетельство того, что поэтический источник З.Н. Гиппиус в эмиграции не только не иссяк, но, скорее, обновился. Останутся в русской литературе и 2 тома воспоминаний, главным образом литературных, написанных в форме очерков о современниках, озаглавленные «Живые лица» (Прага, 1925).

Гиппиус скончалась в Париже 9 сентября 1945 г. Она была похоронена рядом с мужем на кладбище Сент-Женевьев-де-Буа недалеко от французской столицы. На протяжении всей своей жизни она стремилась к неизвестному, чтобы понять его. Свое кредо она выразила в словах: «Люблю недостижимое, // Чего, быть может, нет...»

## 1.2. Проверьте себя

1. Откуда берет свое начало род Гиппиус?
2. Расскажите, когда, куда и почему эмигрировала З.Н. Гиппиус?
3. Вспомните, какое место в ее жизни и творчестве занимает Белоруссия, Германия, Польша, Франция?<sup>4</sup>

4. Прочитайте еще раз список литературы, данный в конце статьи. Как страницы книги «Русское зарубежье. Золотая книга эмиграции. Первая треть XX века» дополняют ваше представление о содержании терминов «эмиграция» и «русское зарубежье»? Какую новую информацию несет вам эта книга? Появилось ли желание с ней ознакомиться? Почему?

## 1.3. Звукоряд: песни на стихи «Грех» и «Господи, дай увидеть!»<sup>5</sup>

### Грех

И мы простим, и Бог простит.  
Мы жаждем мести от незнанья.  
Но злое дело – воздаянье  
Само в себе, таясь, таит.

И путь наш чист, и долг наш прост:  
Не надо мстить. Не нам отмщенье.  
Змея сама, свернувши звенья,  
В свой собственный вопьется хвост.

Простим и мы, и Бог простит,  
Но грех прощения не знает,  
Он для себя – себя хранит,  
Своею кровью кровь смывает,  
Себя вовеки не прощает –  
Хоть мы простим, и Бог простит.  
1938

\*\*\*

Господи, дай увидеть!  
Молюсь я в часы ночные.  
Дай мне еще увидеть  
Родную мою Россию.

<sup>4</sup> Более подробно о немецких страницах творчества см. [8: 14–129].

<sup>5</sup> Композитор и исполнитель Андрей Виноградов.

Как Симеону увидеть  
Дал Ты, Господь, Мессию,  
Дай мне, дай увидеть  
Родную мою Россию.

1938

## II. В ПОМОЩЬ ЧИТАТЕЛЮ

### 2.1. Подготовка к чтению стихотворения «Идущий мимо»

1. Различаете ли вы значения слов «сгинет», «пропадет», «исчезнет», «отойдет в мир иной», «скроется», «погибнет»? Чем они отличаются? Как переводятся на белорусский, польский, французский и немецкий языки?

2. Подберите к следующим словам контекстуальные синонимы: «идущий», «каждый», «история», «тайна», «бессмертье», «небытие».

3. Обратите внимание на название стихотворения. Что оно выражает? Каким философским смыслом оно наполнено?

4. Переведите на белорусский, немецкий, польский, французский языки сочетание «у каждого своя история», «возвращать иных в небытие». Меняется ли характер лирического героя? Почему?

### Идущий мимо

У каждого, кто встретится случайно  
Хотя бы раз – и сгинет навсегда,  
Своя история, своя живая тайна,  
Свои счастливые и скорбные года.

Какой бы ни был он, прошедший мимо,  
Его наверно любит кто-нибудь...  
И он не брошен: с высоты, незримо,  
За ним следят, пока не кончен путь.

Как Бог, хотел бы знать я все о каждом,  
Чужое сердце видеть, как свое,  
Водой бессмертья утолить их жажду –  
И возвращать иных в небытие.

1924

## 2.2. Видео- и звукоряд: Письма. Портреты

Прочитайте фрагменты писем З.Н. Гиппиус, адресованных И.С. Шмелеву, от 28 октября 1923 г. (Грасс) и от 29 марта 1935 г. (Париж). Как они дополняют ваше представление о З.Н. Гиппиус как о поэте и человеке?

**Морис Метерлинк** (1862–1949) – бельгийский поэт-символист, драматург, лауреат Нобелевской премии по литературе за 1911 г.

**Эдуар Эррио** (1872–1957) – французский политический деятель.

**Борис Федорович Шлецер** (1881–1969) – журналист, философ, музыкальный и литературный критик, переводчик, создатель собственной музыкальной философской системы. В эмиграции в Париже с 1921 г.

**Андрей Яковлевич Левинсон** (1887–1933) – критик, литератор, историк балета. В эмиграции в Париже с 1921 г.

**Антон Крайний** – псевдоним, которым З.Н. Гиппиус подписывала свои критические статьи.

**Ольга Александровна Шмелева** (1875–1936) – урожденная Охтерлони, замужем за И.С. Шмелевым с 1895 г.

**28 октября 1923 г. Грасс. З.Н. Гиппиус И.С. Шмелеву<sup>6</sup>**

«Ваше письмо, дорогой Иван Сергеевич, даже смутило меня своей пышностью образов... Нет на моей палитре этих красок, ничего не поделаешь... Пора начать задуманный вами разгром. При вашей неутомимости, а также при изумительной легкости пера, вы, я думаю, уже не одно письмо написали. Будем теперь ждать результатов. Художественные работы ваши тоже, конечно, идут своим темпом. Что до

<sup>6</sup> Вероятно, в этих письмах Гиппиус имеет в виду «разгром» европейских деятелей культуры и политиков, толерантных к Советской России.

меня – я уж на балетристку свою махнула рукой, подумываю вернуться к литературной критике. В Сводении литературы не имеется, все «мэтры» наши здесь, ну вот за них и прилпнусь полегоньку. Шлецеры, да Левинсоны устали и утомили, пора воскреснуть Антону Крайнему <...> Воображения не имею... Пока что – жму вашу руку и желаю всего наилучшего. До скорого свиданья. Поклон всем от всех, Ольге Александровне особливый. Ваша З. Гиппиус».

**29 марта <19>35 11bis Av<enue> du Colonel Bonnet, Paris, 16 e<sup>7</sup>**

«Дорогой Иван Сергеевич,  
Я только что хотела писать вам, когда получилось ваше письмо. Конечно, мы оба (З. Гиппиус и Д. Мережковский), с радостью, дали Вам что-нибудь подходящее, пошлем по указанному адресу и очень благодарны Вам за добрые строки. Но я хотела написать вам раньше по поводу вашего «Богамолья»... Хотя это не только «литература», а больше, – я жалею, что теперь не прежние для меня времена, и я не имею места, где могла бы написать об этой книге. Конечно, ее нельзя пересказывать, но отметить ее драгоценность, истинность лика России, который она дает – для этого я, вероятно, могла бы найти нужные слова. Поэтому сегодня так

<sup>7</sup> Письмо получено Шмелевым после 10-летней паузы в их переписке с Зинаидой Николаевной в ответ на его просьбу дать материалы для публикации в русские зарубежные издания. Переписка между ними прервалась в связи с охлаждением в отношениях из-за разногласий по многим, в том числе и литературным, вопросам.

*особенно и сетую я, что негде больше сказать о том, о чем хочется... и, может быть, необходимо. Крепко жму вашу руку, примите мой сердечный, искренний привет и сердечную благодарность за всю эту прелесть вашего «Богомолья». Низкий поклон от нас обоих.*

*Ваша З. Гиппиус-Мережковская».*

### 2.3. Анализ полиэтнического мира

1. Познакомьтесь с историческим комментарием «Россия 1917. Истоки решения З. Гиппиус совершить побег из России». Скажите, какую роль в организации отъезда семьи Мережковских сыграли люди разных национальностей?<sup>8</sup>

**Петроград 1917.** «Голод, тьма, постоянные обыски, ледяной холод, тошнотная, грузная атмосфера лжи и смерти, которой они дышали, — все это было несказанно тяжело. Но еще тяжелее — ощущение полного бессилия, полной невозможности какой бы то ни было борьбы с тем, что происходило. Однажды по поводу какой-то несущественной бумажки к ним пришел из Смольного молодой человек, одетый, как и все тогда большевики, в кожаную куртку, галифе, высокие сапоги. Но был он скромн и тих. Оказалось, что он любит Достоевского, хорошо знает и Д.С., и З.Н. На вопрос, партиец ли он, слегка отрицательно качнул головой. Потом сказал: «Уезжайте отсюда. Вы меня спрашиваете, можно ли здесь что-нибудь делать? Нет, ничего. Если уедете, — может быть, и найдется». Эта встреча только укрепила уже су-

ществовавшую у них мысль об отъезде, то есть о бегстве. Они знали, что их не выпустят, что хлопочущих о выезде месяцами и годами водили по лестницам просьб и унижений и топили в бесконечных бумагах. Вот как это было, например, с Сологубом и его женой: когда, казалось, все бумаги оформлены и разрешение получено, и вдруг в последний момент опять что-то не связалось, она бросилась с моста в ледяную Малую Невку. Умиряющего Блока не выпускали в финляндский санаторий. Дело длилось почти год, но опять-таки в последний момент выяснилось, что какая-то анкета потеряна и надо за ней ехать в Москву. Одна из преданных поэту женщин ринулась на вокзал: «Билетов нет — поеду на буферах!» Но ехать не понадобилось — в то же утро Блок умер...». Шла зима 1919-го года. Начались обсуждения различных вариантов бегства. Тем временем большевики, ободренные переходом некоторых писателей на их сторону, уже предложили Д.С. Мережковскому прочесть лекцию о декабристах. Он решил воспользоваться этим, чтобы добиться разрешения не эмигрировать, а только уехать из Петербурга, лучше всего на юг. Был для этого и как бы «откровенный» предлог: подкормиться, кроме того, и там можно бы прочесть несколько лекций... Когда они двинулись в путь, на обложке начатых работ Д.С. Мережковского — его рукописей о Египте — было большими буквами написано: «Материалы для лекций в красноармейских частях». Конечным пунктом был намечен Гомель. Имелись сведения, что оттуда «переправляют». Четырехсуточный путь в вагоне, полном красноармейцами, мешочниками и всяким сбродом. До Гомеля поезд не дошел, пришлось выйти в Жлобине. Ночь, сугробы, мороз 27 градусов. Переночевали в корчме у еврея Янкеля, который за одну

<sup>8</sup> Можно использовать материалы Вл. Прокулевича «Слущкое восстание» (ноябрь-декабрь 1920 г.) // Неман. № 4. 1996. С. 149–197.

думскую тысячу отдал им свое «зало», и наутро стали вести переговоры то с одним подозрительным контрабандистом, то, после обмана — с другим. Надежды то рушились, то появлялись. Наконец, весьма облегченные от жалких думских тысяч и кое-какого багажа, они на рассвете в двух санях едут в белую снежную пустыню — в неизвестность. Две ночи и два дня ледяного ветра. Вдруг на самом краю белой равнины замелькали черные точки. Это был польский фронт: большевики тогда воевали с Польшей. Непривычного вида солдат, подтянутый, в шапке с углами. «Кто вы? — Русские беженцы. — Откуда? — Из Петрограда. — Куда? — В Варшаву, Париж, Лондон...» Познаньский<sup>9</sup> легионер подал знак, ворота открылись, и они переехали черту, навсегда для них отделившую тот мир от этого».

2. Попробуйте самостоятельно проанализировать стихотворение З. Гиппиус «Господи, дай увидеть!»<sup>10</sup>.

## 2.4. Знакомство с теоретическими понятиями

Старший символизм

Основные черты декадансного мировоззрения

Ирония

Сравнение

Автономасия

Градация

## III. НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ АНАЛИЗА<sup>11</sup>

1. Найдите черты декадансного мировоззрения в предложенных выше стихотворениях З.Н. Гиппиус («Грех», «Господи, дай увидеть!», «Идущий мимо»).

<sup>9</sup> Познань — город в Польше.

<sup>10</sup> Анализ и интерпретацию стихотворений З.Н. Гиппиус см. [5: 97–131].

<sup>11</sup> Примерную схему анализа см. [6: 14–119; 7: 55–78].

2. Почему в тексте стихотворения «Господи, дай увидеть!» часто встречаются повторы глагола «дай»? Что, по-вашему, хочет таким образом выразить автор: тоску по родине, любовь к отчизне, монотонность и скуку пребывания за границей, надежду на возвращение на родину?

3. В стихотворении «Господи, дай увидеть!» используются слова высокого книжного стиля, библеизмы. О чем это свидетельствует?

4. Какова судьба лирического героя в стихотворении «Идущий мимо»? А какой смысл вкладываете вы в понятие «судьба»?

5. Чем объясняется повышенный интерес лирического героя стихотворения «Идущий мимо» к чужим человеческим судьбам: «Как Бог, хотел бы знать я все о каждом, / Чужое сердце видеть, как свое»? Любопытство ли это? Порассуждайте на эту тему.

6. Выделите сильные позиции стихотворения «Идущий мимо». Как они помогают определить тему и идею стихотворения? Сформулируйте ее.

7. Скажите, какое из данных ниже высказываний, по-вашему, наиболее ярко выражает характер лирического героя стихотворения «Идущий мимо»:

а) Все мы ходим под Богом (пословица);

б) Человек! Это звучит гордо! (М. Горький);

в) Не бойся суда, а бойся Судьи (пословица);

г) О времена! О нравы! (Цицерон);

д) Отечество повсюду, где хорошо (Цицерон);

ж) Вот в том-то и беда наша, что мы все хотим жить по Писанию...;

з) Смерти никто не избежит.

Предложите свой вариант ответа и аргументируйте точку зрения.

8. Прочитайте еще раз стихотворение «Грех». Как выражена в стихотворении идея греховности? Скажите, как можно дополнить высказывания лирической героини о том, почему не надо мстить? Как вы думаете, месть — это порок? Аргументируйте свой ответ.

Хотя жизнь З.Н. Гиппиус в России и в Европе, в частности в Белоруссии, Польше, Германии, Франции, была интересной, плодотворной, назвать ее счастливой нельзя. Скорее, она была печально-трагичной. Вместе с тем, это был и приобретенный в эмиграции опыт постижения ионациональных культур Европы и мира, опыта цивилизации. Может быть, поэтому творчество Зинаиды Николаевны характеризуется в первую очередь синтезом эстетических ценностей и нравственных оценок, привнесенных из разных культур. Иногда это происходило и на основе интуитивного «вживания» в ионациональные культуры. Но четко формулировала значимость общечеловеческих ценностей З.Н. Гиппиус всегда только после глубокого философского осмысления.

Вероятно, сегодня можно уже говорить и о развитии идеи мультикультурности в

ее творчестве. Следуя логике формирования представлений о сущности идеи мультикультурности, можно рассматривать ее как многообразие культур, отраженных в мировоззрении поэта и творческих ее исканиях. И многообразие сущности культуры рассматривается читателем уже не только в контексте диалога различных культур, но во всех аспектах освоения человеком системы ценностей и его приобщения к поликультурной действительности мира. В этом плане творчество З.Н. Гиппиус (его белорусские и польские страницы) вносит заметный вклад в сокровищницу русской литературы и помогает сегодня понять специфику развития любой этнической литературы в мультикультурном пространстве, как впрочем, понять и судьбы поэтов-эмигрантов, оказавшихся вдали от родных пенатов, но продолжавших служить отечеству.

## Литература

1. Гиппиус З. Стихотворения. СПб., 1999.
2. Гиппиус З. Д. Мережковский: В изгнаничество – через Минск // Неман. 1996. № 4.
3. Гиппиус З. Собрание сочинений: В 10 т. М., 2003. Т. 8. Дневники: 1893–1919. Царство Антихриста.
4. Гиппиус З. Собрание сочинений: В 10 т. М., 2003. Т. 9. Дневники: 1919–1941. Варшавский дневник. 1920–1921.
5. Жигалова М. Германия в судьбе и творчестве русских поэтов-эмигрантов XX века. Интерпретация и анализ произведений: Теория и методика. Berlin, 2011.
6. Жигалова М.П. Типология анализа произведений русской литературы: Монография. Брест, 2004.
7. Жигалова М.П. Интерпретация и анализ в литературе: Теория и практика. Брест, 2008.
8. Жигалова М. Немецкие страницы жизни и творчества русских поэтов-эмигрантов XX века в мультикультурном образовательном пространстве. Яссы, 2010.
9. Зинаида Николаевна Гиппиус (1869–1945): Библиографические материалы / Автор-сост. С.П. Бавин. М., 1995.
10. Освобожденный Улисс. Современная русская поэзия за пределами России / Сост. Д. Кузьмин. М., 2004.
11. Русское зарубежье. Золотая книга эмиграции. Первая треть XX века // Энциклопедический биографический словарь. М., 1997.
12. Сочинения Зинаиды Гиппиус // Lib.ru.
13. Струве Г.П. Русская литература в изгнании: Опыт исторического обзора русской литературы. Нью-Йорк, 1956.
14. Ebert Christa. Sinaida Hippus: Seltsame Nähe. Berlin, 2004.

M.P. Zhigalova

### THE FATE AND CREATIVITY OF Z. GIPPIUS IN A MULTICULTURAL SPACE: BELORUSSIAN AND POLISH PAGES

*Multicultural space, creative self-determination, creative interaction, creativity in exile.*

In the article an attempt is made to look at the fate of Zinaida Gippius, whose life and work were associated not only with Russia but also with Belorussia, Poland, Germany and France. Her “portrait feature” is presented without much detail, but with the assistance of the video and sound scale. The article includes literary and methodological aspects and can be used in the learning process of Russian and other nationalities multicultural environment.



**Г.В. Савицкая**  
galinas@unav.es  
преподаватель  
Университета Наварры  
Памплона, Испания

### Социальные сети как инструмент изучения русского языка

*Социальные сети, блог, аккаунт, приложения, веб-сообщества.*

Статья посвящена рассмотрению социальных сетей как феномена, основанного на взаимодействии пользователей Интернета, которое достигается благодаря различным приложениям, помогающим обмениваться информацией. Автор также предполагает применять социальные сети в процессе преподавания РКИ.

Определение Web 2.0 (с 2003 г. — по настоящее время) напрямую связано с социальным феноменом, основанным на взаимодействии пользователей Интернета, которое достигается благодаря различным приложениям, помогающим обмениваться информацией, и дизайну, направленному на самого пользователя и на его вклад во «всемирную паутину». Примерами Web 2.0 являются веб-сообщества, веб-службы, сайты для размещения видео- и аудиоинформации, вики, блоги, социальные сети и множество других приложений.

Веб-страницы, которые также появились сравнительно недавно, имеют односторонний характер, как улица с односторонним движением<sup>1</sup>. С их помощью мы получаем информацию как пассивные участники. Web 2.0 (хотя уже можно услышать разговоры о Web 3.0) уже похоже на улицу с двусторонним движением, главными на которой являются взаимодействие, участие, создание содержания и общение. Блоги,

вики, подкасты, веб-страницы для обмена фотографиями (например, flickr) и видеозаписями (YouTube) и, наконец, социальные сети, которые содержат все это, постоянно меняют как форму содержания, так и цель его создания и размещения. В области обучения набор приложений Web 2.0 позволяет выполнять следующие действия:

- использовать опубликованную информацию (соблюдая авторское право CC – Creative Commons)<sup>2</sup>;
- размещать документы в сети Интернет (Scribd, Slideshare);
- участвовать в написании текстов (вики, блоги);
- слушать и разговаривать (видео- и телеконференции с использованием Skype, YouTube и т.д.);
- участвовать в социальных сетях (например, Twitter, Facebook, classroom 20.com, ВКонтакте). Большинство из них функционирует как личные миниблоги, где можно опубликовать любой комментарий, идею

<sup>1</sup> См. подробнее портал официальных школ языков – eeoiii.info.

<sup>2</sup> См. подробнее [http://es.wikipedia.org/wiki/Creative\\_Commons](http://es.wikipedia.org/wiki/Creative_Commons).

или мнение и обсудить их с друзьями. Это своеобразный вариант современной доски объявлений, прошедшей в своем развитии через группы электронных рассылок или форумов.

Представим теперь учителя, который становится к доске и преподает свой предмет, традиционно представляя его как улицу с односторонним движением, что и сейчас является наиболее распространенным методом обучения. Давайте подумаем, как может измениться все это с введением Web 2.0 в практику преподавания. Социальные сети являются идеальным инструментом для обучения благодаря следующим характеристикам.

1. Ученики считают, что социальные сети носят больше развлекательный, чем обучающий характер. В этом случае они находятся вне классной комнаты, вне урока, а преподаватель просто делится с ними информацией.

2. Социальная сеть основывается на реальной коммуникации, целью которой является общение, таким образом, иностранный язык становится уже средством связи, а не предметом изучения.

3. В социальных сетях задание превращается в сотрудничество: ученики ищут ответы на поставленные вопросы, помогают друг другу, удаляются от направляющей линии преподавателя, обучаются сами и обучают других.

4. Ученики находят информацию, делятся ею и, если что-либо заинтересует их по-настоящему, создают свои собственные ресурсы по данной теме, а это уже является самообучением.

5. Социальная сеть состоит из людей, которые помогают друг другу, поэтому ответы на вопросы поступают практически мгновенно.

В свою очередь, мы, преподаватели, также должны развиваться — нельзя продолжать стоять у доски с куском мела и учебником в руках. Использование новых технологий (интерактивных досок, блогов, виртуальных дисков) становится необходимым. Наша роль начинает меняться: на протяжении долгого времени мы долж-

ны были только давать ученикам знания, потом обучать их самостоятельному поиску информации, а сейчас наша задача состоит в том, чтобы помочь им в отборе и фильтрации огромного количества поступающих данных.

На протяжении последнего десятилетия мы объясняли нашим наиболее молодым ученикам, как защищаться от информации несоответствующего содержания, циркулирующей в сети Интернет, теперь нам нужно обучить их создавать сообщения соответствующего содержания.

Социальные сети часто служат лишь для рекламы ресурсов учебного заведения, однако при помощи быстрой связи и аудиовизуальных средств им можно найти и другое применение. Некоторые известные центры, такие, как Стэнфордский университет, используют социальную сеть Facebook для визуализации студенческих работ: от фотоальбомов до выступлений, записанных на видео. Интересным примером является Stanford Open Office Hours ([facebook.com/video/video.php?v=626979361173&ref=mf](https://www.facebook.com/video/video.php?v=626979361173&ref=mf)), где преподаватели представляют или объясняют свои работы или исследования. Студенты могут задать вопросы в комментариях, а учитель затем отвечает на них в следующем видеоролике. Таким образом, речь уже идет о практическом применении социальных сетей в области прямой двусторонней коммуникации между учениками и преподавательским составом, разрывающей замкнутые пространства классных комнат и предоставляющей доступ к огромному количеству ресурсов.

На основании всех изложенных ранее доводов мы решили создать группу в социальной сети Facebook, потому что, во-первых, большинство наших учеников уже имеют там свой аккаунт и, во-вторых, сам процесс открытия этого аккаунта и его конфигурации является, пожалуй, самым простым среди подобных сетей, распространенных в нашем регионе.

Хотелось бы поделиться нашими планами в этой области, взвесив все «за» и «против» подобной работы. Я преподаю русский язык в Университете Наварры, который

находится в городе Памплоне (Испания). Среди моих учеников есть не только студенты нашего университета, но и взрослые люди, интересующиеся русским языком и русской культурой. На основании этого у нас образовались группы A1, A2, B1 и группа общения, имеющие различные цели и задачи.

Обычно студенты университета входят в отдельную группу, так как оценка их знаний является более строгой (они должны выполнять домашние задания, писать контрольные работы, сочинения, создавать проекты и т.п.). Они отлично знакомы с социальными сетями и являются их активными участниками.

В другие группы, чаще всего немногочисленные, входят люди, которые уже имеют работу, семьи и, как следствие, мало свободного времени. Среди наших учеников есть и те, кто был вынужден покинуть традиционное обучение по причине большой занятости, смены места жительства и т.д. Не вдаваясь в подробности, отмечу, что в нашем проекте важно активное участие членов именно этих групп. Все они могут внести свой вклад в нашу работу, поделившись информацией или мнениями о встрече с русскоязычными коллегами на конференции или кинофестивале, прочитанной новостью, впечатлением от просмотренного фильма или даже самим фильмом.

Роль преподавателя как администратора такой группы заключается в поддержании ритма ее работы и одновременном привне-

сении обучающих элементов. Например, мы можем размещать в сети домашние задания, прямые ссылки на материалы, сообщения о работах, видеозаписи, новости, комментарии на русском языке, вплоть до контрольных работ, экзаменов, аудио- и видеоматериалов с заданиями. Помимо этого преподаватель может создавать форумы для обсуждения тем уроков, устанавливая правила участия в их работе.

Тем не менее, открывая подобную группу, следует принимать во внимание следующее.

- Преподаватели должны быть соответствующим образом подготовлены для использования приложений Web 2.0, социальных сетей и других инновационных технологий.

- Рекомендуются открывать подобную группу, создав новый, рабочий, профиль, что позволит самим преподавателям сохранить конфиденциальность.

- Создаваемые группы должны носить закрытый характер, т.е. вступить в нее можно будет только через приглашение администратора.

- Не все ученики могут быть знакомы или являться пользователями социальных сетей, у некоторых может не быть постоянного доступа в Интернет.

- Не стоит забывать и о сложностях, которые могут возникнуть с русским шрифтом.

- Важным также является желание и интерес самих преподавателей.

## Литература

1. Алемани Мартинес К. Социальные сети: Новый путь обучения // [www.eumed.net/rev/ced/01/cam4.htm](http://www.eumed.net/rev/ced/01/cam4.htm).
2. Презентация о создании группы в Facebook // [edumorphology.com/wp-content/uploads/2008/02/fb\\_classroom1.pdf](http://edumorphology.com/wp-content/uploads/2008/02/fb_classroom1.pdf).
3. Classroom20.com.
4. Concheiro Pilar. F. El uso de Facebook en la enseñanza de idiomas aumenta la credibilidad de los docentes ante los estudiantes // [www.que.es/cantabria/201012121014-f.el-facebook-ensenanza-idiomas-aumenta-epi.html?anker\\_1](http://www.que.es/cantabria/201012121014-f.el-facebook-ensenanza-idiomas-aumenta-epi.html?anker_1).

G.V. Savitskaya

### SOCIAL NETWORKS AS MEANS OF LEARNING RUSSIAN

*Social networks, blog, account, applications, Web community.*

In the article social networks are considered as a phenomenon based on the interaction between Internet users, which is achieved through a variety of applications, helping to share information. The author also proposes to use them in teaching RFL.

**А.В. Коробков**

korobkov@mtsu.edu

профессор

Университета штата Теннесси,

президент секции

посткоммунистических государств

Ассоциации международных исследований

Нэшвилл, США



## Русский язык в США: тенденции последних лет

*США, «мягкая власть», русскоговорящая диаспора, школьные программы, университеты.*

Динамика русских программ в США претерпела за последние 20 лет резкие изменения. За окончанием холодной войны последовало обвальное падение интереса к русскому языку и России. Начало XXI в., напротив, было отмечено возрождением подобного интереса. Тем не менее показатели периода холодной войны восстановить не удалось. Особенно настораживает последовательное сокращение числа школ и преподавателей русского языка. Требуется принятие комплекса мер, направленных на поощрение изучения и преподавания русского языка, а также способствующих трудоустройству выпускников программ русского языка американских вузов.

**П**ервое десятилетие XXI в. было отмечено в США серьезными изменениями в динамике программ русского языка как на школьном, так и на университетском уровнях, позволяющими говорить об определенном возрождении интереса к русскому языку и России в целом. Эта ситуация резко контрастирует с тенденциями предыдущего десятилетия, когда происходило быстрое падение интереса к постсоветскому региону и сокращение существовавших ранее программ.

Парадоксально, но основной причиной подобных событий было окончание холодной войны, приведшее первоначально к эйфории, ощущению полной идеологической победы Запада и установления господства модели рыночной демократии. Следствием этого стала переориентация приоритетов внешней политики и внимания стратегических служб западных стран на другие регионы – Ближний Восток, Южную и Восточную Азию и Латинскую Америку. Свою роль сыграл и распад Советского Союза, приведший к перераспределению ресурсов

в пользу других постсоветских стран и их языков.

Помимо этого в обстановке политической эйфории произошло и общее сокращение расходов на механизмы «мягкой власти», к которым относятся общественные институты и учреждения культуры, способные, по словам знаменитого американского политолога Джозефа Ная, обеспечить стремление партнеров «хотеть того же, чего хотите Вы», с готовностью имитируя определенную политическую, экономическую и культурную модели развития<sup>1</sup>. Было проведено резкое сокращение бюджетов и персонала ряда организаций в этой сфере. В частности, в 1998 г. потеряли свой независимый статус американское Агентство по международному развитию и Информационное агентство США, которые влились в состав Государственного департамента. При этом их российские подразделения столкнулись с особенно сильными сокращениями. Россий-

<sup>1</sup> См. подробнее Nye Joseph S. *Soft Power: The Means to Success in World Politics*. N.Y., 2004.

ские слушатели сегодня даже не входят в первую десятку аудиторий «Голоса Америки» и других ведущих американских правительственных радиостанций, вещающих за рубежом. Не вполне оправдались и ожидания Запада, связанные с быстрым развитием торгово-промышленных связей с Россией и постсоветским регионом в целом.

Что же привело к изменению тенденций в последние годы? Во-первых, это окончание ранее упомянутой эйфории и понимание того, что американская внешняя политика сталкивается с рядом новых серьезных проблем. Во-вторых, это признание того, что механизмы «мягкой власти» были слишком ослаблены в пользу традиционных силовых и экономических механизмов «жесткой власти». В-третьих, это смена поколений как среди западной интеллектуальной элиты (включая школьных учителей, профессоров и преподавателей вузов), так и среди служащих внешнеполитических и стратегических ведомств. В условиях кадровых сокращений 1990-х гг. практически прекратилась подпитка этих структур «молодой кровью». В результате к моменту выхода на пенсию ветеранов этих ведомств даже в условиях общего ослабления внимания к постсоветскому региону возник значительный спрос на новые кадры. В-четвертых, впервые в истории России на Западе выросло внушительное по количеству поколение молодежи из постсоветских (и, в определенной степени, восточноевропейских) стран, имеющее возможность поддерживать нормальные отношения с друзьями и родственниками из СНГ, а также работать в странах региона. В настоящее время многие из этих молодых людей учатся в школах или университетах, при этом немало эмигрантов второго и особенно третьего поколения проявляют интерес к своим историческим корням — а это довольно большая группа: согласно оценкам, только российская диаспора в США составляет около 2,6 млн чел.

Каковы же реальные тенденции последних лет?

Начнем со среднего образования. Как уже отмечалось ранее, в 1990-е гг. происходило обвальное сокращение количества учащихся,

выбирающих русский язык, и школ, предлагающих классы русского языка. Согласно данным Комитета по русскому языку в школах и университетах<sup>2</sup>, в 1996 / 97 уч. г. в США насчитывалось 306 школ, сообщивших о наличии у них классов русского языка, в которых было 319 преподавателей, обучавших 10 371 ученика (отметим, что данные эти неполные, поскольку основываются на информации, добровольно предоставляемой школами и вузами. Тем не менее они позволяют эффективно оценить общую динамику программ русского языка). К 2000–2001 гг. соответствующие показатели резко снизились — до 124, 138 и 6672 соответственно (т.е. на 59,5%, 56,7% и 35,7%). Осенью 2005 г. первые два показателя остались практически на уровне 2001 г. — 126 и 138, а вот численность учащихся возросла до 7863 чел. К осени 2010 г. тенденция оказалась противоречивой: количество школ и преподавателей вновь снизилось — до 96 и 125 соответственно, в то время как число учащихся значительно выросло — до 9049 чел., хотя так и не достигло уровня 1996 / 97 уч. г. Таким образом, несмотря на то что численность изучающих русский язык возросла на 35,6% по сравнению с 2000 г. и составила 87,25% от уровня 1996 / 97 уч. г., количество школ с преподаванием русского языка сократилось за эти 14 лет на 68,6%, а преподавателей — на 60,8%.

Продолжала последовательно снижаться и численность штатов, в школах которых существовала возможность изучать русский язык — с 43 в 1996 / 97 уч. г. до 35 в 2000 г., 28 — в 2005 г. и 25 — в 2010 г. (т.е. общее сокращение составило 41,9%).

Для наглядности представим эти данные в виде таблицы.

Хотя развитие языковых программ является динамичным процессом, обращает на себя внимание значительный объем их закрытия в последние годы — в течение 1998–2010 гг. было ликвидировано 227 школьных программ, в том числе 8 — в 2010 г. Не набрали ни одного ученика на первом

<sup>2</sup> Committee on College and Pre-College Russian (american.edu/research/CCPCR).

## Динамика американских школьных программ русского языка

	1996–1997 гг.	Осень 2000 г.	2000 г. / 1996–1997 гг., %	Осень 2005 г.	Осень 2010 г.	2010 г. / 1996–1997 гг., %
Численность учащихся в классах русского языка, чел.	10 371	6672	64,3	7863	9049	87,2
Школы с классами русского языка	306	124	40,5	126	96	31,4
Преподаватели русского языка, чел.	319	138	43,3	138	125	39,2
Штаты, имеющие школы с классами русского языка	43	35	81,4	28	25	58,1

году обучения в 2010 г. еще 6 программ, а это практически гарантирует их закрытие в будущем. Ряд штатов, включая Колорадо, закрыли свои последние русские программы. Особенно настораживающей тенденцией является ликвидация большого числа программ в штатах с высокой долей «старого» населения с русскими и православными корнями (Аляска – 17, Айова – 16, Миннесота – 14, Юта – 13, Висконсин – 7, Индиана – 6, Небраска – 5 и Айдахо – 4 программы) и значительными диаспорами «новых» постсоветских и восточноевропейских мигрантов (Нью-Йорк – 24, Пенсильвания и Иллинойс – по 11, Мэриленд – 8, Калифорния и Нью-Джерси – по 6, Массачусетс – 4 программы).

В то же время начиная с 2007 г. были открыты и 15 новых программ, в том числе 4 – в 2007 г., 6 – в 2008 г., 2 – в 2009 г. и 3 – в 2010 г. Любопытно региональное распределение новых программ: 3 – на Аляске (штате с исторически высокой долей населения с русскими или православными корнями), по 2 – в Калифорнии, Иллинойсе, Нью-Йорке, по одному – в Пенсильвании и Вашингтоне (штатах как традиционной, так и «новой» иммиграции). Обращает на себя внимание также и открытие 3 новых программ в Теннесси и 2 – в Аризоне – штатах, не принимавших значительных объемов русскоязычной иммиграции.

Тем не менее численность школьников, изучающих русский язык, полностью не восстановилась. Особенно тревожным является резкое сокращение числа препода-

вателей русского языка – таким образом, снижаются шансы трудоустройства выпускников университетских программ русского языка, а это означает и ослабление стимулов для его изучения.

Отметим также необычайный разбой в использовании учебников русского языка в школах – около 40 (кроме того, 19 преподавателей используют учебные пособия, подготовленные самостоятельно). Из них наиболее популярны «Голоса» Р. Робина, К. Эванс-Ромейн и Г. Шаталиной, применяемые в 20 школах. Таким образом, тиражи подобных изданий должны быть очень малы, их стоимость – велика, а программы обучения – плохо скоординированы.

Хотя ситуация на университетском уровне остается противоречивой, общая тенденция последних лет состоит в росте численности студентов, изучающих русский язык и постсоветский регион. Из 65 программ русского языка, предоставивших свои данные на осень 2009 г., 22 сообщили об увеличении количества студентов первого года обучения, а около половины – и студентов второго года обучения. Таким образом, даже несмотря на закрытие 15 программ первого года обучения и 13 второго года обучения, в целом видна тенденция роста.

Данные по 61 программе на осень 2010 г. показывают, что численность студентов первого года обучения в 43 из них осталась почти на прежнем уровне, 7 программ потеряли от 15 до 50% студентов, а 11 испытали рост, подчас весьма значительный (например, в Университете штата

Пенсильвания – с 55 до 75 студентов, а в Техасском техническом университете – с 44 до 70). Среди программ второго года обучения 44 сообщили о неизменности количества студентов, 6 потеряли от 20 до 50% учащихся, а в 11 было отмечено резкое увеличение их численности (в ряде случаев в 2–3 раза). Цифры на 2010 / 11 уч. г. остаются аналогичными. Более того, в 10 программах первого года обучения, сообщивших о росте в предыдущие годы, произошло сокращение числа студентов – нередко до предыдущего низкого уровня. Тем не менее увеличение количества учащихся отмечалось почти в половине программ.

Всего в 2010 / 11 уч. г. о наличии программ русского языка сообщил 131 университет и колледж Северной Америки (включая 5 двухлетних колледжей) – напомним, что это далеко не все, поскольку многие небольшие программы информации о себе не предоставляют. Среди крупнейших – Военная Академия США в Вест Пойнте (127 студентов первого года обучения и 73 второго года обучения весной 2011 г.), Университет Вашингтона (104 и 35), Университет Висконсина в Мэдисоне (91 и 44), Университет штата Мичиган (77 и 33), Университет Миннесоты (77 и 48), Университет Индианы (63 и 28), Университет Нью-Мексико (66 и 26), Университет Оклахомы (53 и 25), Университет штата Огайо (90 и 57), Университет Орегона (63 и 19), Университет штата Пенсильвания (75 и 28), Университет Джорджа Мэйсона (47 и 21), Джорджтаунский университет (37 и 30), Университет Джорджа Вашингтона (47 и 66), Гарвард (40 и 14), Иллинойский университет (34 и 27), Университет Мэриленда графства Балтимор (47 и 28), Университет Мичигана (53 и 27), Университет Миссури (50 и 14), Университет Монтаны (51 и 14), Университет Нью-Гэмпшира (57 и 11), Университет Питтсбурга (55 и 21), Университет Южной Каролины (43 и 23), Университет Южной Флориды (52 и 12), Университет штата Нью-Йорк в Бингемтоне (31 и 17), Колледж Св. Олафа (43 и 35), Университет Теннесси (43 и 27), Университет Вермонта (36 и 32), Колледж Вильяма и Мэри (50 и 28) и Университет

Висконсина в Милуоки (42 и 11). Нельзя не упомянуть в этой связи и традиционно сильную военную лингвистическую программу в Монтерее.

В то же время следует отметить, что и в последние годы продолжалась ликвидация ряда программ русского языка, включая основную (major) и вторичную (minor) специальности (в частности, была закрыта основная специальность по русскому языку в Университете Алабамы). Ситуация еще более усугубляется экономическим кризисом, продолжающимся с 2008 г. и вынуждающим многие университеты «избавляться» от специальностей с небольшим количеством студентов.

Вместе с тем 24 университета проводили в 2011 г. летние курсы русского языка. Среди них – ряд элитных вузов, включая Беркли, Университет Чикаго, Гарвард, Университет Индианы, Университет Иллинойса, Университет Вашингтона, Университет Висконсина, Университет Мичигана, Университет Питтсбурга, Университет Вирджинии и Университет Калифорнии в Лос-Анджелесе.

Численность американских студентов, приезжающих в Россию на семестр или более длительный срок, составляет около 500 чел. в год, а тех, кто приезжает на более короткий период – около 1000. Количество преподавателей, исследователей и профессионалов, приезжающих по программе Фулбрайта и другим аналогичным программам (FLEX, Title IV, Open World и др.), составляет еще около 1000 чел. Прием российских специалистов в США составляет около 3 тыс. чел. в год, из которых приблизительно 2,5 тыс. получают поддержку американской, а остальные 500 – российской стороны. Как ожидается, новая программа российского Минобрнауки позволит удвоить последнюю цифру за счет радикального увеличения численности россиян, направляемых в США в магистратуру и докторантуру.

Текущее количество российских студентов, обучающихся в американских вузах (по данным Open Doors), составило 4875 чел. в 2009 / 10 уч. г. Следует, однако, учитывать, что в эту цифру включены все студен-

ты – граждане РФ, даже если они постоянно проживают в США.

Отметим, что ситуация в Канаде и Великобритании достаточно близка к американской. Среди крупнейших канадских университетских программ русского языка можно выделить Университет Торонто (77 студентов первого года обучения и 42 – второго) и Мемориальный университет Ньюфаундленда (51 и 15). Британская ассоциация славистов (BASEES) насчитывает в последние годы более 500 членов, из которых порядка 350 регулярно принимают участие в ежегодных конференциях ассоциации. Хотя преподавание русского языка в школах сократилось, объемы университетских программ в целом сохранились (несмотря на попытки ликвидировать ряд из них) – и это при выраженной тенденции к общему снижению интереса к изучению иностранных языков в Британии.

Какие же выводы могут быть сделаны из приведенных фактов?

Прежде всего, необходимо поддержать наметившиеся положительные тенденции включая создание стимулов для изучения русского языка на школьном уровне – путем предоставления учебных пособий, стипендий, организации летних лингви-

стических лагерей – как в США и других странах, так и в России. Во-вторых, требуется упрощение процедуры приезда в Россию, в том числе на курсы русского языка, для тех, кто проявляет интерес к русским программам, – как для учащихся с русскими корнями, так и без них. В-третьих, необходима непосредственная работа с существующими программами на всех уровнях, будь то школа, университет или аспирантура, с целью поощрения изучения русского языка. В-четвертых, и это кажется особенно важным, требуется принять меры по стимулированию трудоустройства выпускников русских программ американских вузов, по созданию для них особо благоприятных условий, включая предоставление информации о возможностях трудоустройства, формирование банка данных о русскоязычных специалистах и оказание им помощи в общении с российскими компаниями, работающими на Западе, и западными, представленными в России. В условиях высококонкурентного американского рынка рабочей силы привлечение сильных студентов в программы русского языка при отсутствии ясных перспектив трудоустройства будет в высшей степени затруднительно.

A.V. Korobkov

#### RUSSIAN LANGUAGE IN USA: TRENDS IN RECENT YEARS

*USA, «soft power», Russian-speaking diaspora, school programs, universities.*

The Russian programs' dynamics in the US has experienced sharp changes in the last twenty years. The end of the Cold War was followed by a landslide decline of interest in Russia and the Russian language. On the contrary, the beginning of the twenty-first century was marked by the revival of such interest. Nevertheless, the Cold War period levels were not restored. Especially disturbing is the consistent decline of the number of schools offering Russian language and instructors of Russian. Required is the adoption of complex measures stimulating studying and teaching the Russian language and promoting the employment of the US Russian language programs' graduates.

## НОВОСТИ      НОВОСТИ      НОВОСТИ      НОВОСТИ      НОВОСТИ

В конце января 2012 г. в пригороде Парижа состоялась церемония вручения премии «Русофония» за лучший перевод с русского на французский язык художественных произведений. Главный приз получила Анн-Мари Таци-Боттон за перевод повести Сигизмунда Кржижановского «Воспоминание о будущем».

*По материалам информационной службы фонда «Русский мир»*



**Д. Меррилл**

[jmerrill@middlebury.edu](mailto:jmerrill@middlebury.edu)

профессор русского языка  
Мичиганского государственного университета,  
директор Русской школы  
Кэтрин Вассерман Дейвис  
колледжа Миддлбери  
Мичиган, США

**Л.И. Москвитина**

[lmoskvitina@yandex.ru](mailto:Imoskvitina@yandex.ru)

канд. филол. наук, доцент  
кафедры русского языка как иностранного  
и методики его преподавания  
филологического факультета  
Санкт-Петербургского государственного  
университета  
Санкт-Петербург, Россия

## Интенсивная языковая программа по русскому языку в США

### Из опыта работы колледжа Миддлбери

*Интенсивная языковая программа, уровни языковой подготовки, тесты, уровни языковой компетенции, языковая клятва, учебная и культурная программы, миссия Русской школы.*

В статье рассказывается об опыте работы языковой школы русского языка в колледже Миддлбери (США), описывается история создания школы, условия приема для обучения по летней программе, особенности программы и методика преподавания русского языка, а также освещается роль системы тестирования и языковой клятвы.

Каждое лето колледж Миддлбери (Вермонт, США) становится местом работы интенсивных языковых школ с применением методики полного погружения в язык, где преподавание и внеаудиторное общение ведется только на изучаемых языках. Первая летняя интенсивная языковая школа Миддлбери – школа немецкого языка – была основана в 1915 г. С тех пор были добавлены еще 9 школ: арабского языка, испанская, итальянская, школа иврита, китайская, португальская, русская, французская и японская. Каждая из них располагается в своих собственных общежитиях,

классных комнатах и имеет отдельное время в столовых колледжа – все это нужно, чтобы избежать «языкового загрязнения».

Русская школа провела свою первую сессию в 1945 г., а в настоящее время она предлагает языковую подготовку по 7 уровням от начального до продвинутого, а также программы по специализации, дающие возможность получить степени Магистра искусств (MA) и Доктора современных языков (DML). В 2011 г. в Русской школе обучался 151 студент: 125 чел. по 8-недельной программе и 26 чел. по программам специализации. С ними работали 25 преподавателей, 5 спе-

специалистов по культурной программе и 5 помощников-билингвов. Соотношение студентов и преподавателей в среднем составляло 7:1.

Студенты Русской школы посещают занятия 4 ч. в день 5 дней в неделю. Обычно весь курс собирается вместе на одно совместное занятие, весь остальной день учащиеся работают в маленьких группах. Учебные программы курсов различны, но чаще всего 4 ч. занятий посвящаются разным аспектам, таким, как грамматика, разговорная практика, чтение, просмотр фильмов. Тесное взаимодействие между преподавателями и студентами продолжается и за пределами класса. Кроме ежедневной работы в аудитории они вместе завтракают, обедают, ужинают, а также живут в одних общежитиях.

По прибытии в колледж в середине июня студенты сдают ряд входных тестов включая компьютеризированный тест по грамматике, аудированию, чтению, письму и участвуют в устном интервью. Эти тесты проверяют и оценивают преподаватели Русской школы по шкале Американского совета по обучению иностранным языкам<sup>1</sup>, которая измеряет компетентность в каждой языковой области по уровням (начинающий, промежуточный, продвинутый, профессиональный). Первые 3 уровня разделены на подуровни (низкий, средний, высокий). Промежуточный уровень, например, состоит из промежуточного низкого, промежуточного среднего и промежуточного высокого.

Тестирование играет важную роль в успешной работе Русской школы. Во-первых, результаты тестов используются для распределения студентов по соответствующим уровням. Программы по русскому языку в разных университетах неодинаковы, и программы Русской школы составлены таким образом, чтобы удовлетворить лингвистические и культурологические потребности значительного числа учащихся с разным уровнем подготовки и различными интересами. Как показывает опыт работы языковой школы, система тестирования и конкретные результаты являются самым продуктивным спосо-

бом оценки знаний. Во-вторых, студенты сдают похожие тесты в конце летнего семестра. Сравнение результатов входных и выходных тестирований – индикатор прогресса каждого учащегося за время обучения в Русской школе. В-третьих, на каждом уровне существуют определенные цели для выходного тестирования, которых должны добиться студенты к концу курса. Информация о том, какой процент студентов достиг / не достиг целей курса, полезна для преподавателей при составлении учебных планов на следующее лето.

Для поступления в аспирантуру Русской школы кандидатам необходимо сдать экзамены на владение языком. Они должны говорить, по крайней мере, на промежуточном высоком уровне и набрать как минимум 60 баллов (из 100) по грамматике. Почти все аспиранты Русской школы – кандидаты на степень магистра. Для получения этой степени им нужно проучиться 4 летних семестра в колледже в Вермонте или же 2 лета проучиться в США и еще год в одной из трех языковых школ Миддлбери в России, которые находятся в Москве, Ярославле и Иркутске. В течение своего последнего семестра они пишут магистерскую диссертацию на получение степени Магистра искусств (MA), но исследовательская работа по подготовке данной диссертации начинается гораздо раньше. Кандидаты на получение степени Доктора современных языков (DML) проводят 2 дополнительных лета в Миддлбери, пишут квалификационную работу и более объемное исследование. Кроме этого они также должны сдать комплексный 2-дневный экзамен, который покрывает 3 главные области программы специализации: русский язык, русская литература и русская цивилизация.

Русская школа поощряет тесное взаимодействие между 8-недельной программой и программами по специализации. Студенты более высоких уровней языковой программы могут (а иногда просто обязаны) слушать один курс аспирантской программы. Каждое лето преподаватели аспирантской программы проводят лекции для студентов более низких уровней. Все наши крупные культурные мероприятия, например, «Шарады» и «Каорке», являются общешкольными.

<sup>1</sup> ACTFL – [language-testing.com/scale.htm](http://language-testing.com/scale.htm).



Преподаватели Русской школы – высококвалифицированные и опытные специалисты в области русского языка, работающие в различных российских, западноевропейских и американских университетах. Почти все педагоги 8-недельной программы являются специалистами в методике обучения языку. Преподаватели аспирантской программы – хорошо известные эксперты в своей области знаний. В преподавании курсов используются комбинации американских и российских учебников наряду с большим количеством материалов, которые создаются специально для Миддлбери. Кроме высокой академической квалификации важными являются и такие особенности педагогического состава Русской школы, как безграничная энергия, способность результативно работать в условиях дефицита времени, умение находить общий язык в педагогическом и студенческом коллективах, а также желание помогать студентам добиваться успехов в русском языке разными методами и в различных условиях. Самые успешные преподаватели – те, кто, действительно, верит в миссию Русской школы и в то, что известно как «метод Миддлбери».

Краеугольный камень подхода к преподаванию языков в Миддлбери – полное погружение в изучаемый язык. Перед началом занятий все студенты дают языковую клятву или «Честное слово»: «Я, (имя), даю слово говорить только по-русски до конца летней программы». С этого момента все студенты говорят только на русском языке в классе, в столовой, во время внеклассных мероприя-

тий, т.е. все время на протяжении следующих двух месяцев. Русская школа стремится создать комфортную языковую среду, в которой очень важная часть обучения происходит вне учебной аудитории. Для создания условий, мотивирующих к речи на русском языке в самых различных ситуациях, каждое лето преподаватели, помощники-билингвы, координаторы предлагают богатую культурную программу, охватывающую широкий диапазон интересов студентов. Обычно после трех часов дня, когда заканчиваются занятия по курсам, студенты могут участвовать в русском хоре и театре, в работе множества других клубов (например, изучающих деловой русский язык, русский сленг, русскую кулинарию, современную музыку, детскую литературу и фильмы), играть в футбол или волейбол, и общение идет там только на русском языке.



У учащихся также есть возможность познакомиться с известными представителями российской культуры. Каждое лето Русская школа приглашает гостей, которые тесно общаются со студентами и преподавателями. Некоторые гости приезжают из России, другие – из областей, где компактно проживают русскоговорящие эмигранты, таких, как Нью-Йорк и Бостон. Гости посещают занятия, проводят лекции и дискуссии за круглым столом, живут рядом со студентами в общежитиях. Например, в 2011 г. режиссер Юрий Борисович Мамин провел 10 дней в университетском городке. Позже он поде-

лился своими впечатлениями о Русской школе со зрителями «ТВ 100» Петербурга в своей программе «Дом Культуры»<sup>2</sup>. Другие гости приезжают в университетский городок для проведения исследований. Очевидно, что такая многочисленная группа студентов всех уровней предоставляет уникальные возможности для тех, кто изучает механизмы овладения вторым языком. Каждый год Русская школа принимает несколько исследователей, занимающихся различными аспектами преподавания и освоения русского языка.

Студенты, приезжающие в Русскую школу, очень серьезно относятся к изучению русского языка. Вместо того чтобы отдыхать во время летних каникул, они готовы проводить по 4 ч. в день в классе, выполнять домашнюю работу в течение 4–6 ч., а потом еще и посещать культурные мероприятия. Студенты Русской школы очень разные: в 2011 г. на 8-недельную программу зарегистрировались 86 студентов бакалавриата, 19 аспирантов, 5 государственных служащих, 6 учителей (колледжа, начальной и средней школы, преподавателей английского языка как иностранного), 7 профессионалов из различных сфер деятельности и 3 добровольца Корпуса мира. Число учащихся Русской школы за последние годы в целом возросло, но соотношение «традиционных» (обучающихся в вузах) и «нетрадиционных» (совершенствующих язык для профессиональных целей или в личных интересах) студентов осталось прежним.

Все студенты, желающие учиться в Русской школе, предоставляют сведения об изученных университетских курсах, 2 рекомендательных письма от своих преподавателей, список всех курсов русского языка, которые они изучали в университете, и материалов, использовавшихся на этих курсах. Кроме этого они пишут сочинение объемом 200 слов, в котором рассказывают, почему хотят учиться в Русской школе и как русский язык вписывается в их будущие пла-

ны. Русская школа принимает студентов, которые доказали, что могут добиваться хороших академических результатов, а также успешно работать в условиях интенсивных нагрузок.

Пребывание в Русской школе обходится недешево, однако у учащихся есть возможность получить существенную финансовую поддержку. Обычно она доступна тем, кто обращается с заявками заранее и отвечает требованиям организаций-спонсоров. Языковые школы Миддлбери предоставляют гранты, частично оплачивающие обучение, студентам с ограниченными финансовыми возможностями. Еще один способ получения финансовой поддержки – стипендия Кэтрин Вассерман Дейвис. С 2006 г. она делает пожертвования языковым школам в размере 100 Стипендий мира, которые позволяют бесплатно учиться одно лето в Миддлбери тем студентам, кто изучает некоторые критически важные языки. «Critical language» – это термин, используемый в США, определяющий языки, знание которых наиболее востребовано в данный момент. В знак благодарности за вклад госпожи Вассерман Дейвис Русскую школу назвали в ее честь.

Остановимся более детально на работе 6-го курса летней интенсивной школы в Миддлбери. С точки зрения стандартов ACTFL, слушатели курса, успешно закончившие программу, должны достичь высокого подуровня промежуточного уровня (Intermediate High) во всех языковых навыках – устной речи, аудировании, письме и чтении. На практике это означает, что студенты должны уметь описывать и сравнивать различные предметы, явления и процессы, а также рассказывать о событиях во всех временных планах – настоящем, прошедшем и будущем. Кроме того, они должны вести дискуссию, отстаивать свою точку зрения и строить гипотезы. Студенты этого уровня должны говорить не только на бытовые, политические, социальные, культурные, но также и на абстрактные темы. Целью 6-го курса является повторение и совершенствование знаний студентов по русскому языку и русской культуре. Курс

<sup>2</sup> Эту программу можно посмотреть по адресу [tv100.ru/video/view/56037](http://tv100.ru/video/view/56037).

включает занятия по следующим разделам: разговорная практика и лексика; язык средств массовой информации / аудирование; практическая грамматика (морфология и синтаксис); художественная литература и тексты газетно-публицистического стиля речи; письменная речь (сочинения, эссе); кинокурс (просмотр кинофильмов и видеонюостей с дальнейшим их обсуждением). Все это помогает студентам обобщить имеющиеся знания и применить их на более высоком уровне общения, дополняя новыми грамматическими, лексическими, стилистическими умениями.

Студенты 6-го курса, численность которых в некоторые годы достигала 20 чел., работают в двух группах. Если первая группа с 8.00 до 9.30 занимается разговорной практикой, чтением, синтаксисом, то вторая в это время изучает грамматику, язык средств массовой информации. Затем студенты меняются аудиториями и продолжают занятия в подгруппах до 11 часов, после чего весь курс собирается для общего урока. Обычно он посвящен просмотру художественных, документальных фильмов, это время также отводится для встречи с гостями Русской школы и для подготовки к общешкольным мероприятиям.

Курс по лексике, разговорной практике и чтению ведет Ирина Сергеевна Бродт, канд. филол. наук, ст. преподаватель СПбГУ с 27-летним опытом работы. Материалы по этим аспектам в 2011 г. затрагивали широкий круг тем социально-культурного и общественно-политического характера: «Человек. Семья», «Образование. Работа», «Свободное время. Отдых. Путешествия», «Социальные проблемы. Человек и общество», «Политика и экономика», «Проблемы современного мира», «Искусство и духовная культура». На занятиях, построенных в форме бесед, студенты обсуждали заявленные темы, выступали с небольшими сообщениями, докладами, что способствовало развитию и совершенствованию навыков устной речи. В дополнение к овладению навыками разговорного стиля много времени отводилось на развитие навыков устной академической речи.

Слушатели 6-го курса большое внимание уделяют общественно-политическим проблемам, для них разработан спецкурс по языку СМИ, который ведет Лариса Ивановна Москвитина, канд. филол. наук, доцент СПбГУ. В 2011 г. спецкурс был посвящен экономическим проблемам, в его рамках были изучены лексический, грамматический материал, позволяющий рассуждать на следующие темы: «Экономическое развитие страны», «Взаимоотношения власти и бизнеса», «Крупный и малый бизнес», «Ценовая политика государства», «Рынок труда», а также анализировать стилистические особенности, приемы публицистических текстов. Поскольку особое внимание на 6-м курсе уделяется выработке навыков и умений по аудированию, курс по языку СМИ обычно включает в себя большое количество аудитивных упражнений.

По пятницам проводятся письменные контрольные работы, включающие весь пройденный за неделю грамматический, лексический материалы, и индивидуальные устные экзамены-собеседования. Каждому слушателю необходимо подготовить сообщение по теме разговорной практики, рассказать фрагмент прочитанного рассказа или просмотренного фильма. На устном экзамене студенты должны использовать изученную лексику, уметь владеть пройденными грамматическими и синтаксическими конструкциями, высказать свою точку зрения. На выходных учащиеся пишут сочинения, тематика которых чаще всего соответствует темам, пройденным на уроках по разговорной практике.

В 2011 г. студенты 6-го курса выполнили 2 проекта в рамках общей темы «Русская культура и общество». Первый проект назывался «Социальная реклама»: необходимо было подготовить материалы для социальной рекламы, цель которой – привлечь внимание людей к проблемам современного общества. Обязательные требования к проекту:

- 1) создание видеоролика, предназначенного для телевидения, продолжительностью от 1 до 3 мин.;
- 2) запись аудиоролика для радиоэфира продолжительностью 2 мин.;

3) подготовка письменного обоснования с указанием целевой аудитории, важности данной проблемы в современном обществе.

Необходимо было доказать эффективность данной рекламы и определить общественные места для ее размещения, а также предположить, какие сложности в проведении рекламной кампании могут возникнуть и как их преодолеть. Изготовление плаката (рисунка, фотографии, коллажа) было обязательным, но приветствовалось и добавляло баллы.

Вторым был проект «За и против»: студенты работали в парах, выбирали общую тему, формулировали каждый свою подтему и выступали с докладом по данной проблеме. Перед ними стояла задача вступать с партнером в дискуссию, приводить свои аргументы, не соглашаться или соглашаться, показывая другую сторону вопроса, аргументируя и заставляя партнера вступать в обсуждение нового аспекта проблемы. Участники должны были выбрать дискуссионную стратегию и выступить в качестве оппонентов.

Данные проекты давали полную творческую свободу студентам как в выборе тем, так и в тактике проведения и составления презентаций и способствовали раскрытию способностей наших учащихся, которые не всегда могут проявиться во время традиционных аудиторных занятий.

Всем студентам 6-го курса мы, как правило, также рекомендуем посещать аспирантские спецкурсы по политологии, истории, литературе.

Как показывает практика, студенты, обучающиеся в Русской школе в Миддлбери, и в частности на 6-м курсе, сразу после летней языковой школы или в ближайшее

время после этой программы едут в Россию для продолжения обучения. По их словам, им легче адаптироваться к жизни и учебе в этой стране, уже имея некоторые коммуникативные и страноведческие знания, полученные в колледже Миддлбери. В этом мы тоже видим миссию Русской школы.

После окончания программ студенты сдают выходные тесты по всем аспектам, как общешкольные, так и курсовые. Их результаты объективно показывают, достигнуты ли цели курса, заметен ли прогресс в знании русского языка. Все готовятся к тестам и волнуются, следовательно, последние дни в языковой школе бывают особенно напряженными. Результаты тестов чаще всего оказываются положительными и очень высокими, что абсолютно закономерно, так как вся программа школы и усилия преподавателей и студентов были направлены на их достижение.

Закрытие Русской языковой школы проходит в торжественной обстановке в большом зале с показом фотографий, с вручением грамот, с благодарственными и прощальными словами. После церемонии вручения наград и грамот все приглашаются на прощальный банкет. Во время праздничного ужина все желающие могут сказать слова благодарности и уважения, поделиться своими впечатлениями от летней программы, исполнить песню, прочитать стихи и, конечно, все фотографируются на память с друзьями, преподавателями, сотрудниками, продолжая общаться на русском языке, потому что действие «Честного слова» заканчивается только на следующий день. После закрытия все разъезжаются по домам, увозя с собой впечатления о трудном, но замечательном лете в Миддлбери.

J. Merrill, L.I. Moskvitina

#### AN INTENSIVE RUSSIAN LANGUAGE PROGRAM IN THE UNITED STATES (THE SCHOOL OF RUSSIAN AT MIDDLEBURY COLLEGE)

*Intensive language programs, seven levels of language preparation, placement testing, levels of language competency, language pledge, academic and cultural program, the mission of the Russian School.*

This article describes the Middlebury College School of Russian, its history, the requirements for admission into the summer program, the unique nature of the program, its teaching philosophy and methodology, and discusses the testing system and the Language Pledge.



**Екатерина Бурвикова**

Evw9@unh.edu

Университет Нью-Хэмпшира

Нью-Хэмпшир, США

## Русский язык в Новой Англии: опыт преподавания РКИ в университетах

*Преподавание РКИ в США, языковая среда, гендерный аспект языковой среды.*

В статье описана американская вузовская система обучения русскому языку на примере опыта преподавания в двух университетах (контингент учащихся, мотивация изучения русского языка, внеаудиторная работа). Кроме того, намечены перспективы преподавания русского с учетом эмигрантской языковой среды, в которой студенты осуществляют практику речи, а также перспективы создания спецкурса по гендерному аспекту языковой среды.

**Р**егион Новой Англии (США) с давних пор известен своими университетами. Здесь находятся 4 известные частные высшие школы так называемой Лиги Плюща (Гарвардский, Йельский, Дартмутский и Браунский университеты). В каждом штате (в Новой Англии их всего 6) есть главный государственный университет, в котором обязательно имеется кафедра русского языка. Русский язык наравне с китайским и арабским, а также языками бывших республик СССР признан Госдепартаментом США одним из самых актуальных для изучения.

Студенты, выбирающие русский, руководствуются не только тем, что он может пригодиться им для возможной дальнейшей работы в правительстве или дипломатических представительствах, но и тем, что предки некоторых из них были выходцами из России. Молодым американцам интересно читать Достоевского или хочется выучить нестандартный язык (например, многие выбирают испанский или французский, потому что они считаются легкими для изучения). Выпускники, имеющие в дипломе специ-

альность «русский язык», находят работу в политической сфере, в различных областях международного бизнеса, в образовательной и переводческой областях.

Мы рассмотрим систему обучения языкам в вузах США на примере Университета Нью-Хэмпшира и Университета Южного Мэна. Студенты, выбравшие гуманитарную стезю, должны в обязательном порядке 1 год изучать иностранный язык. Выбор языков большой – французский, испанский, итальянский, португальский, арабский, японский, китайский и, наконец, русский. Студент может записаться на занятия по языку в течение всего срока обучения в университете, отсюда в одной аудитории иногда оказываются и первокурсники, и четверокурсники. В 2010 / 11 уч. г. количество студентов, поступивших на I курс и выбравших русский, было выше, чем количество тех, кто выбрал другие языки. Всплеск интереса к русскому зависит, в основном, от особенностей международной обстановки. Так, например, в 2009–2010 гг. по всем Соединенным Штатам отмечался рост числа сту-

дентов, выбравших русский, объясняемый событиями в Южной Осетии и их освещением в средствах массовой информации.

На I курсе общий набор на русский язык составляет около 50–60 студентов, на II курсе остается около 15 человек, на III – около 10, примерно столько же заканчивает университет с дипломом по русскому языку. Большинство студентов, приходящих на I курс обучения, – будущие политологи, специалисты по международным отношениям, историки или те, кто еще не определился с будущей гуманитарной специальностью (такое возможно в американских университетах, студентам дается на выбор специальности 2 первых года; поступая в университет, они могут только определиться с областью образования, например, гуманитарной сферой). Кроме того, на курс записываются студенты-переводчики, выбравшие русский как второй иностранный в дополнение, например, к французскому или немецкому, а также лингвисты.

В начале обучения русскому языку дают базовые знания о грамматике и лексике (И.п., В.п., П.п. и Р.п., основные глаголы элементарного уровня, все 3 времени, глаголы движения «идти» – «ходить», «ехать» – «ездить», вводится понятие вида). Лексические темы «Профессии и национальности», «Языки», «Распорядок дня», «География России» привязываются к страноведению. За весь учебный год студент получает 96 ак. ч. русского языка, не считая времени, затрачиваемого на выполнение домашнего задания (около 1 ч. в день). Занятия в первый год обучения проводятся 4 раза в неделю (по 50 мин.), каждую неделю проходят проверочные работы по лексике и грамматике. Раз в 2 недели по окончании главы учебника сдается зачет в письменной форме, в котором проверяется знание грамматики, лексики, умение построить небольшой рассказ на заданную тему, а также перевод и аудирование. В конце осеннего семестра студенты пишут обзорный тест по всему пройденному материалу, а в конце зимнего семестра они либо освобождаются от экзамена, либо пишут сочинение о себе, используя весь материал, выученный в течение года.

За 2 семестра обучения студенты обязаны посмотреть 6 русских фильмов с английскими субтитрами («Окно в Париж», «Осенний марафон», «Ирония судьбы», «Свадьба», «Москва слезам не верит», «Помни имя свое») и написать эссе на английском языке. В работе они анализируют не только темы, затронутые в фильмах, но и стараются увидеть и описать культурные реалии, разницу в менталитете, а также записать услышанные и понятые слова и структуры. Фильмы подобраны таким образом, что лексика, вводимая в течение месяца на занятиях, в них повторяется. Удивительно, что некоторые студенты примерно к середине обучения даже способны увидеть разницу между переводом и реально звучащим текстом. Комментарии преподавателя по просмотренным фильмам, речевые стереотипы дополняют картину.

За учебный год удается пройти около 12 глав учебника. Тьюторы – студенты старших курсов – организуют дополнительные занятия для неуспевающих.

На II и III курсах студенты погружаются в грамматику и значительно расширяют свой лексический запас за счет изучения словообразования, работают над фонетикой и практикуются в говорении. На IV курсе они разрабатывают индивидуальные проекты в области русской литературы и культуры, методики преподавания русского языка, изучают трудные случаи русской грамматики.

На занятиях широко используется учебный комплекс «Тройка», написанный Маритой Нумикоски. В дополнение к этому преподаватели обычно берут «Русский язык в упражнениях» С.А. Хаврониной и А.И. Широценской, а также собственные материалы по грамматике, аудированию и говорению. В аудитории студенты знакомятся с русскими народными играми (например, «Ручеек», «Каравай» или «Колечко»), народными или современными песнями.

В течение первого года обучения языку студент решает, насколько ему нравится русский, готов ли он записаться на II курс, чтобы получить дополнительный кредит за занятия, или же решает сделать русский



Игра в «Каравай»

язык своей основной (major) или неосновной (minor) специальностью. Отметим, что в США наравне с основной специальностью можно выбрать неосновную — предмет, который был прослушан студентом в меньшем объеме, чем основная специальность, но в большем, чем другие предметы. В том случае, если студент выбирает русский в качестве своей основной специальности, он должен изучать русский язык и русскую литературу / культуру еще в течение 3 лет (II, III и IV курсы), а также провести семестр в России. Если русский язык выбран в качестве неосновной специальности, студент должен изучать его еще в течение двух лет (II и III курс), а также пройти один курс по литературе или культуре. Студенты, переходящие с одного курса на другой, должны иметь оценку выше «С» (что соответствует 75% или российской «3+»). В 2011 г. русская программа университета Нью-Хэмпшира была высоко оценена вышестоящим руководством.

Большинство студентов выбирает для посещения Санкт-Петербург. Некоторые изучают русский язык в Американском доме во Владимире. Надо отметить, что преподаватели Университета Нью-Хэмпшира и руководство Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина создали в Москве краткосрочную январскую программу по изучению языка и культуры, в ходе которой студентов ожидают экскурсии по городу, интенсивные занятия в институте и зимние развлечения.

Учащиеся, показавшие особые успехи в изучении русского языка, становятся членами американского общества «Добро Слово», которое занимается поддержанием интереса к славянским языкам. Члены клуба, старшекурсники, придумывают интересные мероприятия: делают художественные переводы русской поэзии, проводят переводческие конкурсы для младших курсов, снимают фильмы, устраивают благотворительные акции для детских домов и т.д. Около 2 раз в месяц организуется «Русское чаепитие», которое привлекает всех, кто интересуется русским языком и культурой. На нем можно пообщаться по-русски с сокурсниками и гостями из России, обсудить последние новости и попробовать русские сладости и чай из самовара.

В Университете Южного Мэна программа во многом сходная. Отметим только, что здесь пребывание в России с целью усовершенствования языка является желательным, но не обязательным. В 2010–2011 гг. были использованы учебники «Live from Russia. Stage 2» Д. Дэвидсона и М. Лекич для студентов второго года обучения и «В пути» О. Каган для студентов третьего года обучения. В этом университете также организуются встречи со студентами из России и стран бывшего СССР. В прошедшем учебном году у американских учащихся появилась возможность познакомиться с неизвестной в Америке культурой Узбекистана и Белоруссии, узнать о различных аспектах жизни народов в этих странах, их истории, послушать их музыку, попробовать национальную еду и, конечно же, обсудить перспективы взаимодействия этих государств с США. И все на русском языке! В этот университет приезжают ученые-историки, антропологи, культурологи из соседних университетов. В этом году студенты имели возможность присутствовать на встречах с профессорами, изучающими культуру Республики Бурятия, а также депутатами парламента РФ. В конце года студенты приняли участие в Русском симпозиуме, проводимом на базе частного Университета Колби, штат Мэн, полностью на русском языке. От них требовалось либо выступить с докла-

дом по выбранной теме, либо представить стендовый доклад (сделать «афишу» своего выступления, привлекающую внимание участников конференции, и отвечать на вопросы слушателей).

Поскольку на Восточном побережье США располагаются русские общины, студенты имеют возможность окунуться в среду изучаемого языка и приобщиться к русской культуре, не покидая страну. Они ездят в Бостон в русские кафе и магазины, пробуют русскую еду, посещают различного рода мероприятия на русском языке, организуемые русской общиной. Так, например, в 2010 г. студенты с большим удовольствием познакомились с бардом Юрием Лоресом и его творчеством, а в 2011 г. съездили на натурную экскурсию в один из районов Нью-Йорка, населенных русскими эмигрантами, – Брайтон-Бич. Этот район представляет собой тип антиассимилятивной языковой среды диаспоры, т.е. такой среды, которая сознательно поддерживает родной язык при помощи языковых школ и кружков, радио, прессы и телевидения на русском (Орехова И.А. Языковая среда. Попытка типологии. М., 2003). Знание компонентов языковой среды во многом помогает организовать эффективное усвоение русского с учетом разных каналов поступления информации. Каждый студент, погружившись в языковую среду, испытывает влияние 5 составляющих – естественного достоверного видео- и аудиорядов, естественной достоверной речевой ситуации, национального коммуникативного поведения, стихии языка, фоновых знаний. С этой точки зрения Брайтон-Бич – уникальное место для того, чтобы услышать живую русскую речь на улицах, попрактиковаться в русском языке, задавая вопросы продавцам и заказывая еду в ресторане, а также читать вывески, объявления и рекламу на русском. Путешествие началось с объяснения приставок глаголов движения и «проживания» этих префиксов во время прогулки: «Сейчас мы перейдем улицу, пройдем два квартала, войдем в метро, проедем несколько станций и приедем на Брайтон-Бич». В ресторане учащиеся ознакомились с меню на русском

языке и узнали о блюдах и напитках русской кухни, вспомнили, что они пробовали раньше и из чего это было сделано. Каждый студент заказал себе по-русски еду и ответил на вопросы официанта.

В книжном магазине они получили задание «изучить местность» и выбрать книги в подарок другу, который интересуется автомобилями; коллеге, который любит готовить; русской подруге, которая увлекается историей; родителям, которым интересна русская культура. От студентов требовалось изучить ассортимент магазина, познакомиться с названиями книжных полок, выбрать нужную книгу и объяснить свой выбор. В уличных киосках и лавочках студенты познакомились с русскими газетами и журналами, узнали их цену, спросили, с чем продаются пирожки и, конечно, их попробовали.

Внимание учащихся также было привлечено к проблеме американизированного русского языка, который сохранил русскую грамматику, но лексически во многом заимствован из американского английского. Студенты с удовольствием читали объявления, например, «Сдаю тубедрумный апартамент» (Сдаю двухкомнатную квартиру) и угадывали, что значит данный текст.

С неязыковой точки зрения, Брайтон-Бич привлек путешественников своей историей – преподаватель объяснил по-русски, как заселялось это место, в какое время оно стало популярно среди выходцев из России и СССР. Каждый студент получил текст о биографии Иосифа Бродского и Сергея Довлатова – известных лиц русско-американской эмиграции. Так как Брайтон-Бич представляет собой некоторый кусочек бывшего СССР, студентам было любопытно «побывать» в прошлом, о котором они много слышали и читали.

На следующий день студенты ходили в нью-йоркский музей на выставку работ Василия Кандинского, на которой получили представление о русской авангардной живописи и ее влиянии на некоторых американских художников.

Кратковременное пребывание в языковой среде вызвало у них интерес и к ген-

дерному аспекту проблемы. В ближайшее время планируется провести спецкурс по одному из аспектов русского коммуникативного поведения – мужским и женским речевым стереотипам. В русском языке мужская и женская речь различаются, но не настолько, как, например, в японском. Различия проявляются на разных уровнях языка. Так как большинство преподавателей в аудитории – женщины, студенты подсознательно стараются скопировать женскую манеру речи: на элементарном уровне – интонацию, на более высоких уровнях – грамма-

тику и лексику. Осмысление этих отличий предполагает прослушивание аудиозаписей мужской и женской речи, просмотр видеозаписей, анализ текстов произведений русскоязычных писателей и журналистов, в которых имеет место мужская и женская диалогическая и монологическая речь. По итогам спецкурса будут разыгрываться небольшие пьесы.

Все эти действия являются стимулом для совершенствования владения русским языком американскими студентами, способствуют их приобщению к русской культуре.

**Ekaterina Burvikova**

### **RUSSIAN LANGUAGE IN NEW ENGLAND: TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN UNIVERSITIES IN THE UNITED STATES**

*Teaching Russian as a foreign language in the US, linguistic environment, gender aspect of language.*

This article describes the American system of teaching Russian language based on the experience of the author teaching at two American universities. The description includes the students, their motivations to study, and outside-class activities. In the article the author discusses the perspective of teaching Russian using the linguistic environment of Russian emigrants as well as the benefits of creating a special course about gender aspects of the linguistic environment.

**ПОДПИСКА**

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

**КАК ОФОРМИТЬ ПОДПИСКУ**

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

**Присоединяйтесь!**

## Золотая осень патриарха



**А**натолию Николаевичу Щукину – 80 лет. Возраст почтенный. Возраст патриарха. Время сбора урожая и наслаждения плодами посаженного и выращенного тобою дерева. Однако разнообразие и количество издаваемых в последние годы книг, написанных А.Н. Щукиным, заставляет усомниться в стереотипах, приписываемых этому возрасту.

Профессор, д-р пед. наук, заслуженный деятель науки РФ, член Академии гуманитарных исследований, член Академии педагогических и социальных наук, признанный авторитет в методике преподавания иностранных языков, один из основоположников и создателей отечественной методики преподавания РКИ. Однако та научная, авторская, педагогическая, общественная активность, которую проявляет Анатолий Николаевич, убеждает в том, что реальный возраст этого человека, его креативность и работоспособность не соответствуют возрасту паспортному. Ученый полон энергии, планов, идей и проектов, по-прежнему окружен студентами, аспирантами. Его участие в конференциях, симпозиумах, конгрессах придает научным мероприятиям дополнительный вес и значимость. И все это – самый главный подарок, который юбиляр преподносит себе и нам, его коллегам, ученикам в День рождения.

Анатолий Николаевич Щукин стал филологом и преподавателем, окончив МГУ им. М.В. Ломоносова в 1954 г., где писал свою дипломную работу под научным руководством легендарной Е.М. Галкиной-Федорук, по учебникам которой учились представители нескольких поколений русистов во второй по-

ловине XX в. Вся жизнь А.Н. Щукина после окончания университета – это более чем полувековой подвижнический труд Учителя.

Сразу после окончания университета Анатолий Николаевич в течение 6 лет работал школьным учителем. С 1960 г. он пришел в методiku преподавания РКИ, т.е. фактически стоял у истоков советской методики в период ее расцвета. Преподавал русский язык иностранцам в Университете дружбы народов им. П. Лумумбы на одной из старейших в Советском Союзе кафедре РКИ, созданной Е.И. Мотиной, о которой он всегда вспоминает с уважением и теплотой. Вообще благодарная память о тех, с кем А.Н. Щукину приходилось работать, является его отличительной чертой. В статьях-персоналиях известных ученых, размещенных в его фундаментальном «Лингводидактическом энциклопедическом словаре», кроме выражения уважительного отношения к коллегам по цеху едва ли не меньше узнаешь и о нем самом. Человек, способный так оценить своих коллег, демонстрирует не только профессиональное великодушие, но и широту взглядов, академическую толерантность. В соавторах у А.Н. Щукина в разных его проектах – учебниках, словарях, монографиях – были такие известные ученые, как Т.И. Капитонова, В.А. Московкин, Э.Г. Азимов, Б.А. Глухов, Ю.В. Ванников, а выбор соавтора-единомышленника говорит о многом.

После УДН им. П. Лумумбы был почти 10-летний период заведования кафедрой РКИ в Московском геологоразведочном институте. В 1979 г. А.Н. Щукин пришел на

работу в Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина, где более 10 лет работал заместителем директора института по учебной работе, а с 1988 г. (и по настоящее время), т.е. более двух десятилетий, стал руководить кафедрой методики, педагогики и психологии.

Где бы ни работал, что бы ни писал А.Н. Щукин, он всегда оставался Учителем. Учитель находит свое продолжение в своих учениках. Обращаясь к студентам-первокурсникам, Анатолий Николаевич так говорил о профессии учителя РКИ: «Профессия учителя – это и большая радость, и печаль. Радость от того, что твои ученики благодаря твоим усилиям заговорили по-русски, познакомились с русской культурой, образом жизни россиян. Печаль же вызвана тем, что твои ученики, которым ты отдал частичку своей души, рано или поздно от тебя уйдут. Расставание же всегда печально. На смену им придут новые ученики, а у тебя останутся фотографии, тексты сочинений с орфографическими ошибками, и, возможно, будут приходиться письма из разных уголков мира».

Учеников у А.Н. Щукина не просто много, а очень много. И не только тех, кого он учил русскому языку, не только студентов, которые овладевали профессией учителя иностранных (в том числе и русского) языков, но и целая армия докторов и кандидатов наук, которые под его руководством написали и защитили свои диссертации. Многие из них работают сейчас в разных городах России, а также в Афганистане, Болгарии, Венгрии, Вьетнаме, Германии, Греции, Китае, Мали, Марокко, Молдавии, Монголии, Польше, Тунисе, Узбекистане, на Украине и в других странах.

Перечислять написанные А.Н. Щукиным монографии, статьи, учебники, учебные пособия, хрестоматии можно бесконечно долго. Их больше 200. Большинство учебных книг выдержали многократные переиздания.

Для А.Н. Щукина характерно разнообразие и сбалансированность научных интересов. Стилю его научного мышления свойственны системность, иерархическая организованность, комплексность, сочетание оперативной реакции на научно-методические новации с бережным отношением к

традициям, хорошее знание которых обеспечивает преемственность.

Склонность к системности, доскональность и педантичность находят проявление еще в одной ипостаси ученого – в его профессиональной лексикографической практике. В его исполнении и при его активном участии издана целая серия словарей и энциклопедий методических терминов. Эти лексикографические издания представляют собой срез современного состояния научной теоретико-прикладной сферы «методика преподавания иностранных (в том числе русского) языков». Чрезвычайно сложно представить номенклатуру терминов такой живой, подвижной области. А.Н. Щукину с соавторами и единолично удалось создать не просто словари, но лексикографические путеводители в этом мире.

Анатолия Николаевича можно смело называть летописцем методической эпохи. Из-под его пера вышли многочисленные обобщающие работы, монографии и хрестоматии по истории методики преподавания РКИ. Он автор единственного фундаментального учебника для вузов «Методика преподавания русского языка как иностранного», который выдержал уже 2 издания. Это наиболее авторитетный и современный учебник по методике РКИ.

Особая ипостась ученого – эксперт, рецензент, оппонент. А.Н. Щукина любят приглашать на защиты диссертаций в качестве оппонента. Упорядоченность, умение вписать в методический контекст, доброжелательность в сочетании с взыскательностью делают его отзывы не просто интересными и конструктивными, но и подсказывающими перспективы дальнейшего научного поиска.

Анатолия Николаевича отличает жадность до всего нового – книг, встреч, впечатлений. Он участвовал во всех конгрессах МАПРЯЛ, чем гордится и что ценит, никогда не отказывался от участия в многочисленных семинарах, конференциях, симпозиумах, заседаниях круглых столов.

В день своего юбилея Анатолий Николаевич Щукин заслужил слова благодарности, признательности, восхищения.

**В.В. Молчановский**

Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина

## «Братиславские встречи–2011»

### V Международный форум русистов

13–16 октября 2011 г. в Братиславе состоялась очередная **Международный форум русистов «Люди, годы, жизнь русистики сегодня»**. Организаторами выступили Ассоциация русистов Словакии, РЦНК в Братиславе, Русский центр Панъевропейского университета, Методико-педагогический центр в Братиславе, Институт русско-словацких культурных исследований – педагогический факультет Католического университета в г. Ружомберке. Форум проходил под патронатом супруги президента Словацкой Республики г-жи С. Гашпарович и при поддержке посольства РФ в Словакии.

Бессменным вдохновителем, душой и главной хозяйкой мероприятия, еще со времени проведения первых «Братиславских встреч» в 2003 г., была и остается проф. Эва Колларова, сумевшая собрать ученых и преподавателей из разных стран, всех тех, кто заинтересован в изучении и распространении русского языка и русской культуры в новых условиях.

Встречи проходили в формате круглых столов-конференций, на которых выступили ведущие специалисты, а также присутствовала действительно широкая аудитория школьных учителей, приглашенных для участия в обсуждении. По мнению участников, а их было около 150 чел., именно такая форма проведения является наиболее удачной и продуктивной для обмена опытом и идеями.

С.Ю. Ремизова, генеральный директор российского издательства «Русский язык. Курсы», привезла на форум новые учебники и пособия, с которыми можно было ознакомиться на специализированной выставке учебной литературы.

Круглый стол № 1 «Учебники и учебные пособия нового поколения» вели проф. РГПУ И.П. Лысакова (Санкт-Петербург) и проф. Уральского ГУ И.Т. Вепрева (Екатеринбург). Участники обсуждения отметили, что за последнее время на образовательном рынке появилось большое количество учебников, авторы кото-

рых, если судить по их содержанию, не всегда знакомы с новыми стандартами владения русским языком иностранцами и с требованиями системы тестирования. Выступающие (проф. И. Коженевска-Берчинска, проф. И. Бакони, С.Ю. Ремизова, проф. О.В. Константинова) рассказали о содержании новых учебников, подробно остановились (доц. С.Н. Ордынская, д-р филол. наук О. Краликова) на учебниках, ориентированных на диалог русской культуры и родной язык учащихся. Особенно остро прозвучала тема дефицита школьных учебников по русскому языку в Турции и в Латвии (О.Н. Гусева, Э. Архангельская). И.П. Лысакова поделилась опытом создания «Русского букваря для мигрантов» для петербургских поликультурных школ. Проф. Л.В. Фарисенкова предложила алгоритм конструирования коммуникативного учебника РКИ.

Круглый стол № 2 вели ректор Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина проф. Ю.Е. Прохоров и проф. Института международных экономических связей А.Л. Бердичевский (Австрия). Последний представил специальный мастер-класс для участников форума в виде игровых мини-фильмов, соответствующих некоторым ситуациям коммуникации в современной культуре России. Хотя оценки показанных сюжетов с точки зрения выбора ситуаций и прагматики поведения действующих лиц были отрицательными и вызвали много критических замечаний, все сошлись во мнении, что такой опыт организации занятий по развитию коммуникативных навыков, безусловно, интересен. Проф. Бердичевский также предложил уйти от узкого понимания коммуникативно ориентированного преподавания РКИ, расширив его когнитивным подходом, сформулированным Е. Пассовым: язык изучать через культуру, культуру изучать через язык. Именно этот тезис реализуют на практике многие преподаватели в школах и вузах Словакии.

Круглый стол № 3 был посвящен обсуждению вопросов современной литературы России.

Ведущими были секретарь Союза Московских писателей известная поэтесса Т. Кузовлева и доц. В. Купка. Секретарь Союза писателей Москвы Г. Нерпина выступила со своими стихами и поделилась впечатлениями о состоянии современной литературы, рассказав о новейших публикациях в литературных журналах. Кстати, все участники форума получили в подарок прекрасное издание книги стихов Т. Кузовлевой и известной словацкой поэтессы, д-ра фил. наук, проф. Э. Фаркашовой «Координаты родства», а также уже 14-й номер международного журнала АРС «Русский язык в центре Европы».

Еще одним подарком участникам и гостям форума была поездка по Дунаю в древнюю крепость Девин, где легендарная актриса словацкого театра Эва Кристинова продекларировала «Проглас старословенский» из жизни Константина-философа».

Общие впечатления о форуме мы составили по высказываниям его активных участников.

«Надо сразу отметить: то, что услышали и увидели участники круглых столов, вызвало у всех большой интерес и множество вопросов. Один пример: в контексте форума поликультурность как попытка увидеть мир таким, каков он есть, со всеми различиями между людьми и культурами, или хотя бы как попытка помочь человеку найти свой диалог культур обретает новый, особый смысл. И диалог культур обретает новый, особый смысл. И диалог культур. Это явление еще сложнее. Представители разных культур, религий, стран многое понимают по-разному. Где проходит граница понимания, непонимания, как преодолеть недопонимание? Когда и при каких условиях осуществляется настоящий диалог культур в нашей повседневной жизни? Я надеюсь, что наш диалог культур в рамках Братиславских встреч будет продолжаться».

*Канд. филол. наук Рене Гренарова (Чехия)*

«С точки зрения директора школы, мне кажется необходимым расширять изучение русского языка на педагогических факультетах, потому что теперь ощущается недостаток учителей русского языка,

а интерес к его изучению растет. Хочу поблагодарить всех организаторов Братиславских встреч. Эти встречи принесли мне не только новые знания, но, прежде всего, искреннее общение с милыми и мудрыми людьми».

*Учитель Ярмила Габорова (Словакия)*

«Братиславские встречи стали для меня не только встречами с новым в русистике, но и встречей с людьми, которые связаны с русским языком, хоть и живут в разных странах. Эти встречи всегда полны энергии, красоты, добра и человечности».

*Преподаватель-методист лицея Алена Королева (Словакия)*

«Прежде всего мне очень хочется выразить благодарность человеку, который стоял у истоков этого мероприятия, прошедшего в столице Словакии уже в 5-й раз, душе словацкой русистики, человеку, который уже на протяжении многих лет и даже десятилетий бескорыстно оказывает неоценимую помощь всем словацким русистам, прежде всего преподавателям основных и средних школ, человеку высококонвентному и очень требовательному к себе, профессору Эве Колларовой».

*Преподаватель гимназии Душан Казимир (Словакия)*

«Самое большое впечатление – это школьные учителя! Редкая возможность встретиться с теми, для кого пишешь учебник. Во время работы форума я поняла, что с учителями ведется постоянная работа, они знают о новых учебниках, о новых направлениях в методике, знакомы с русистами из многих стран Европы, свободно вступают в дискуссию с учеными-теоретиками».

*Канд. филол. наук, доц. Университета «Фатих» О.Н. Гусева (Стамбул, Турция)*

«Братиславские встречи–2011», безусловно, удалась, что является закономерным итогом деятельности организаторов. Самое главное, был соблюден формат жанра «круглого стола»: и расстановка мебели в зале, и атмосфера дискуссионности обсуждения, и широкое участие аудитории словацких учителей, приглашенных на форум не для фона «публики», а для активного обсуждения волнующих их вопросов методики преподавания русского языка в словацких школах».

*Проф. РГПУ И.П. Лысакова (Санкт-Петербург)*

V форум «Братиславские встречи–2011» действительно стал местом, где участники смогли почувствовать, что при умелой организации такого уровня встреч можно не только высказаться и быть услышанным, поделиться своими проблемами, но и найти их решения. И здесь, как отметил в приветственном слове Чрезвычайный и Полномочный Посол РФ в Словацкой Республике П. Кузнецов, подтвердилась «важность профессионального обсуждения проблем сохранения и популяризации русского языка в качестве средства международного общения».

**С.Н. Ордынская**

канд. филол. наук  
Краснодар, Россия

## «Дни Ломоносова в Берлине»

*Везде исследуйте всечасно,  
Что есть велико и прекрасно,  
Чего еще не видел свет...*

М.В. Ломоносов

С 13 по 17 ноября 2011 г. в Берлине прошел финал **I Международного конкурса «Дни Ломоносова в Берлине»**, организованного Обществом русскоязычных родителей и педагогов Берлина МИТРА при финансовой поддержке фонда «Русский мир» и в сотрудничестве с РЦНК в Берлине. В конкурсе приняли участие 10 команд школьников 5–6-х классов из 6 стран Европы и Азии.

В 2011 г. мировая научная общественность с размахом отмечала 300-летнюю годовщину со дня рождения М.В. Ломоносова. К этой знаменательной дате было приурочено множество конкурсов, семинаров, лекций, «круглых столов» и проектов по всему миру. Конкурс «Дни Ломоносова в Берлине» – это не только дань уважения великому ученому-универсалу, но и попытка пробудить в юных потомках Ломоносова такую же жажду знаний, что некогда обурежала душу гения.

Символично, что в ломоносовском конкурсе участвовала и команда из с. Холмогоры, что ле-

жит всего в 4 км от д. Мишанинской (ныне с. Ломоносово), где в 1711 г. в семье помора Василия Дорофеевича и родился сын Михайло. Имя Ломоносова носили и другие участвующие в конкурсе школы: гимназия № 1530 им. М.В. Ломоносова из Москвы, школа № 6 им. М.В. Ломоносова из Самары, лицей им. М.В. Ломоносова из Йошкар-Олы, гимназия № 3 им. М.В. Ломоносова из г. Ош (Кыргызстан), две Частные начальные немецко-русские школы им. Ломоносова из Берлина (Общество МИТРА, Германия). А имя, как известно, обязывает!

Торжественное открытие с представлением команд и праздничным концертом, в котором участвовали творческие коллективы Берлина, состоялось 14 ноября в кинозале РЦНК в Берлине. Особым подтверждением значимости и необходимости конкурса стало присутствие в зале представителей посольств стран-участниц, которые выступили с напутственными словами в адрес команд. Почетными гостями и членами жюри,

«Братиславские встречи–2011», безусловно, удалась, что является закономерным итогом деятельности организаторов. Самое главное, был соблюден формат жанра «круглого стола»: и расстановка мебели в зале, и атмосфера дискуссионности обсуждения, и широкое участие аудитории словацких учителей, приглашенных на форум не для фона «публики», а для активного обсуждения волнующих их вопросов методики преподавания русского языка в словацких школах».

*Проф. РГПУ И.П. Лысакова (Санкт-Петербург)*

V форум «Братиславские встречи–2011» действительно стал местом, где участники смогли почувствовать, что при умелой организации такого уровня встреч можно не только высказаться и быть услышанным, поделиться своими проблемами, но и найти их решения. И здесь, как отметил в приветственном слове Чрезвычайный и Полномочный Посол РФ в Словацкой Республике П. Кузнецов, подтвердилась «важность профессионального обсуждения проблем сохранения и популяризации русского языка в качестве средства международного общения».

**С.Н. Ордынская**

канд. филол. наук  
Краснодар, Россия

## «Дни Ломоносова в Берлине»

*Везде исследуйте всечасно,  
Что есть велико и прекрасно,  
Чего еще не видел свет...*

М.В. Ломоносов

С 13 по 17 ноября 2011 г. в Берлине прошел финал **I Международного конкурса «Дни Ломоносова в Берлине»**, организованного Обществом русскоязычных родителей и педагогов Берлина МИТРА при финансовой поддержке фонда «Русский мир» и в сотрудничестве с РЦНК в Берлине. В конкурсе приняли участие 10 команд школьников 5–6-х классов из 6 стран Европы и Азии.

В 2011 г. мировая научная общественность с размахом отмечала 300-летнюю годовщину со дня рождения М.В. Ломоносова. К этой знаменательной дате было приурочено множество конкурсов, семинаров, лекций, «круглых столов» и проектов по всему миру. Конкурс «Дни Ломоносова в Берлине» – это не только дань уважения великому ученому-универсалу, но и попытка пробудить в юных потомках Ломоносова такую же жажду знаний, что некогда обурежала душу гения.

Символично, что в ломоносовском конкурсе участвовала и команда из с. Холмогоры, что ле-

жит всего в 4 км от д. Мишанинской (ныне с. Ломоносово), где в 1711 г. в семье помора Василия Дорофеевича и родился сын Михайло. Имя Ломоносова носили и другие участвующие в конкурсе школы: гимназия № 1530 им. М.В. Ломоносова из Москвы, школа № 6 им. М.В. Ломоносова из Самары, лицей им. М.В. Ломоносова из Йошкар-Олы, гимназия № 3 им. М.В. Ломоносова из г. Ош (Кыргызстан), две Частные начальные немецко-русские школы им. Ломоносова из Берлина (Общество МИТРА, Германия). А имя, как известно, обязывает!

Торжественное открытие с представлением команд и праздничным концертом, в котором участвовали творческие коллективы Берлина, состоялось 14 ноября в кинозале РЦНК в Берлине. Особым подтверждением значимости и необходимости конкурса стало присутствие в зале представителей посольств стран-участниц, которые выступили с напутственными словами в адрес команд. Почетными гостями и членами жюри,

взявшими на себя нелегкий труд по оценке юных талантов, стали декан ФПК преподавателей РКИ РУДН Т.М. Балыхина, зав. кафедрой русского языка РУДН В.Б. Куриленко, проректор по международным связям Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина Н.И. Смирнова и член берлинского парламента д-р М. Барт.

В германской столице участникам конкурса предстояло помериться силами в следующих номинациях: «Математика ум в порядок приводит» (математика и естествознание), «Язык великой части света» (русский язык и литература), «Хочу все знать!» (комплексная викторина), «Науки юношей питают...» (проектная работа).

Накануне конкурса в интервью радио «Функхаус Европа» («FunkhausEuropa») представитель оргкомитета Марина Бурд заметила, что в тесте по русскому языку ребята, например, из Москвы, могут оказаться лучше берлинских школьников, потому что они чаще слышат чистую, грамотную русскую речь. И каково же было наше удивление, когда 1-е место в категории «русский язык и литература» заняла Лея Ремпель, ученица берлинской школы им. Ломоносова из Тиргартена. Мы очень гордились своей воспитанницей, которая пришла в немецко-русский детский сад МИТРЫ, будучи годовалым ребенком, своей школой и педагогами. Ведь данная награда стала еще одним свидетельством того, что концепция билингвального воспитания и обучения, реализуемая Обществом МИТРА в 8 двуязычных детских садах и Частных начальных немецко-русских школах им. Ломоносова в Германии, действительно успешна.

Еще одна воспитанница берлинской школы из Тиргартена, Анастасия Козырева, поделила 1-е место в тесте по математике с Василием Шелопаевым из московской гимназии № 1530. Ребята из этой гимназии оказались лучшими также в комплексной викторине и представлении своей проектной работы, посвященной школьному Музею Ломоносова.

Настоящим открытием конкурса стал Максим Беляков из Шымкента, который оказался автором лучшего сочинения о значимости Ломоносова для нынешнего поколения и оды, написанной в стиле великого поэта, – «Оды о кислороде». Доподлинно неизвестно, пользовался ли Максим ломоносовским «Кратким руководством

к риторике», однако же представленные на церемонии награждения произведения в исполнении самого автора имели необычайный успех у публики.

Всех участников конкурса ждали дипломы и сувениры, а победителей – нешуточные призы: ноутбуки, цифровые фото- и видеокамеры, портативные медиаплееры, музыкальные центры и DVD-плееры. Никто не чувствовал себя проигравшим.

Организаторы проекта постарались сделать все, чтобы ломоносовские дни надолго остались в памяти участников конкурса. Этому послужила и богатая культурная программа. Школьники посетили Рейхстаг, Новый Музей, а также совершили увлекательную экскурсию по историческому центру Берлина, которую провела профессор, автор двух книг о Берлине и опытный педагог Частной немецко-русской школы им. Ломоносова в Берлине С. Руссова. В здании германского парламента огромное впечатление на школьников оказали имена их соотечественников, выведенные на стенах Рейхстага в далеком 1945 г. Педагоги же смогли насладиться произведениями Моцарта, Чайковского, Пуччини, Брамса и других композиторов на концерте камерного оркестра «Виртуозы Москвы» под руководством В. Спивакова, открывшего в эти дни фестиваль «Дни Москвы в Берлине».

По задумке организаторов ломоносовского конкурса, данное интеллектуальное событие должно стать доброй традицией, которая объединила бы как можно больше юных ломоносовцев, способствуя тем самым развитию международного сотрудничества в области воспитания и образования, а также поддержке русского языка за рубежом.

В одной из речей Марина Бурд отметила, что мы, возможно, когда-нибудь будем гордиться участием в конкурсе того или иного ребенка. Никто не знает, окажутся ли эти слова пророческими. Однако 3 века назад также никто не мог и предположить, что из сына поморского рыбака выйдет гениальный ученый, а следы его, тянущиеся за рыбным обозом, превратятся в неизгладимый след в российской и мировой науке.

**Ольга Фоль**

Общество русскоязычных родителей  
и педагогов Берлина МИТРА

## Праздник книги и словесности в Самарканде:

традиции и инновации в библиотечном деле, лингвистике  
и литературоведении

14 декабря 2011 г. в Самарканде (Узбекистан) была проведена **Республиканская научно-практическая конференция «Инновации в сфере библиотечного дела. Бумажные и электронные книги: соперничество или взаимодействие?»**

В Самарканде в это время торжественно отмечалось 100-летие со дня открытия первой Публичной библиотеки, и состоявшаяся конференция естественным образом дополнила праздничные мероприятия, участие в которых приняли представители областных и городских властей, партийных, профсоюзных и молодежных организаций, педагогических коллективов и библиотек различного профиля. Поздравить самаркандских коллег с юбилеем пожелали и столичные гости – руководители Узбекского республиканского информационно-библиотечного центра и ряда ташкентских библиотек.

Инициатором и организатором состоявшегося научного форума стало Самаркандское общество преподавателей русского языка и литературы (СОПРЯЛ), которое совсем недавно тоже отметило свой 5-летний юбилей. О заслугах самаркандских филологов в деле пропаганды языка, литературы и культуры России не раз сообщалось на страницах областных и республиканских газет Узбекистана, в программах радио и телевидения. Об этом же весьма красноречиво говорилось и в приветственном послании президента МАПРЯЛ, президента СПбГУ, академика Л.А. Вербицкой, оглашенном на конференции.

О масштабе праздничного мероприятия могут свидетельствовать организованные в Самаркандской библиотеке выставки современной книжной продукции Узбекистана, России и Украины. Делегации гостей из славянских республик возглавили москвичи – генеральный директор издательства «Росинформнаука» Л.Б. Алфимов и директор издательства «Наука» А.Д. Бобрович, а также киевлянка Е.Г. Вакаренко, директор республиканского из-

дательства «Укринформнаука». Столь же представительной и интересной была и выставка информационных изданий Узбекистана. Самаркандский информационно-библиотечный центр был представлен на стендах двумя выставками, одна из которых рассказывала об истории создания и функционирования Публичной библиотеки города, а другая, вызвавшая особенный интерес у присутствующих, продемонстрировала редкие и уникальные издания европейских и русских книг XVIII–XIX вв., хранящиеся в ее фондах.

Торжественная часть завершилась поздравлениями, награждениями и вручением подарков ветеранам библиотечного движения и действующим сотрудникам. После обеденного перерыва началась работа конференции. В секционных заседаниях библиотекарей и ученых гуманитарного профиля приняли участие (в очной и заочной форме) около 70 докладчиков: филологов и историков, культурологов и философов, специалистов в области информатики и инновационных технологий, библиотечников и краеведов, представлявших как различные города Узбекистана – Самарканд и Ташкент, Бухару и Ургенч, Нукус и Фергану, Навои и Джизак, – так и зарубежные научные центры – Калининград (Россия), Ереван (Армения) и Харьков (Украина). Сотрудники библиотек обсуждали проблемы инновационных технологий, использования электроники в деле обслуживания читателей, роли книгохранилищ в обучении и преподавании научных дисциплин, обменивались опытом работы и заключали договора о сотрудничестве. Филологи же (а их было большинство) вели дискуссии на самые разнообразные темы – обсуждали проблемы русской грамматики и двуязычия в условиях Узбекистана, особенности бытования русской речи в иноязычном окружении, функционирования русской школы на пространствах СНГ, анализировали сочинения русских и европейских писателей (от «Слова о полку Игореве»

до произведений Хулио Кортасара), предлагали коллегам новые педагогические технологии в деле изучения русского языка и литературы. Участники конференции обменивались книгами и почтовыми адресами, договаривались о дальнейшем сотрудничестве.

Особая благодарность от имени участников состоявшегося форума была выражена надежным партнерам СОПРЯЛ – представительству Россотрудничества и посольству РФ в Узбекистане, оказавших финансовую поддержку конференции. Россияне не только отметили благородный труд самаркандских библиотекарей почетными грамотами, но и одарили этот очаг культуры и просвещения несколькими десятками научных и художественных изданий. Следует отметить, что между российскими организациями, аккредитованными в Узбекистане, и местным информационно-библиотечным центром, носящим имя великого А.С. Пушкина, существуют давние и плодотворные связи: именно в стенах этой библиотеки проводятся различные мероприятия, посвященные творчеству русских писателей, юбилеи известных деятелей российской культуры, музыкальные и поэтические вечера, встречи

с филологами московских и Санкт-Петербургских вузов и многое другое.

Гостеприимные хозяева конференции отнюдь не ограничились лишь проведением мероприятия: всем гостям была предоставлена возможность ознакомиться с архитектурными шедеврами средневекового Самарканда и осмотреть его современные кварталы, посетить музеи и побывать в храмах города (в мусульманской мечети и иудейской синагоге, в православной и армянской церквях, католическом соборе), встретиться со студентами и преподавателями филологического факультета местного университета.

Хочется надеяться, что проведенный праздник книги и русской словесности не только внесет свой вклад в углубление уже существующих связей между библиотечными и научными работниками Узбекистана и России, но и послужит развитию культуры и просвещения двух братских народов.

**Р.Г. Назарьян**

председатель правления СОПРЯЛ,  
председатель оргкомитета конференции

14–17 октября 2011 г. РЦНК в Киргизии принимал представительный **форум преподавателей русского языка из Киргизии и России**. В состав российской делегации входили представители трех известных российских вузов – НОУ ВПО «Российский новый университет» (РосНОУ), Московского педагогического государственного университета и Московского гуманитарного университета им. М.А. Шолохова. Руководитель центра Россотрудничества Л.Н. Дьяченко и ее коллеги постарались создать все условия для плодотворного творческого общения и придать научно-методическому семинару большой общественный резонанс: открытие форума приветствовал Чрезвычайный и Полномочный Посол РФ в Киргизии В.С. Власов, а его работа широко освещалась в республиканской печати и на телевидении. Россияне привезли с собой новинки учебной, научно-методической и справочной литературы популярных российских издательств «Академия», «Дрофа», «Златоуст», «Русский язык. Курсы», «Флинта», «РИД РосНОУ». Научно-практический семинар включал несколько форм дискуссии: телемост «Бишкек – Москва», круглые столы, посвященные проблемам создания учебников по русскому языку нового поколения для учащихся школ и вузов Киргизии, а также новых образовательных программ по русскому языку и культуре с применением новейших информационно-коммуникационных технологий. Помимо этого москвичам представилась уникальная возможность выступить на республиканской образовательной ярмарке и рассказать о преимуществах российской системы образования.

*Н.И. Гетьманенко*