

**УЧРЕДИТЕЛИ****МИНИСТЕРСТВО  
ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ  
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ****МЕЖДУНАРОДНАЯ  
АССОЦИАЦИЯ  
ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ  
РУССКОГО ЯЗЫКА  
И ЛИТЕРАТУРЫ****ГОСУДАРСТВЕННЫЙ  
ИНСТИТУТ  
РУССКОГО ЯЗЫКА  
ИМ. А.С. ПУШКИНА****ЗАО «ОТРАСЛЕВЫЕ  
ВЕДОМОСТИ»****ПРИ ПОДДЕРЖКЕ****ФОНД РУССКИЙ МИР****Дорогие читатели!**

26 сентября отмечается Европейский день языков. Этот праздник был введен Советом Европы (и поддержан Европейским союзом) в 2001 г. К европейским языкам в контексте этого праздника причисляют не только официальные языки стран – членов Евросоюза, но, по сути дела, все языки европейского континента. К ним по праву относится и русский язык. Он самый распространенный язык Европы (по числу носителей как родного), учитывая, что большая часть населения России живет в европейской части страны. Его продолжают изучать как иностранный язык в школах, университетах, на курсах в зарубежных странах и стараются сохранить как родной язык в семьях русской диаспоры.



Основные цели проведения Европейского дня языков – продемонстрировать языковое и культурное разнообразие Европы; привлечь внимание к изучению языков для повышения межкультурного и межъязыкового взаимопонимания; поощрить изучение более чем одного языка и изучение языков в зрелом возрасте на протяжении всей жизни.

Европейский день языков с каждым годом расширяет свои масштабы, приобретает все большее количество поклонников. В разных странах в этот день проводятся пресс-конференции, научные мероприятия для преподавателей и ученых, фестивали и конкурсы для школьников и студентов, бесплатные уроки иностранных языков.

Нужно отметить, что русский язык в Европе – это не только предмет изучения, но и основа для развития взаимопонимания, дружеских отношений между народами. Сосуществование, а не противоборство, сотрудничество, а не соперничество – вот главные принципы языковой политики России как внутри страны, так и за рубежом.

С уважением,

*Ю.Е. Прохоров,  
главный редактор журнала  
«Русский язык за рубежом»*

<b>Международный редакционный совет</b>	Р. Беленчикова (Германия), Е. Бразаускаене (Литва), Ду Гуйчжи (Китай), Р. Гусман-Тирадо (Испания), К.С. Дхингра (Индия), М. Лекич (США), С. Почеканска (Болгария), Н. Райан (Австралия), М.Л. Ремнева (Россия), М. Рогаль (Словакия), Э. Эндерлейн (Франция)
<b>Редакционная коллегия</b>	Т.М. Балыхина, Н.Д. Бурвикова, Ю.Л. Воротников, А.В. Голубева, Т.В. Кортава, В.Г. Костомаров, Н.А. Купина, И.П. Лысакова, В.В. Молчановский, В.В. Морковкин, С.А. Небольсин, А.П. Сквородников, М.Ю. Федосюк, Н.И. Формановская, С.А. Хавронина
<b>Главный редактор</b>	Ю.Е. Прохоров
<b>Ответственный секретарь</b>	Т.К. Будовская
<b>Выпускающий редактор</b>	А.А. Соломонова
<b>Редакторы</b>	А.А. Шараторова, А.А. Соломонова, Г.В. Хруслов
<b>Секретарь</b>	Е.А. Орежев
<b>Корректор</b>	Г.Ф. Богачева
<b>Верстальщик</b>	А.Г. Гейн
<b>Обложка</b>	А.Г. Гейн
<b>Адрес редакции</b>	117485, Россия, Москва, ул. Академика Волгина, 6, ком. 440, 442, 444 Тел. / факс +7 (495) 336-66-47 e-mail: ryzr@pushkin.edu.ru, editor@pushkin.edu.ru
<b>Адрес сайта</b>	www.russianedu.ru
<b>Издательская подписка Менеджер</b>	ООО «Агентство подписки и продвижения «Алеф Принт» Залогина Екатерина Тел.: 8-800-200-11-12; e-mail: podpiska@vedomost.ru
<b>Подписка по каталогам</b>	«Роспечать» – 18382
<b>Подписка за рубежом и в СНГ</b>	ООО «Информнаука» Тел. +7 (495) 787-38-73; www.informnauka.com
<b>Отпечатано в типографии</b>	ООО «Еврострой» «EUROCONSTRUCTION»

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

Формат 84x108 1/16  
Объем 8 п.л.

Тираж 1500 экз.

1-я с. обложки: Европейский день языков  
2-я с. обложки: Международный православный лагерь «Благовестник» (Швейцария, Лейзан, лето 2013 г.).  
© Пресс-центр учебно-образовательного центра «Матрешка» (с. 122)  
3-я с. обложки: 10-летний юбилей центра развития «Сказка» (Швейцария, Цюрих, 30 июня 2013 г.). © Центр развития «Сказка» (с. 128)  
4-я с. обложки: Романовский юбилей в Баварии (Кобург, Германия).  
© Фото Л. Вишневская, В. Маяцкий (с. 124–125)

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

При перепечатке материалов ссылка на журнал обязательна.  
За точность цитат и библиографических данных ответственность несут авторы.

**УЧЕБНЫЙ РАЗДЕЛ**

Практика речи

**Р.М. Теремова, В.Л. Гаврилова (Россия)**

Учим русский язык в России. Обучение речевому общению на коммуникативно-интерактивной основе ..... 4

**МЕТОДИКА**

Работа с художественным текстом

**Н.В. Кулибина (Россия)**

Адаптировать нельзя понять. Принципы адаптации художественных текстов в соответствии с «Общеввропейскими компетенциями владения иностранным языком» .....22

Межкультурная коммуникация

**Р.А. Кулькова (Республика Корея)**

Шаги к взаимопониманию. Изучение культуры и менталитета учащихся в ходе занятий по РКИ (на примере южнокорейского контингента) .....31

Языковая картина мира

**Н.Е. Далян (Россия)**

Конструирование русской языковой картины мира на концептуально-языковом уровне (в рамках кросс-культурной коммуникации) .....40

Обучение языку делового общения

**М.М. Калиновская (Россия)**

Об актуализации содержания обучения русскому языку делового общения .....47

Теория преподавания РКИ

**Аль-Сераджи Фуад Ашур Хиляль (Ирак)**

Учет взаимосвязи видов речевой деятельности при обучении чтению .....52

**ЛИНГВИСТИКА**

Межкультурная коммуникация

**В.В. Колесов (Россия)**

Язык и ментальность: сравнение европейских менталитетов .....55

Коммуникативная лингвистика

**Н.И. Формановская (Россия)**

Общение как единство речевой деятельности и речевого поведения .....64

Интернет-коммуникация

**Н.В. Виноградова (Республика Корея)**

Модернизация русской речи в применении к преподавателю РКИ .....70

**А.В. Романтовский (Республика Молдова)**

Социальная манифестация личности в интернет-комментариях (на примере дискурсивных вариаций согласия / несогласия) .....78

**ИЗ ОПЫТА ПРЕПОДАВАНИЯ****Елена Андрейченко (Греция)**

Теоретические курсы русистики как основа преподавания РКИ (грамматика и ментальные процессы) .....87

**Н.Е. Краева, М.Э. Игнатьева, Е.С. Палеха,****Д.С. Егоров (Россия)**

Язык и культура: слагаемые одного процесса (из опыта обучения РКИ на краткосрочных курсах) .....96

**Р.А. Айкенова, А.М. Танабаева (Казахстан)**

Формирование лингвистической компетенции на основе фармацевтических текстов .....105

**КРИТИКА И БИБЛИОГРАФИЯ**

.....115

**ХРОНИКА**

.....122

**НОВОСТИ**



**Р.М. Теремова**

teremova\_2003@mail.ru

д-р филол. наук, профессор кафедры  
интенсивного обучения РКИ  
Российского государственного  
педагогического университета им. А.И. Герцена,  
заслуженный деятель науки РФ  
Санкт-Петербург, Россия



**В.Л. Гаврилова**

gavrilova\_spb@mail.ru

канд. филол. наук, зав. кафедрой  
интенсивного обучения РКИ  
Российского государственного  
педагогического университета им. А.И. Герцена  
Санкт-Петербург, Россия

## Учим русский язык в России

### Обучение речевому общению на коммуникативно-интерактивной основе

*Речевое общение, коммуникативно-интерактивная основа обучения, учебно-профессиональная сфера, проблемы образования, обучение в России.*

Предлагаемая лингвометодическая модель обучения иностранных учащихся речевому общению на русском языке разработана на материале темы «Учим русский язык в России». Представленная система обучения выстроена в коммуникативно-интерактивном режиме, предполагающем введение в учебный процесс многообразной системы интерактивных методов и приемов. Традиционный для обучения материал осмысливается авторами по-новому, проблемно, что способствует интенсификации процесса обучения, а также адаптации иностранных студентов в условиях межкультурной коммуникации в России.

**В** настоящее время, когда актуальным становится обеспечение адекватного взаимодействия представителей разных социумов, в сфере иноязычного образования, в том числе и в практике преподавания РКИ, остро встает проблема обучения общению с точки зрения его интерактивно-коммуникативных позиций, т.е. эффективности, результативности взаимодействия партнеров общения. Решение данной проблемы зависит от многих факторов и не в последнюю очередь от особенно востребованных сегодня учебников нового поколения, призванных погрузить иностранных учащихся в самые

различные сферы общения и способствующих методической организации учебного процесса на коммуникативно-интерактивной основе в русле диалога культур. Данный подход позволяет по-новому подойти и к проблеме межкультурной коммуникации в сфере учебно-профессионального общения.

Актуальность тем, связанных с проблематикой образования, очевидна: именно в учебной сфере происходит формирование коммуникативной компетенции инофонов, способности к эффективной, адекватной коммуникации, интерактивному взаимодействию с представителями иных социокультурных

турных сообществ, с носителями других языков.

При этом ознакомление обучаемых с российским образовательным пространством целесообразно проводить на материале российских университетов, в частности Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. Именно опора на живой материал обучения студентов в российском вузе позволяет в полной мере моделировать ситуации реального учебного общения.

Востребованность тематики, посвященной проблемам образования, особенно в условиях обучения в России, вызвана также и тем обстоятельством, что обучение языку в российских университетах отличается от того, к чему иностранные студенты привыкли в своей стране. Им приходится сталкиваться с другой методикой, другим расписанием занятий, с новыми аспектами и новыми учебниками, овладевать секретами стиля взаимоотношений студентов и преподавателей.

Большое место в предлагаемой разработке системы уроков отводится отбору проблемного материала, поднимающего актуальные для иностранных студентов вопросы: «Легко ли учить русский язык?», «Как достичь успехов в изучении русского языка?» и др. Специально рассматривается проблема «преподаватель и студент», где обсуждаются вопросы стиля общения, зависимости эффективности обучения от



взаимоотношений студентов и преподавателей, раскрываются особенности этих взаимоотношений в разных странах (Россия, Китай, Венгрия, Финляндия, Швейцария и др.).

Учебные материалы отличаются разнообразной системой заданий интерактивного характера (тексты, диалоги, дискуссии, мастер-классы, творческие задания), облегчающих взаимопонимание иностранных учащихся с носителями русского языка в условиях межкультурной коммуникации. Богатый иллюстративный материал (таблицы, фотографии, рисунки, ассоциогаммы) стимулирует активность и творческую деятельность студентов.

Материалы рассчитаны на иностранных учащихся, владеющих РКИ в объеме уровня В1, и могут быть использованы для самостоятельного изучения русского языка.

R.M. Teremova, V.L. Gavrilova

#### WE LEARN RUSSIAN IN RUSSIA. TEACHING VERBAL COMMUNICATION ON THE COMMUNICATIVE AND INTERACTIVE BASIS

*Verbal communication, communicative and interactive basis of teaching, educational and professional sphere, the problems of education, studying in Russia.*

Proposed linguistic and methodological model of teaching Russian verbal communication for foreign students is based on the material of the theme "We learn Russian in Russia". The present teaching system has been developed in communicative and interactive mode, involving the use of the system of diverse interactive methods and techniques during educational process. The traditional teaching material is conceptualized by the authors in a new way. This material is interpreted by the authors from the problematic point of view, contributing to the intensification of the learning process as well as adaptation of foreign students in intercultural communication in Russia.

## УЧИМ РУССКИЙ ЯЗЫК В РОССИИ

## Факультет русского языка как иностранного – мой дом

1

## А. Прочитайте письмо. Перескажите его.

Линда, привет!

Знаешь, вся моя жизнь как бы разделилась на две части: «до» и «после» приезда в Россию. И это понятно: жизнь и, самое главное, обучение русскому языку в России отличаются от того, к чему мы привыкли в нашей стране. Так, если в Америке посещать уроки желательно, то здесь – обязательно. Но мы и сами понимаем, что занятия лучше не пропускать, ведь каждое из них – это ещё одна ступенька в мир русской речи.

Стажировка в России – это здорово, ведь мы постоянно слышим русскую речь, у нас появились русские друзья, «русские семьи», одним словом, мы живём в «русском мире». И самое главное, русский язык мы учим много времени: ежедневно у нас бывает три пары. Что такое «пара»? Это два урока по 45 минут. Академический час в России равен 45 минутам, а не 50, как у нас.

И вообще здесь всё другое: и методика, и расписание занятий. В учебной программе у нас много разных аспектов: это разговорная практика, грамматика, фонетика, язык средств массовой информации, спецкурсы по выбору (литература, политология, история России, лингвокультурология, фразеология, лексика, деловой русский и др.). Есть предметы, которые не преподают у нас, например, фонетика. Трудный предмет, но очень интересный и полезный. Помнишь, я тебе писал о том, что хочу говорить, как русские. Для этого надо прежде всего научиться правильному произношению и русской интонации. Вот тут-то и поможет фонетика.

Методика преподавания русского языка как иностранного (РКИ) здесь также отличается от нашей. Прежде всего она коммуникативная (communication – это понятно!), поэтому очень много внимания на занятиях уделяется именно выработке умения общаться, свободно говорить, правильно, корректно выражать свои мысли и адекватно воспринимать русскую речь.

Взять, к примеру, такой аспект, как разговорная практика: на этих занятиях мы говорим, говорим и говорим. Обсуждаем бытовые темы, относящиеся к нашей повседневной жизни (магазин, почта, город, телефон и др.), а также темы, связанные с культурой русского народа, образом жизни русских людей, психологией поведения и общения, с жизнью и проблемами молодёжи и многое другое; при этом учитываются реалии жизни и культуры наших родных стран, что мне особенно нравится.

Кстати, и грамматика здесь тоже коммуникативная: мы не заучиваем грамма-



тические правила, а учимся употреблять те или иные грамматические конструкции в речи. Как шутит наш преподаватель по грамматике, речевая практика стоит на «грамматических ногах». Это, по-моему, замечательно!

Конечно, не всё сразу получается, и иногда мы допускаем смешные ошибки. Однако преподаватели всегда терпеливы и внимательны к нам (спасибо им за это!) и очень тактично исправляют наши ошибки.

До свиданья!  
Мэтью.

### Б. Поговорим, поспорим.

1. Почему вы приехали на стажировку в Россию?
2. Чем отличается обучение русскому языку в российском университете от обучения в вашей стране?
3. Из каких аспектов состоит ваша учебная программа? Какие из них вам нравятся больше всего? Какие самые трудные, самые интересные, самые полезные?
4. Что вы знаете о коммуникативной методике обучения русскому языку?
5. Вы только что приехали на стажировку в российский университет. Вы хотите узнать мнение иностранных студентов, обучающихся в российском вузе, о системе обучения русскому языку в нём. Какие вопросы вы бы задали студентам?

2

А. Вас спрашивают о факультете русского языка как иностранного, где вы проходили стажировку. Что вы расскажете?

Б. Напишите письмо своим друзьям. Расскажите в нём о факультете, на котором вы учитесь.

3 Какие ассоциации вызывает у вас словосочетание *факультет русского языка как иностранного*? Составьте ассоциограмму.



## Мы адаптируемся к жизни в России

4

А. Прочитайте письмо. Перескажите его.

Дорогая Линда!

Вот я думаю, ну что мы знали о России до приезда в Санкт-Петербург? Конечно же, немного. Всё для нас в России впервые, всё другое, непривычное: и учёба, и преподаватели, и университет, и отношения между студентами и преподавателями, и семьи, в которых мы живём, и транспорт, на котором мы ездим. Стереотипы и устойчивые представления о русских не всегда помогают нам, а иногда и мешают.

Как преодолеть их, как понять и принять новую, российскую, действительность, адаптироваться к новой, российской, среде?

Уже сейчас мы поняли, какую роль в этом играет наша учебная программа. Ведь в ней рассматриваются проблемы взаимопонимания, национальных стереотипов (их польза и вред, происходящие в них изменения), вопросы культурного и языкового шока и путей его преодоления, понимания российской действительности, русского менталитета, этикета поведения в различных ситуациях общения и многое другое.

На занятиях широко используются игры, максимально приближенные к ситуациям реального общения: круглый стол, социологический опрос, интервью, теледебаты, дискуссия, мастер-класс. Мы очень любим такие занятия, ведь именно они позволяют нам, с одной стороны, проявить свои взгляды, свою родную культуру, с другой стороны, учат нас нормам общения, воспитывают в нас толерантность по отношению к людям другой культуры (к их мнениям, понятиям, мировоззрению) и эмпатию.

Особенно интересным для нас оказался обучающий мастер-класс на тему «Иностранные студенты в России: проблемы адаптации», и это понятно: нам, иностранным и русским студентам, нужно научиться понимать друг друга, позитивно решать все вопросы, как и положено в доброй семье. Мы выясняли, какими представляют себе русские американцев и что думают об американцах русские. Нас интересовало

всё: внешний вид, поведение, интересы. Некоторые стереотипы были верными, а некоторые – очень смешными. Причём всё это проходило в форме игры, весело и артистично: так, например, русская аспирантка изображала американку (в майке, бейсболке, шортах, с сияющей улыбкой). А мы уж определяли, что в ней «так» и что «не так», не по-американски. Мастер-класс, впрочем, как и другие, был весёлым, интересным и, главное, полезным. Приеду – расскажу подробнее.



Пока!  
Твой Мэтью.

Б. Линда ответила Мэтью длинным письмом. Напишите письмо от её имени.

**5** Как адаптироваться к российской действительности? Как преодолеть культурный шок, как добиться взаимопонимания? В решении этих проблем вам помогут деловые игры, имитирующие жизненные ситуации. Предлагаем следующие игры.

1. Я пассажир. Я пешеход.
2. Я иду в гости к русским.
3. Понимаем ли мы друг друга?

Время проведения каждой игры – 30 мин. Ведущий выдаёт студентам раздаточный материал, ориентирующий их на определённые ситуации.

**В процессе проведения деловых игр выявите ситуации, которые могут вызвать у иностранцев шок. Объясните, почему русские поступают так, а не иначе. Выясните, чем различаются культуры разных народов.**

Выберите наиболее интересные для вас игры и проведите их.

### 1. Деловая игра «Я пассажир. Я пешеход»

#### Правила и особенности поведения русских в транспорте и на улице

	Как обычно ведут себя русские (что принято)	Чего делать нельзя (что не принято)	Что вас раздражает	Что бы вы посоветовали своему другу, который только что приехал в Россию и мало что знает о правилах и особенностях поведения в России
<b>1. Если я еду на метро при входе через турникет</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• на платформе</li> <li>• на эскалаторе</li> <li>• в вагоне электропоезда</li> </ul>				
<b>2. Если я еду на автобусе</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• вход / выход</li> <li>• оплата проезда</li> </ul>				
<b>3. Если я еду на маршрутке</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• оплата проезда</li> <li>• где и когда останавливаются маршрутки</li> </ul>				
<b>4. Если я перехожу улицу</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• при красном, жёлтом, зелёном сигналах светофора</li> </ul>				

## 2. Деловая игра «Я иду в гости к русским»

### Правила поведения в России, если ты идёшь в гости

	Что обычно делают русские (что принято)	Чего делать нельзя (что не принято)
1. Приглашение		
2. Подарки членам семьи		
3. Время прихода		
4. Место за столом		
5. Угощение (блюда на столе)		
6. Алкогольные напитки		
7. Разговоры за столом		
8. Развлечения (игры, танцы, песни)		
9. Уход		

## 3. Деловая игра «Понимаем ли мы друг друга»

**А.** Для участия в игре организуются несколько команд, в состав которых входят иностранные студенты, русские студенты и преподаватели.

Участникам предлагается довольно сложное задание: за очень короткое время все сидящие за столами (т.е. члены каждой из команд) должны познакомиться и узнать как можно больше друг о друге (объясняться можно при помощи не только русского, но и других языков, а также жестов и мимики) и совместно нарисовать на плакатах коллективный портрет своей команды. С этими плакатами капитаны команд выходят на сцену и в эмоциональной форме интерпретируют свой рисунок на плакате.

После презентации плакатов-портретов каждая из команд должна написать на доске 3 слова, с помощью которых русские и иностранцы смогут лучше понять друг друга. Далее эти «самые важные» слова группы скандируют хором, демонстрируя тем самым эмоциональное единство. Примерами таких понятий-символов могут быть следующие: язык, культура, толерантность, эмпатия, взаимопонимание, дружелюбие, знание, дружба, личное общение, улыбка, открытость, уважение, Интернет, хобби. Участники мастер-класса должны дополнить список понятий-символов, помогающих людям разных стран понять друг друга.



**В. Какие новые ситуации вы ввели бы для обсуждения в деловых играх?**

**В. Составьте полилог. Мэтью и его однокурсники, находясь в Америке, рассуждают о значимости проблем, поднятых в мастер-классах в России.**

### Что думают иностранные студенты о стажировке в России

6

**А. Мы спросили у студентов, закончивших стажировку в России, что она им дала. Ознакомьтесь с их ответами-эссе и прокомментируйте их.**

#### В России я полюбила русский язык по-настоящему

В первые дни после приезда в Россию я испытала языковой шок: представьте себе, я не могла сказать полное предложение, мне было трудно выразить свои чувства, мне было очень стыдно. Может быть, я страдала комплексом неполноценности, но это было именно так. Честно говоря, те первые дни были для меня самыми страшными. А потом я решила: ничего, начну всё сначала. И вскоре я заметила, что стала говорить лучше. Знаете, я испытала такую радость, с которой ничто не может сравниться.

Обучение русскому языку в Китае отличается от обучения русскому языку в российском университете. В России мы чувствуем себя на уроке более свободно, мы можем смело выражать своё мнение. В Китае на уроке можно сказать: «Я получу...», а в России – «Я хочу...» Мы не только учим русский язык, но и развиваем свой ум. И в то же время я заметила, что новые слова и конструкции, которые я использую на занятиях, запоминаются быстро и навсегда.

Все знают, что интерес – самый хороший учитель. Что же делает урок интересным? Я думаю, прежде всего – учебник. Именно от него зависит эффективность обучения. Китайский учебник русского языка не такой увлекательный, как русский. В китайском учебнике много говорится о России, русских, русской культуре, но настоящая, искренняя любовь к России и русскому языку родилась у меня в Российском государственном педагогическом университете им. А.И. Герцена.

Учебники, по которым мы учимся здесь (кстати, их авторы – наши преподаватели), совсем другие, я считаю, что это учебники нового поколения. Учебник предоставляет нам самые разные, очень интересные темы и различные точки зрения. Он как бы разговаривает с нами, и во многом благодаря ему настоящий герой на уроке – студент, я и мои подруги.

Мы очень много узнали о России и русских: черты характера, этикет и нормы их поведения. Мы рассматривали много социальных и психологических тем. Каждая из



них, на первый взгляд, простая, однако всегда актуальная. Учебник как будто рассказывает нам о нашей жизни. И мы незаметно для себя вникаем в каждую проблему всё глубже и глубже, обсуждение этих проблем вызывает ассоциации и рождает новые, золотые идеи. И это хороший двигатель для учёбы.

Одним словом, я бы сказала так: сначала учёба русскому языку на родине, а потом полюбите его в России.

Цзинь Сяо (Китай).

### Б. Поговорим, поспорим.

1. Какие идеи высказала студентка в своём эссе?
2. С какими трудностями она столкнулась при обучении русскому языку в российском университете?
3. Что она написала
  - об особенностях обучения в российском университете;
  - об учебниках, по которым они занимались?
4. Чем обучение в российском университете отличается от обучения в родном вузе Цзинь Сяо? А как бы на этот вопрос ответили вы?

### В. Используя материал текста задания А, составьте диалог (полилог).

- 7 До приезда в Россию у вас уже было какое-то представление о системе обучения иностранцев русскому языку в российских вузах, но не всё оказалось таким, как вы думали. Что нового вы узнали? Дайте свою оценку тому, что вы узнали.

Мне нравится... Почему?	Мне не нравится... Почему?

- 8 Какой он, университет, в котором вы проходили стажировку? Каким вы увезёте его в своей памяти? Расскажите о нём, опираясь на план.

- |   |   |
|---|---|
| <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Встреча.</li> <li>2. Учёба.</li> <li>3. Атмосфера на занятиях.</li> <li>4. Преподаватели.</li> <li>5. Учебные экскурсии.</li> </ol> | <ol style="list-style-type: none"> <li>6. Научная работа.</li> <li>7. Научная конференция.</li> <li>8. Культурная программа.</li> <li>9. Вечера, праздники.</li> <li>10. Прощание.</li> </ol> |
|---|---|

## Я хочу знать русский язык

- 9 Проведите дискуссию на тему: «Я изучаю русский язык. Почему?» Какой разговор у вас состоится?
- 10 Каким образом изучение русского языка связано с вашей учёбой и будущей профессией? Используйте сложноподчинённые предложения с союзами *так как*, *так что*, *чтобы*, *если*, *хотя*, построенные по следующим схемам.

1. так как ... , то ...  
... , так как ...

2. чтобы ... , ...  
... , чтобы ...

3. хотя ... , ...  
... , хотя ...

4. ... , так что ...

5. если ... , (то) ...  
... , если ...

- 11 Ответьте на вопросы.

1. Сколько языков вы знаете?
2. Какой иностранный язык вы начали изучать первым?
3. Какой из иностранных языков вам нравится больше всего?
4. Согласны ли вы с мнением, что второй язык выучить легче, чем первый? Как вы думаете, почему?
5. Легко или трудно учить русский язык?
6. Что для вас в русском языке кажется простым / сложным?
7. Вы согласны с тем, что русский язык может выучить любой человек (молодой и пожилой, хорошо образованный и малообразованный)?
8. Как вы думаете, русский язык изучать
  - легко;
  - не очень легко;
  - трудно;
  - не так уж трудно;
  - очень трудно?
9. Успехи в изучении русского языка зависят
  - от способностей;
  - от терпения;
  - от усидчивости;
  - от старательности?



12

А. Иностранные студенты задали своим преподавателям вопрос: «Как достичь успехов в изучении русского языка в России?» Вот ответы преподавателей:

Хорошо выучить русский язык можно только в том случае, если...

- любишь его;
- имеешь огромное желание выучить русский язык;
- имеешь серьёзные мотивы для изучения русского языка;
- активно работаешь на занятиях;
- обязательно выполняешь домашние задания;
- постоянно общаешься с русскими;
- слушаешь русское радио, смотришь российские телевизионные программы, российские кинофильмы;
- знакомишься с русской культурой.

Б. Согласны ли вы с высказанными мнениями? Может быть, вы дополните этот список? Расположите данные тезисы в порядке их значимости, предварительно пронумеровав их.

В. Опираясь на вопросы, расскажите о своей учёбе в школе, университете.



где?  
как?  
как долго?  
у кого?  
чему?  
что делать?  
когда?  
с кем?

13 Продолжите диалоги.

- Привет, Салли! Как дела?
- Спасибо, хорошо. А у тебя? Что новенького?
- Вчера записался на курсы русского языка.
- Правда? А мне казалось, ты хочешь учить испанский.
- Испанский, конечно, красивый, но сейчас мне нужен русский.
- Но ведь он труднее.
- Знаю, но...

\* \* \*

- Привет, Майкл!
- *Здравствуй, Мария! Я слышала, ты учишь русский язык?*
- Да, этот язык мне очень нравится. Когда на нём говоришь, кажется, что любишь весь мир.
- *Да, согласна, но русский язык довольно-таки труден.*
- Не для меня, потому что...

14

**А. Ознакомьтесь с таблицей.**

**Глаголы *учить, учиться* с приставками**

Что делает студент	Что делает преподаватель
<p><b>Учить / выучить</b> (что? как?)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Занимаясь, повторяя, запоминать что-либо, усваивать знания, навыки:</i> Студент учит русский язык.</li> </ul> <p><b>Учиться / выучиться, научиться</b> (где? чему? что делать?)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Быть учащимся какого-либо учебного заведения:</i> Я учусь в Российском государственном педагогическом университете им. А.И. Герцена.</li> <li>• <i>Усваивать, приобретать какие-либо знания:</i> Я учусь читать и писать по-русски.</li> </ul>	<p><b>Учить / научить, обучить</b> (кого? чему? что делать?)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Преподавать что-либо, передавать кому-нибудь знания, навыки:</i> Преподаватель учит студентов русскому языку.</li> </ul>
<p><b>Изучать / изучить</b> (что?)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>В процессе обучения приобретать систематические, глубокие знания по предмету:</i> В России иностранные студенты изучали русскую грамматику.</li> <li>• <i>Исследовать вопрос, проблему:</i> Аспирант изучает вид глагола.</li> </ul>	
<p><b>Доучить / доучивать</b> (что? что до чего?)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Выучить что-либо до конца, до какого-либо предела:</i> Студент доучил стихотворение до конца.</li> </ul> <p><b>Доучиться / доучиваться</b> (до чего?)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Учиться до какого-либо предела:</i> Студент доучился только до весны.</li> <li>• <i>Продолжительной учёбой довести себя до каких-либо неприятных последствий:</i> Он доучился до головной боли.</li> </ul>	<p><b>Доучить / доучивать</b> (кого? до чего?)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Довести обучение кого-либо до конца, до какого-либо предела:</i> Преподаватель доучил студентов до весны.</li> </ul>
<p><b>Разучить / разучивать</b> (что?)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Выучить с целью исполнения, наизусть:</i> Мы разучили русскую народную песню.</li> </ul>	
<p><b>Разучиться / разучиваться</b> (что делать?)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Утратить навыки, умение что-либо делать:</i> Он разучился играть на рояле.</li> </ul>	

<p><b>Приучиться / приучаться</b> (к чему? что делать?)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Привыкнуть к чему-либо, научиться делать что-либо: Дети приучились к порядку.</li> </ul>	<p><b>Приучить / приучать</b> (кого? к чему? что делать?)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Привить навыки кому-то, научить чему-либо: В школе детей приучили к порядку.</li> </ul>
<p><b>Отучиться / отучаться и отучиваться</b> (от чего?)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Заставить себя отвыкнуть от чего-либо: Брат с трудом отучился от курения.</li> </ul>	<p><b>Отучить / отучать</b> (кого? от чего?)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Заставить кого-либо отвыкнуть от чего-либо: Он с трудом отучил брата от курения.</li> </ul>

**Б. Вставьте в текст глаголы *учить, учиться* с приставками.**

### Моя жизнь в России

Мне кажется, что я ... русский язык всю жизнь и надеюсь в конце концов ... его хорошо.

Начала я ... его ещё в школе. Кстати, ... я с интересом. Потом я поступила в университет и стала ... историю. На втором курсе я поняла, что без практики я совершенно ... говорить по-русски. Вот почему своей второй специальностью я выбрала русский язык и решила поехать на стажировку в Россию.

Сейчас я ... в российском вузе, где нас ... не только русскому языку, но и русской культуре, литературе, истории. Не так-то легко ... русский язык: попробуйте ... виды глагола! Или вот, например, на сегодня нам задали ... стихотворение. Как я ни старалась, я не смогла ... его до конца.

Зато у меня новое достижение – я ... петь по-русски. Сейчас я хочу ... русским песням своего друга. Он умеет играть на гитаре и к празднику русского языка уже ... русскую песню «Катюша».

Наша группа будет ... целый год. Мы ... до 20 апреля, а потом поедem путешествовать по России. Студенты из других групп уже ... и разъехались по домам. Я живу в русской семье, что мне очень нравится. Почему? Это смешно, но моя «русская мама» ... меня к порядку, и, надо сказать, я ... уже убирать за собой вещи.

Мой прогресс ещё и в том, что я ... от вредной привычки. Представляете, я теперь не курю!

#### 15 Согласны ли вы с тем, что...

- XXI век – «век образования»;
- чтобы хорошо знать русский, надо обязательно хоть какое-то время пожить в России;
- учиться никогда не поздно;
- преподавать англоязычным студентам может только преподаватель, знающий английский язык;
- в изучении любого предмета главное – практика;
- лучше всего начинать изучение русского языка в 40 (50...) лет;
- учиться лучше всего в интернациональной группе;
- чем больше группа, в которой вы занимаетесь, тем бóльших успехов вы достигнете?

## Преподаватель и студент – это целый мир!

16

А. Меняется время, меняются студенты и, конечно же, меняются представления о современном студенте. Каков он, современный студент? Чем он отличается от студента прошлых времён? Мнения тут самые разные. Вот что о современных студентах говорят преподаватели и сами студенты.

## Студент глазами преподавателя



Социально-психологический портрет современного студента таков: деловой стиль, стремление занять высокие статусные позиции в обществе, ориентация на самостоятельную деятельность – собственный бизнес или работа на ведущих предприятиях. Молодые люди сегодня более прагматичны. Они точно знают, что им нужно от жизни. Им надо «здесь и сейчас». Они убеждены: «Очень многое зависит от меня самого. Я должен быть хорошо образован. Мне нужен диплом, который поможет найти достойную работу».

Студенты сейчас хорошо информированы, отлично знают компьютер, владеют иностранными языками – с ними интересно работать.

## Студент глазами иностранного студента

Нынешние студенты, т.е. родившиеся во второй половине 80-х годов, отличаются от студентов предыдущих поколений. Они более открытые, самостоятельные, легко принимают новое, много трудятся.

И это понятно. Чтобы найти достойную работу, добиться успеха в жизни, мало получить хорошее образование, нужно знать иностранные языки, хорошо владеть компьютером, словом, иметь определённые преимущества перед своими ровесниками, претендующими на то или другое рабочее место.

## Б. Поговорим, поспорим.

1. Какие качества современных студентов выделяются авторами данных высказываний?
2. Сравните портреты современного студента, данные преподавателями и студентами: совпадают ли их оценки?
3. А каким вы представляете себе современного студента?

4. Отличается ли, по вашему мнению, современный студент от студента прошлого века?
5. Есть ли существенная разница между российскими и иностранными студентами? Если есть, то в чём она заключается?

**17** Вы – корреспондент молодёжной телевизионной программы. Вас интересует тема «Каков он, современный студент?» Возьмите интервью у иностранных студентов, приехавших на стажировку в российский университет из разных стран.

**18** А. Сегодня на занятии студентам предложили нарисовать словесный портрет очень хорошего студента. Главное – использовать как можно больше фразеологизмов. Прочитайте, как это задание выполнил Мэтью.

### Мой талантливый друг Том

Том – необыкновенно талантливый студент. Все в один голос говорят, что у Тома *светлая голова*. И это действительно так: он очень умён и всё *схватывает на лету*. Том всегда внимателен на занятиях.

Он не очень долго сидит над домашними заданиями, ничего не зубрит, до многого *доходит своим умом*. А результат всегда один и тот же: Том всегда *знает материал как свои пять пальцев*. Вчера, например, нам задали на дом очень трудное задание (надо было выучить много новых слов), и, надо сказать, не все хорошо с ним справились. И что же Том? Как всегда, всё *знает назубок*.

Есть у моего друга Тома ещё две особенности, которые мне очень нравятся. Во-первых, для него самое главное – учёба (он *с головой уходит в учёбу* – есть такое русское выражение), и поэтому он никогда не бросит работать, куда бы ты его ни позвал, какие бы соблазнительные варианты ему ни предлагал.

Во-вторых, он всегда смело идёт вперёд, не боясь сделать какие-то ошибки. Более того, если у него что-нибудь не получается и он попадает в неприятное положение, то всегда говорит: «Ничего, *на ошибках учатся*». Однажды начитанный Джон сказал ему чьи-то мудрые слова: «Глупые учатся на своих ошибках, а умные – на чужих». Мы думали, что Том рассердится или смутится. А он усмехнулся и сказал: «А мудрые и на своих, и на чужих, а главное – *учатся*». И так это медленно, задумчиво повторил: «*Учатся*». Да, молодец Том: и говорит правильно, и делает всё по-умному.

Тома все наши студенты (а к ним присоединяются и преподаватели) называют *ходячей энциклопедией*, он действительно всё и обо всём знает: о чём его ни спроси, он обязательно ответит, и ответит правильно. Я горжусь своим другом и хочу хоть немного быть похожим на него.

И ещё. Том всегда со всеми *находит общий язык*: добивается полного взаимопонимания, поэтому его все любят и считают лёгким человеком. Я ему в этом даже завидую: у меня не всегда так получается.



**Б. Используя текст из задания А, запишите в правой колонке фразеологизмы, соответствующие толкованиям, данным в левой колонке.**

1. Быстро, легко понимать, усваивать.	1.
2. Целиком отдаться каким-то занятиям, делу.	2.
3. Очень умный человек.	3.
4. Знать очень хорошо, наизусть.	4.
5. Человек, обладающий разносторонними знаниями. У него всегда можно навести справку по самым различным вопросам.	5.
6. Самому достигнуть понимания чего-нибудь.	6.
7. Достигнуть взаимопонимания, согласия.	7.

**19 К сожалению, бывают и другие студенты, которые, как правило, невнимательны на занятиях, рассеянны, не любят долго думать, работать. Составьте портрет такого студента, используя приведённые фразеологизмы.**

- Пропускать мимо ушей.
- В одно ухо влетает, в другое – вылетает.
- Вылететь из головы.
- Дырявая голова.
- В голове каша.

**20 Ответьте на вопросы.**

1. Были ли у вас любимые учителя в школе, университете? Какие предметы они вели? Какие качества в них вам нравились больше всего?
2. Были ли у вас нелюбимые учителя? За что вы их не любили?

**21 Какие ассоциации вызывает у вас фраза *Мой любимый преподаватель*? Составьте ассоциограмму.**



- 22 Перед вами «Стена признаний». Напишите здесь всё, что вы хотели бы сказать своему любимому преподавателю.

### Стена признаний



- 23 А. Зависит ли эффективность обучения от взаимоотношений студентов и преподавателей? Какой стиль преподавания и общения вам нравится больше: административный или партнёрский, официальный или дружеский? Эти вопросы были заданы студентам из Китая, Финляндии, Швейцарии и Венгрии, обучающимся в одном из российских вузов. Познакомьтесь с ответами студентов, прокомментируйте их.

Времена изменились. Отношения между учителем и учеником в Китае тоже изменились: постепенно они стали *равноправными, партнёрскими*. Конечно, это случилось не сразу: очень сложно преодолеть китайскую традицию получать знания через учителя, а не самим добывать их. Сейчас на уроке монолог учителя все чаще заменяется диалогом или полилогом: ведь в споре рождается истина! После урока учитель и ученик могут общаться, как друзья. Бывают случаи, когда учителя учатся у учеников.

Чжао Сунн (Китай).

Можно сказать, что в финских университетах отношения между преподавателями и студентами *равные*. К преподавателю обращаются на ты, обращение на вы вообще не принято. С преподавателями можно спорить, если мнения не совпадают, к ним можно относиться как к любому другому человеку.

Майя Ламминпяя (Финляндия).

По-моему, самый хороший вариант отношений между студентами и преподавателями – *дружеские отношения*. Для преподавателя это импульс к качественному профессиональному преподаванию, для студентов – ещё одна мотивация для хорошей учёбы. Однако дружеские отношения не означают потерю преподавателем своего авторитета.

Чжан Ю-И (Китай).

Отношения между преподавателями и студентами в Венгрии, скорее всего, *административные*. Коммуникация между нами часто односторонняя: преподаватель читает лекцию, а студент молча слушает.

В моём университете учится огромное количество людей. В таких условиях почти нельзя иметь нормальные отношения со студентами, но многие учителя стремятся работать вместе со студентами. Эти преподаватели знают сильные и слабые стороны своих студентов и относятся к ним по-партнёрски. Однако административный стиль общения, официальная дистанция между нами почти всегда сохраняются.

Шарлотта Санто (Венгрия).

**Б. На основании ответов студентов из задания А выделите типы взаимоотношений между студентами и преподавателями.**

24

**А. Поговорим, поспорим.**

1. Есть ли разница во взаимоотношениях *учитель – ученик* в разных странах? Приведите примеры.
2. Что вы можете рассказать о взаимоотношениях преподавателей и студентов в вашей стране?
3. Если вы будете преподавателем, как вы будете строить свои отношения со своими учениками (студентами):
  - вы – абсолютный, непререкаемый авторитет для них;
  - у вас партнёрские отношения;
  - ... ?
4. Одобряете ли вы ситуацию, когда преподаватель и студент дружат?
5. Может ли преподаватель рассказывать своим ученикам подробности своей жизни, делиться своими проблемами?
6. Хорошо ли, если преподаватель ходит на дискотеку и в бары, где он может встретить своих студентов? Не скажется ли это отрицательно на его авторитете?

**Б. Проведите дискуссию в своей группе на тему: «Какими должны быть отношения между преподавателями и студентами в учебной работе, в повседневной жизни?»**



**Н.В. Кулибина**

nkulibina@yandex.ru

д-р пед. наук, профессор,  
декан факультета повышения квалификации  
Государственного института  
русского языка им. А.С. Пушкина  
Москва, Россия

## Адаптировать нельзя понять

### Принципы адаптации художественных текстов в соответствии с «Общевропейскими компетенциями владения иностранным языком»

*Компетенции владения иностранным языком, понимание, адаптация, художественный текст.*

В статье рассматривается проблема адаптации художественных текстов для использования в языковом учебном процессе. Предлагаются принципы адаптации, основанные на европейском подходе к обучению иностранным языкам. Отмечается, что адаптированные таким образом тексты дают возможность формирования у учащихся навыков самостоятельного понимания текстов, что является одной из основных компетенций владения иностранным языком. Приводится пример аутентичного художественного текста и его варианта, адаптированного на уровень А2.

**Н**азвание статьи напоминает читателю известную с детства пунктуационную дилемму, которая ставила в тупик принцессу из сказки «Двенадцать месяцев»: «Казнить нельзя помиловать». Где должна стоять запятая: до или после слова «нельзя»?

Конечно, в нашем случае от постановки запятой не зависит человеческая жизнь, но правильно выбранное место этого пунктуационного знака имеет далеко идущие последствия. Что будет выбрано в качестве приоритета: языковая доступность текста или возможность обучения пониманию текстов путем преодоления трудностей (прежде всего лексических)?

В методике преподавания РКИ вопрос об адаптации текстов не имеет однозначного решения. Многие исследователи оспаривают ее целесообразность, считая, что адаптация превращает аутентичные тексты в учебные с утратой их специфики как коммуникативных единиц. Кроме того, адаптированный

художественный текст теряет неповторимое своеобразие авторской манеры изложения и лишает читателя возможности посмотреть на мир другими глазами, подчас глазами большого писателя.

Вместе с тем, круг методистов, придерживающихся того мнения, что использование адаптированных, смоделированных текстов на любых этапах обучения допустимо и методически оправдано, достаточно широк.

А преподаватели-практики, не тратя времени на дискуссии, на свой страх и риск адаптируют научные, художественные и другие аутентичные тексты, не видя иного пути сделать их доступными для своих учащихся.

К стану последовательных противников адаптации до недавнего времени принадлежала и автор настоящей статьи. Однако время, наблюдения над реальной педагогической практикой и, главное, осмысление

этих наблюдений привели к выводам, которыми можно поделиться с коллегами.

Как известно, под адаптацией текста понимается «упрощение, приспособление, облегчение... текста в соответствии с уровнем языковой компетенции учащихся» [1: 10].

Строго говоря, адаптация не является абсолютно искусственным приемом, так как в процессе адаптации мы не придумываем новые слова, грамматические конструкции и др., а только выбираем из имеющегося языкового репертуара то, что уже известно учащимся, иными словами, производим синонимические замены. Носитель языка, создавая письменные и устные тексты в условиях естественного речевого общения с другими носителями того же языка, поступает аналогичным образом, стремясь сделать свою речь более ясной, понятной, доступной, убедительной, красочной. Н.И. Жинкин отмечал, что возможность адаптации заложена в самой природе языка, так как язык «держится на принципе замен» [10].

Идея упрощения текстов в целях обучения языку возникла в 1930-е гг. В это время Ч. Огден создал так называемый Basic English, главным принципом которого являлось лексическое упрощение (850 английских слов и система обучения). Дж. Пальмер и А. Хорнби оперировали лексическим минимумом из 1000 слов. М. Уэст не только разработал методику составления книг для чтения с использованием ограниченного словаря, но и предложил систему уровней сложности – для словарного запаса в 1000, 1500, 2000 и 3000 слов [16].

В конце 1960-х гг. А.А. Вейзе предложил анализ единиц и методов адаптации, а также попытка определить уровни адаптации [4]. В ряде методических работ, посвященных обучению иностранным языкам (русскому как иностранному / неродному в том числе) проблема адаптации рассматривалась неоднократно (Т.В. Печерица, Т.Л. Черезова и др.).

По мнению О.О. Понтус, адаптация должна отвечать двум основным требованиям: «приведению оригинального текста в соответствие с потребностями учебного процесса» и «максимальному сохранению вну-

тренней структуры оригинала, как в плане содержания, так и в плане языкового выражения» [18: 2]. Надо ли говорить о том, что попытка соответствовать тому и другому требованию одновременно, как правило, заходит в тупик.

Понимание сущности адаптации, отраженное в определениях, толкованиях, семантизациях, предлагаемых разными исследователями, демонстрирует редкое единодушие, чего нельзя сказать о предложениях, касающихся ее видов (типов и т.п.). Единой классификации видов адаптации (как и ее приемов) не существует.

Рассмотрев классификации, предлагаемые разными исследователями (А.А. Вейзе, А.В. Брыгина, С.В. Первухина, О.О. Понтус и др.), можно выделить следующие направления адаптации, различающиеся по характеру материала, подлежащего адаптации, и целевой установке: лингвистическая / нелингвистическая, прагматическая и культурная.

Если целью лингвистической адаптации является упрощение текста через лексические или грамматические синонимические замены, то нелингвистическая – «связана с изменением объема текста, сокращением тематических линий» [18: 130]. Как прагматическая, так и культурная адаптация вызвана предположением об отсутствии у читателя-инофона сведений (как правило, фоновых знаний), необходимых для адекватного понимания того или иного фрагмента текста. В первом случае это устранение прагматических лакун (сохранение прагматического эффекта), во втором – культурных (экспликация лингвокультурологической информации, которая может быть незнакома потенциальному читателю).

Несмотря на отмеченные различия все виды адаптации, выделяемые отечественными методистами, имеют общую основу: они ориентированы на подстраивание (приспособление) текста под языковую компетенцию учащихся. Таким образом, в вынесенном в название настоящей статьи предложении знак препинания ставится следующим образом: «Адаптировать, нельзя понять».

Полученный в результате такой трансформации артефакт, как правило, не только не является художественным (эстетически значимым) объектом, но и утрачивает свою коммуникативную природу, перестает быть коммуникативной единицей, т.е. текстом [11–13, 15]. В этом случае мы имеем дело с «познавательной-учебной единицей» (термин А.В. Брыгиной) [2].

Использовать «познавательные-учебные единицы» на уроках РКИ, конечно, можно, но только для решения учебных задач (обучения языковой системе, формирования речевых навыков, знакомства с фактами культуры), но не для достижения основной цели языкового учебного процесса – обучения речевому общению, т.е. обучения порождению и пониманию текстов [16].

К сожалению, среди отечественных методистов еще очень распространено заблуждение, что текст нужен для того, чтобы учащиеся отработали звуки и интонационные конструкции, обогатили свой словарь, узнали новую грамматику, овладели речевыми навыками, познакомились с культурой страны, язык которой они изучают, и т.п.

Мы не там ставим ударение! Языковые знания (фонетика и интонация, лексика и грамматика), речевые умения (говорения и аудирования, чтения и письма) и знание фактов культуры нужны изучающему язык постольку, поскольку обеспечивают ему свободное участие в коммуникации на данном языке, т.е. самостоятельное (без посторонней помощи, без подсказок и комментариев) порождение и понимание текстов.

Все, что делается в рамках языкового учебного процесса (практического языкового курса), должно приближать учащегося к двудеиной цели:

- умению порождать устные и письменные тексты, корректные с точки зрения различных норм русского языка (литературной, узуальной и др.);
- умению адекватно понимать устные и письменные тексты, созданные носителями языка для носителей языка в условиях естественного речевого общения, иными словами, аутентичные тексты.

Дальнейшие наши рассуждения будут посвящены проблемам обучения пониманию текстов и возможности использования в этом процессе текстов, адаптированных в соответствии с европейскими компетенциями владения иностранным языком (с сохранением элементов аутентичности).

В «Европейской системе уровней владения иностранным языком» понимание является отдельной компетенцией и включает в себя такие виды речевой деятельности, как аудирование и чтение.

Конечно, и в «Государственных общеобразовательных стандартах по русскому языку как иностранному» присутствует умение понимать информацию на слух или зрительно (требования к аудированию и чтению), однако в российских стандартах [6–9] обучению пониманию не придается такого большого значения, как в европейском документе [17].

Приведем типичный пример рассуждений отечественных методистов: «Адаптированный текст (рассказ А. Чехова «Враги») ориентирован на студентов, языковая компетенция которых соответствует второму сертификационному уровню государственного стандарта. *Читательская компетенция студентов, т.е. умение постигать глубинные смыслы произведения в большинстве случаев является недостаточной*, что, безусловно, влияет на степень и характер трансформации текста, а также на объем и содержание комментариев» (курсив наш. – Н.К.) [3: 221]. Ситуация, в которой языковая компетенция учащихся опережает их читательскую компетенцию, безусловно, возможна. Но является ли она правилом?

Обучая русскому языку иностранных студентов и даже старшеклассников-иностранцев, преподаватель с полным основанием может рассчитывать на то, что учащиеся уже являются квалифицированными читателями разного рода текстов на родном языке. И задача состоит не столько в формировании начальной читательской компетенции, сколько в создании условий для положительного переноса необходимых (уже сформированных на родном языке) навыков на чтение литературы на иностранном (рус-

ском) языке. Конечно, существенным (но не непреодолимым!) препятствием является недостаточное знание слов русского языка, устойчивых выражений и т.п.

Обратившись к нашей собственной практике чтения художественной литературы на родном языке, мы вынуждены будем признать, что довольно часто читаем, понимаем и получаем удовольствие от текста, в котором встречаются слова, значения которых мы не знаем. Если мы с легкостью преодолеваем подобные трудности, то почему этого не может сделать учащийся-инофон, обладатель читательской компетенции на родном языке?

Тогда зачем же преподаватель русского языка, готовя художественный текст к уроку в иностранной аудитории, заглядывает в толковый или энциклопедический словарь, чтобы дать в комментариях достоверную (научную) семантизацию историзма, архаизма или иного лингвострановедческого объекта? Это может быть имя исторического или литературного персонажа, название события или места, да и просто русское слово, которым по разным причинам мы не пользуемся постоянно? Почему иностранцу для понимания русского текста нужно знать больше, чем носителю русского языка?

Это может быть роман, написанный в позапрошлом веке (а то и совсем недавно, например, Б. Акуниным), в котором описываются события из жизни статского и тайного советников (вне текста носитель языка – неисторик и нефилолог – вряд ли сразу скажет, кто из них старше по чину). Или встреченное в тексте описание цветущего луга, в котором автор, демонстрируя недюжинное знание родной флоры, любовно описывает не только колокольчики и ромашки, но и овсяницу, цикорий, яснотку и др.

«В памяти любого говорящего, – пишет Б.М. Гаспаров, – хранится множество образных впечатлений языковых выражений, относящихся к предметам, визуальный облик которых этот говорящий субъект способен представить себе лишь с очень большой приблизительностью. Например, современный городской житель часто имеет очень неопре-

деленное представление о том, как конкретно выглядят те или иные виды деревьев, трав, птиц. <...> Аналогичная ситуация имеет место, когда мы имеем дело с повествованием, действие которого происходит в прошедшую эпоху либо в стране или местности, непосредственно нам не знакомой. Много ли современных говорящих по-русски способны отличить по виду «шарабан» от «ландо» или «бричку» от «пролетки»? Но читая роман прошлого века, говорящий принимает их в составе подходящих им выражений, которые он знает как «знакомые выражения». <...> Говорящий адекватно реагирует на языковое бытие предмета, даже если его онтологическое бытие остается ему почти или совсем неизвестным.

Итак, если нам неизвестен сам предмет, но известно его языковое употребление, мы с готовностью принимаем его в свой образный мир, включая в состав подходящих ситуаций, подсказываемых языковой памятью, – даже если сам предмет в составе такой ситуации видится не более чем смутным намеком» [5: 256–257].

Многолетний опыт работы с художественными текстами в иностранной аудитории убедительно свидетельствует, что незнание собственно лексической семантики подобных единиц не мешает читателю (при условии, оговоримся, что процент таких слов не очень велик и в основной своей массе они не являются ключевыми), если он,

- во-первых, понимает обоснованность их появления в тексте (например, в языке произведения, написанного в прошлом веке, могут с большой долей вероятности встретиться историзмы и архаизмы);
- во-вторых, может, произведя определенные когнитивные операции, семантизировать эти лексические единицы хотя бы весьма приблизительно, определить их принадлежность к определенному лексическому разряду и др.,
- в-третьих, (как результат предыдущих двух условий) в состоянии правильно понять их текстовую образную роль, которая заключается, условно говоря, в создании определенного фона, колорита «места и времени» (например, диалектизмы в «де-

ревенской прозе», историзмы и архаизмы в произведениях прошлого века и др.).

«Общеввропейские компетенции владения иностранным языком» определяют, чем необходимо овладеть изучающему язык, чтобы использовать его в целях общения, а также какие знания и умения ему необходимо освоить, чтобы коммуникация была успешной.

Показательно, что в «Общеввропейских компетенциях...» учащиеся воспринимаются не как *tabula rasa*, а как личности со своими знаниями о мире, с собственным жизненным, учебным и читательским опытом (см. раздел 5.1 в [17]).

Описание уровней, выделяемых в рамках европейской системы владения иностранным языком (прежде всего А1, А2 и В1), естественно, включает языковую составляющую, определяемую для каждого языка на основе общих требований, а именно: набор языковых средств (лексических единиц и грамматических конструкций), соответствующих тому или иному уровню, но не исчерпывается этим. Главным является ориентация учащихся не на усвоение языковых средств, а на умение их использовать для достижения цели общения. В европейском документе делается акцент на коммуникативные возможности, которые предоставляет человеку достижение того или иного уровня владения языком: формулировки типа «может / умеет» или «я могу / я умею».

Главную трудность при чтении иноязычного текста представляет незнание грамматики, отсюда следует методический вывод о том, что текст, предъявляемый учащимся для чтения (понимания), должен содержать только знакомую грамматику. Таким образом, адаптация текста в соответствии с европейскими требованиями должна быть направлена на упрощение именно грамматических конструкций аутентичного текста. Однако следует учитывать, что основной корпус грамматических знаний формируется у учащихся уже на уровне А2 (за исключением употребления причастных и деепричастных форм). Следовательно, после достижения учащимися уровня А2 вмешательство

в грамматическую структуру текста может (и должно!) быть минимальным.

Как уже было сказано, лексические трудности, с которыми встречается читатель, как правило, не являются непреодолимыми. Филологам-русистам хорошо знакома знаменитая фраза, приписываемая Л.В. Щербе: «Глокая куздра штеко будланула бокра и курдячит (или курдячит) бокренка». Многочисленные психолингвистические эксперименты свидетельствуют о том, что дети – носители языка воспринимают эту фразу как семантически полноценную и, иллюстрируя ее, рисуют «куздру» такой, что сразу понятно, что она уж точно не белая и пушистая, а «грубая, злая, сердитая, опасная и др.»<sup>1</sup>; «бокр» и «бокренок» на этих рисунках различаются только размером. Понимание текста в этом случае обеспечивается исключительно знанием основ русской грамматики, также как и при чтении лингвистических сказочек Людмилы Петрушевской типа «Пульки бятые»: «Сяпала Калуша по напушке и увазила Бутявку...».

Существует значительное число когнитивных стратегий, являющихся психолингвистическими универсалиями и используемых, прежде всего, при затруднениях понимания текста на родном языке, которые могут быть перенесены и на чтение иноязычного текста (более подробно о когнитивных стратегиях см. [11–13]).

Самостоятельное (под руководством преподавателя) преодоление лексических трудностей при чтении текста на русском языке развивает у учащихся-инофонов языковую догадку, формирует навыки использования когнитивных стратегий. В текстах, предлагаемых учащимся уже на уровнях А2 и В1, должно быть не менее 25% так называемого воздуха, т.е. незнакомой лексики, именно для того, чтобы учащиеся учились преодолевать подобные трудности и не боялись их.

В «Общеввропейских компетенциях...» признается, что для понимания требуется более «ограниченное знание языка» и «большая результативность может быть достигну-

<sup>1</sup> Ответы реципиентов.

та за счет ориентации в большей степени на узнавание, а не припоминание» [17: 2].

В предлагаемом далее аутентичном тексте языковые единицы, не соответствующие языковому минимуму уровня А2 и по этой причине подлежащие адаптации, выделены **красным** цветом. Однако и здесь, как говорится, возможны варианты. Так, глагола «возражать» нет в языковом описании уровня А2, однако учащимся он знаком... так как встречается в формулировках заданий типа «Согласитесь или возрадите».

В адаптированном на А2 варианте текста предлагаемые замены выделены **зеленым** цветом либо слово вообще пропущено (о чем свидетельствуют «...»).

Как уже было сказано, адаптировать стоит сложные грамматические конструкции, содержащие неизвестные учащимся лексические единицы (см. фрагменты 9, 11 и 15). В тех же случаях, когда трудность только лексическая, можно предложить учащимся применить одну из когнитивных стратегий (например, опору на ближайший контекст, однокоренные слова, тему текста или же опору на здравый смысл, наконец).

Не стоит отказываться и от использования средств наглядности. Так, работу над предлагаемым текстом можно начать со знакомства с обложкой книги, в которой он опубликован.

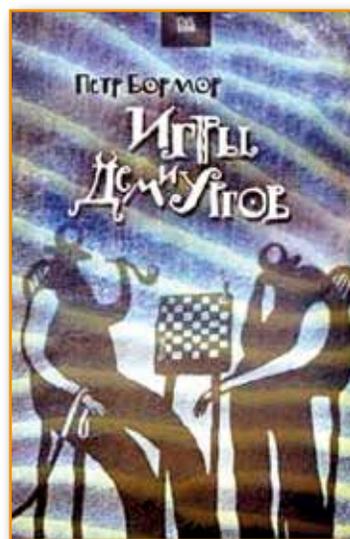
Слово «игры» учащимся уровня А2 безусловно знакомо. Номинация «демиурги» может поставить их в тупик, но не нужно торопиться с семантизацией: дочитав текст до фрагмента 7, учащиеся сами объяснят значение этого слова (к тому же, возможно, вспомнят, что оно есть и в их родном языке, просто редко употребляется).

Картинка на обложке подскажет, в какого рода игры играют демиурги (уж точно не в футбол) и подготовит учащихся к тому, что история, которую они будут читать, не совсем реалистичная.

Работу над текстом, как аутентичным, так и адаптированным вариантом, рекомендуется проводить по методике обучения пониманию текстов, разработанной автором настоящей статьи. По этой методике основная учебная (аудиторная) работа про-

изводится в рамках притекстового<sup>2</sup> этапа (т.е. собственно чтения или, как говорят психологи, непосредственного восприятия текста), так как обучение деятельности (пониманию) возможно только в процессе этой деятельности. Предтекстовая работа, цель которой формирование устойчивого внутреннего мотива деятельности, сведена к минимуму, а послетекстовые задания можно предложить учащимся выполнить дома (в целях экономии аудиторного времени). Данная методика предполагает максимально возможное самостоятельное понимание текста иностранным учащимся, читательская деятельность которого направляется вопросами и заданиями преподавателя.

Комментарии должны быть сведены к минимуму, помещены в «Ключи», обращаться к которым стоит только после того, как все иные способы преодоления трудности не дадут результата. В ходе урока не только будет достигнуто понимание предложенного текста, но и заложены основы формирования навыков, составляющих читательскую компетенцию, которые могут быть в дальнейшем использованы инофоном при чтении любого текста (более подробно о данной методике см. [11–14]).



<sup>2</sup> Как известно, аудиторная работа над текстом складывается из трех этапов: пред-, при- и послетекстового.

## ПЁТР БОРМОР «ИГРЫ ДЕМИУРГОВ»

## Аутентичный текст

Адаптированный вариант  
А2

- |   |  |
|---|--|
| (1) Человек <b>деликатно</b> постучал в дверь к демиургу Шамбамбукли.   | Человек <b>тихо</b> постучал в дверь к демиургу Шамбамбукли.   |
| (2) – Простите <b>великодушно</b> , можно войти?  | – Простите..., можно войти?  |
| (3) – А, это ты! Ну, заходи, <b>располагайся</b> . Ты по делу или просто так?   | – А, это ты! Ну, заходи, ... Ты по делу или просто так?  |
| (4) – У меня просьба.   | – У меня просьба.  |
| (5) – А-а... Ну ладно, <b>выкладывай</b> , что там у тебя.  | – А-а... Ну ладно, <b>говори</b> , что там у тебя.   |
| (6) Человек <b>примостился</b> на краешке стула и вздохнул.   | Человек <b>сел</b> на краешек стула и вздохнул.  |
| (7) – Я знаю, что при жизни Вы мне <b>благоволили</b> ...   | – Я знаю, что при жизни Вы ко мне <b>хорошо относились</b> ...   |
| (8) – Можно на «ты».<br>– Спасибо, но мне так привычнее, если не <b>возражаете</b> .<br>– Не <b>возражаю</b> . Продолжай  | – Можно на «ты».<br>– Спасибо, но мне так привычнее, если <b>можно</b> .<br>– <b>Можно</b> . Продолжай.  |
| (9) – Да, так о чём я... <b>благоволили</b> . <b>Всячески опекали, избавляли от разных напастей, даровали успех в разных начинаниях...</b> ну и так далее.  | – Да, так о чём я... <b>хорошо относились</b> . <b>Помогали, дарили успех...</b>   |
| (10) – Я же не просто так, – <b>перебил</b> Шамбамбукли. – Ты всё это честно заработал. И вообще, гениям нужен особый уход, а ты, <b>безусловно</b> , гений.  | – Я же не просто так, – <b>сказал</b> Шамбамбукли. – Ты всё это честно заработал. И вообще, гениям нужен особый уход, а ты, <b>конечно</b> , гений.  |
| (11) – Спасибо, – серьёзно <b>кивнул</b> человек. – Но я вот подумал... Если даже мне, при этом «особом уходе», иногда бывает и плохо, и больно, и одиноко, если даже на меня <b>временами наваливаются проблемы, как-то: болезни, безденежье</b> | – Спасибо, – серьёзно <b>сказал</b> человек. – Но я вот подумал... Если даже мне, при этом «особом уходе», иногда бывает и плохо, и больно, и одиноко... – то как-во же остальным людям? Тем, кому Вы <b>не помогаете?</b> |

и непонимание толпы — то каково же остальным людям? Тем, кому Вы не оказываете особых благодарений?

(12) — Кому легче, кому тяжелее, — уклончиво ответил Шамбамбукли. — А что?

(13) — Я подумал и осмелился попросить. Если будет на то Ваша воля, можно ли сделать так, чтобы счастья в мире стало побольше, а неприятностей — поменьше?

(14) Шамбамбукли помолчал с минуту.

(15) — Послушай, — наконец произнёс он. — Вот ты — композитор, верно? На рояле умеешь играть. Как бы ты отнёсся к предложению исполнить сложную симфонию на одних белых клавишах, не трогая чёрных?

— Кому легче, кому тяжелее, — ... ответил Шамбамбукли. — А что?

— Я подумал и решил попросить. Если будет на то Ваша воля, можно ли сделать так, чтобы счастья в мире стало больше, а плохого — меньше?

Шамбамбукли помолчал минуту.

— Послушай, — наконец произнёс он. — Вот ты — композитор, верно? На рояле умеешь играть. Ты бы мог сыграть сложную симфонию на одних белых клавишах, без чёрных?

Тексты Петра Бормора из книги «Игры демиургов» (и других его книг), а также аналогичные им, могут быть адаптированы в соответствии с «Общеввропейскими компетенциями владения иностранным языком» без существенных потерь: текст не утрачивает своей коммуникативной направленности, в нем сохраняются практически все скрытые смыслы. Понимание текста, адаптированного таким образом, требует от читателя-инофона мыслительного напряжения, работы фантазии, языковой догадки и др. Некоторыми стилистическими «изысками» (по соображениям методической целесообразности) в данном случае можно пожертвовать (см. фрагменты 5, 7, 9, 11 и 15 и их адаптированные варианты).

Необходимо отдавать себе отчет в том, что адаптировать можно далеко не любой художественный текст, но в этом и нет необходимости. Работа над адаптированными вариантами художественных текстов является всего лишь подготовкой к чтению аутентич-

ных текстов, в том числе и художественных. Уже на уровне В1 (пороговый уровень) дескриптор В по шкале «Понимание (чтение)» формулируется следующим образом: «Я понимаю тексты, построенные на частотном языковом материале повседневного и профессионального общения. Я понимаю описания событий, чувств, намерений в письмах личного характера», а уровень В2 (пороговый продвинутый уровень) дает изучающим иностранный язык еще большие возможности: «Я понимаю статьи и сообщения по современной проблематике, авторы которых занимают особую позицию или высказывают особую точку зрения. Я понимаю современную художественную прозу».

Следует отметить, что в европейском документе, несмотря на общую вполне прагматичную направленность целей изучения иностранных языков (например, обучение пониманию прежде всего таких текстов, как справочные материалы, инструкции, почтовые отправления и т.п.), разработчики сочли необходимым уделить внима-

ние и художественной литературе. Особым образом оговаривается, что национальная художественная литература является «ценным общим ресурсом, который необходимо охранять и развивать». Изучение литературы преследует не только и не столько эстетические, сколько образовательные, интеллектуальные, духовные и эмоциональные цели» [17: 58]. Использование учителями

литературы принципов, изложенных в европейском документе, поможет «сделать цели и методы обучения более прозрачными» [Там же].

Возвращаясь к названию статьи, можно, добавив необходимое уточнение, расставить знаки препинания следующим образом: «Адаптировать (*упрощать*) нужно только то, что нельзя понять».

## Литература

1. Азимов Э.Г., Шукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М., 2009.
2. Брыгина А.В. О некоторых особенностях редукции как лингвистического приема адаптации // Вестник Московского университета. Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2011. № 4.
3. Брыгина А.В., Красикова Е.В. Направления и приемы адаптации художественного текста (на примере рассказа А.П. Чехова «Враги») // Вопросы изучения русского языка, истории и культуры России. М., 2010. № 16.
4. Вейзе А.А. Методика адаптации текстов художественных произведений в учебных целях / Дис. ... канд. пед. наук. М., 1967.
5. Гаспаров Б.М. Язык, память, образ. Лингвистика языкового существования. М., 1996.
6. Государственный стандарт по русскому языку как иностранному. Базовый уровень / Нахабина М.М. и др. М.; СПб., 2001.
7. Государственный стандарт по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень / Владимирова Т.Е. и др. М.; СПб., 2001.
8. Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Второй уровень. Общее владение / Иванова Т.А. и др. М.; СПб., 1999.
9. Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Третий уровень. Общее владение / Иванова Т.А. и др. М.; СПб., 1999.
10. Жинкин Н.И. Речь как проводник информации. М., 1982.
11. Кулибина Н.В. Художественный текст в лингводидактическом осмыслении: Монография. М., 2000.
12. Кулибина Н.В. Зачем, что и как читать на уроке? Художественный текст при изучении русского языка как иностранного. СПб., 2001.
13. Кулибина Н.В. Читаем по-русски на уроках: Книга для учителя. Рига, 2008.
14. Кулибина Н.В. Читаем по-русски на уроках и дома: Книга для ученика. Рига, 2008.
15. Кулибина Н.В. Изменение методической парадигмы преподавания русского языка как иностранного на рубеже веков // Труды Международной научно-практической конференции «Актуальные проблемы обучения профессиональному языку: нынешнее состояние и перспективы» (Алматы, Казахстан 9–10 ноября 2011 г.). Алматы, 2011.
16. Миролубов А.А. Майкл Уэст и его методика обучения чтению // Иностранные языки в школе. 2003. № 2.
17. Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка. Департамент по языковой политике, Страсбург. М., 2003.
18. Первухина С.В. Адаптированный художественный текст: способы повышения понятности // Вестник Челябинского государственного университета. 2011. № 25 (240). Филология. Искусствоведение. Вып. 58.
19. Понтус О.О. Адаптация художественного текста как методическая проблема // archive.nbuv.gov.ua/portal/Soc\_Gum/Vchdpu/ped/2011\_92/Pont.pdf.

N.V. Kulibina

### ADAPT IT NOT BE UNDERSTOOD. PRINCIPLES OF ADAPTATION OF LITERARY TEXTS IN ACCORDANCE WITH THE EU COMPETENCES OF MASTERING A FOREIGN LANGUAGE

*Competences of a foreign language, understanding, adaptation, literary text.*

The article deals with the problem of adaptation of literary texts for use in the language learning process. Proposed are principles of adaptation, based on the European approach to learning foreign languages. It is noted that the adapted texts thus allow the formation of students' skills of self-understanding of the texts, which is one of the core competences of a foreign language. The example of an authentic literary text and its variant adapted to the level of A2 is given.

**Р.А. Кулькова**

rkoulkova@gmail.com

канд. филол. наук, преподаватель  
кафедры русского языка и литературы  
Университета Санг-Мёнг  
Чонан, Республика Корея

## Шаги к взаимопониманию

### Изучение культуры и менталитета учащихся в ходе занятий по РКИ (на примере южнокорейского контингента)

*Русский язык как иностранный, межкультурная коммуникация, особенности национального менталитета, отношения в социуме, межличностные отношения.*

Статья посвящена рассмотрению особенностей корейского менталитета на фоне менталитета русского человека. Эти различия особенно ярко проявляются в отношениях «человек и власть» (власть служит народу, который вправе ее контролировать и даже наказывать); между людьми в общественной иерархии (иерархия важнее личности, отсюда – статусование-титулование вместо собственно именованя при обращении); между полами и в семье (осуждаются матери-одиночки и разводы, а также измены как предательство института семьи; неуважение к родителям рассматривается почти как уголовное преступление; вина за изнасилование приписывается самой жертве); в неформальном межличностном общении (его главным условием считается самоконтроль).

**К**ак известно, жизнь – это не что иное, как общение между людьми: ни власть, ни деньги, ни карьера не могут быть целью жизни, потому что в изоляции все это не имеет никакого значения. Общение людей разнообразно: от улыбки незнакомому человеку на улице до глубоких философских разговоров с единомышленниками. Урок иностранного языка – это тоже, прежде всего, общение, общение между представителями разных культур. А любое общение, как известно, имеет большую духовную ценность, обусловленную тем, что в нем происходит самораскрытие партнеров и проникновение в уникальный внутренний мир другого. Межличностному общению посвящено много психологических и социологических работ (см., например, [6]).

Разные нации взаимодействовали и раньше, но общение это, особенно общение русских с представителями Юго-Восточной Азии, например, Кореи и Японии, было эпизодическим и поверхностным. Небезынтересно с этой точки зрения перечитать книгу «Фрегат «Паллада» И.А. Гончарова. Хотя действие в ней происходит сравнительно недавно (конец XIX в.), читатели понимают, что в то время люди Востока и русские были друг для друга большой загадкой!

В наши дни, когда общение между нациями становится все более тесным, поневоле приходится сталкиваться не только с плюсами подобного взаимодействия, но и с такой фундаментальной закономерностью общения, как его конфликтность. Ведь из психологии достоверно известно, что конфликтно

любое общение<sup>1</sup> независимо от того, к одной нации (полу, возрасту, профессии) принадлежат люди или к разным, потому что каждый вступает в общение со своими представлениями о его целях и результатах. При этом общающиеся никогда не формулируют свои намерения в словесной форме, например: «Я вступаю в общение с тобой, потому что у меня есть цель такая-то и от общения я жду результата такого-то». Поскольку объективно цели общения и его предполагаемые результаты остаются все равно разными, то в какой-то момент люди могут перестать понимать друг друга. Противоречие обнажается и, как известно, может перерасти в ненужный конфликт, предотвратить который может только точное знание, с каких позиций партнеры смотрят на проблемную ситуацию.

Все сказанное относится и к общению русского преподавателя с иностранной аудиторией на уроке русского языка. На представителе любой нации лежит неизгладимый отпечаток материальных и духовных условий, в которых он воспитывался. Национальные представления человек считает «своими», но, по сути, они были внушены ему (явно или неявно) обществом, в котором он обучался, макро- и микросредой. Этот тезис уже доказан в науке [4, 16]. Эти представления (особенно те, что принадлежат к фундаментальным, философским основаниям культуры) не поддаются непосредственному наблюдению. Кроме того, сами носители той или иной культуры не осознают до конца национальной специфичности своего менталитета, не представляют, что на мир можно смотреть по-другому. Поэтому такие не наблюдаемые, но реально существующие различия в менталитетах разных наций требуют изучения. Мы полностью разделяем точку зрения социологов, полагающих, что «бессознательный уровень восприятия культуры... имеет не менее важное значение в жизни и поведении конкретного индивида, чем его сознательный уровень» [15: 114]. Сказанное не касается только одной категории людей – естественных билингвов

с хорошим знанием обоих языков и обеих культур<sup>2</sup>.

В наши дни движение наций навстречу друг другу в разных сферах происходит чрезвычайно интенсивно. В науке, например, развиваются сопоставительные исследования в области языка, литературы, культуры, которые изучают общее и особенное в языке, литературе, менталитете разных наций. Эти исследования приводят к выводам, что, с одной стороны, есть большая общность в фундаментальных законах мышления и в общем наборе элементов культур разных наций (игра, танец, иерархия устройства общества и т.д.)<sup>3</sup>, а с другой – существуют серьезные различия между культурами, которые касаются многочисленных частных.

В своем общении с представителями разных наций на занятиях по русскому языку мы получили подтверждение того, что в менталитете разных народов много общего. Это особенно ярко проявляется в беседах-дискуссиях на общечеловеческие темы (например, «Родина», «Имя», «Профессия», «Возраст», «Жизнь и смерть», «Семья», «Любовь», «Дружба» и т.д.). В ходе этих бесед становит-

<sup>2</sup> Исключением из общего правила (приверженность только своей культуре на неосознаваемом уровне) являются *естественные билингвы*, одинаково хорошо говорящие на двух языках и одинаково хорошо адаптированные к двум культурам. Они не являются психологически и культурно «зашоренными», способны мгновенно переключаться с одного языка на другой и с одной культуры на другую [9]. Поскольку билингвы могут видеть разные, а порой и противоположные точки зрения на один и тот же предмет, у них складывается справедливое представление об *относительности* любой национальной картины мира, любых моральных ценностей. Как справедливо предполагают исследователи, вплотную занимающиеся проблемами естественного билингвизма, правильно выражая естественных билингвов, мы можем прийти к открытиям, которые помогут нам выращивать билингвов искусственных (Е.С. Кудрявцева, из лекций).

<sup>3</sup> Идея о принципиальном сходстве законов мышления в разных культурах проходит через многие произведения такого авторитетного ученого, как К. Леви-Стросс [12]. Такие же выводы делаются на материале исследований, носящих частный характер, например, в статье, посвященной восприятию русской поэзии на Востоке, в которой автор пишет: поэт (Есенин) «выбирает несколько символов, которые интересны и доступны для понимания обеих культур. Он верит, что везде и всегда постоянно лишь чувство любви (выделено нами. – Р.К.)» [1: 169]. См. также [12].

<sup>1</sup> А.С. Спиваковская (из лекций).

ся очевидным, что человека, к какой бы нации он ни принадлежал, интересуют прежде всего вопросы смысла жизни, счастья, гармонии в обществе, безопасности в отношениях между разными странами и пр. Наиболее общим у разных народов, таким образом, можно считать стремление к духовности. К таким же выводам приходят многие преподаватели РКИ. Например, А.Г. Матюшенко, обобщая наблюдения, сделанные на материале анализа текстов И.А. Гончарова в иностранной аудитории, считает, что иностранные студенты из разных по своим культурным традициям стран Европы, Америки, Азии демонстрируют предпочтение духовных ценностей ценностям материальным, «если не в реальной жизни, то хотя бы в качестве идеала» [13: 196]. Другое подтверждение этой же мысли находим в статье Н.В. Баландиной, которая, размышляя над высказываниями учащихся по поводу рассказа С. Довлатова «Встретились, поговорили», утверждает, что людям из самых разных стран, как правило, не импонирует характер человека, «лишенного личностного начала, неспособного глубоко мыслить и переживать, человека без родственных связей и чувства родины» [2: 191].

Хотя между разными национальными культурами есть много общего, полной идентичности не существует. Главной задачей преподавателя РКИ в работе с любым инокультурным контингентом многие специалисты считают снятие так называемой культурной глухоты тех, кто соприкасается с другой культурой и другим взглядом на вещи [17: 211]. Для примера остановимся на изучении различий между русским и корейским менталитетами, поскольку с 1999 г. по настоящее время мы работаем только с этим контингентом.

В последние десятилетия, особенно после установления дипломатических отношений между Россией и Кореей (1990), связи между нашими странами быстро развиваются, причем в самых разных областях. В Корее переводится большое количество произведений русских писателей (Л.Н. Толстой, А.П. Чехов, М.Е. Салтыков-Щедрин, М.М. Зощенко, А.А. Блок, В.В. Набоков, В.С. Токарева, Л.А. Улицкая и др.). Также активно переводят и корейских авторов (для русских

читателей) [14]. Доступны общие работы по корейской культуре, написанные корееведами [11]. Издано много лингвокультуроведческих исследований, посвященных особенностям русской культуры на фоне других культур (Д.Б. Гудков, В.В. Красных и др.).

В данной статье мы постараемся обобщить опыт практической работы по преподаванию РКИ южнокорейским учащимся, в ходе которой обнажился ряд особенностей корейского национального менталитета на фоне менталитета носителей русского языка. Эти особенности проявляются в таких сферах жизни, как:

- 1) отношения «человек – власть»;
- 2) отношения внутри возрастной и профессиональной иерархической пирамиды;
- 3) отношения между полами (любовь, брак, семья, родители и дети, насилие над женщиной);
- 4) межличностные отношения.

Различия русского и корейского подходов к этим сторонам жизни были выявлены нами в ходе личных наблюдений во время бесед-дискуссий и анализа содержания сочинений учащихся, а также на основе обобщения исследований русскоговорящих коллег, работающих в Корее.

### Отношения «человек – власть»

Учащиеся любят беседовать и писать сочинения на тему «Философия потребления, или Царство под названием Мое»<sup>4</sup>. В рамках этой темы мы обсуждаем полушутливый вопрос: «Как вы думаете, что бы произошло в обществе, если бы ввели такой закон: если человек не может навести порядок у себя дома, на своем рабочем столе, т.е. на расстоянии 3 м вокруг себя, то он не имеет права никого критиковать за плохую работу, особенно правительство, ведь задачи перед ним стоят несравнимо более сложные?» Ответы русских студентов на этот вопрос были разными<sup>5</sup>, некоторые даже

<sup>4</sup> См.: Кулькова Р.А. Я хочу тебя спросить... Беседы и дискуссии на русском языке (22 темы, 700 проблемных ситуаций). М., 2005.

<sup>5</sup> Речь идет о русских студентах, проходивших стажировку в Республике Корея. Опросы проводились во время неформального общения.

приветствовали такой гипотетический закон: «Действительно, критиковать умеют все, а ты сам у себя разбери дома: если не можешь – не имеешь права критиковать правительство, на высоком уровне труднее навести порядок». А вот ответы корейских учащихся были абсолютно одинаковыми (за многие годы работы мы ни разу не столкнулись ни с одним исключением): такой закон был бы нелеп, потому что каждый гражданин в обществе имеет прямое и неотчуждаемое право оценивать деятельность своего правительства независимо ни от чего, в том числе от того, как он сам наводит порядок в своем собственном доме. Были даже такие ответы: «Это было бы нечестное посягательство на права граждан. Это был бы «придурковатый» закон».

Упорство, с которым учащиеся придерживаются одной и той же точки зрения, не может быть случайным. Оно говорит о том, что в Корее сложилась иная по сравнению с Россией политическая культура, т.е. способ решать политические проблемы в обществе. Известно, что в Корее власть служит своим гражданам, а чиновники дают присягу служить не президенту, а народу. В России даже шутят, что у корейцев «сажать президента в тюрьму – что-то вроде национального спорта». А что касается политических взглядов русских, то в России на уровне обыденного сознания существует некоторый пиетет по отношению к власти, надежда на решение проблем сверху («им там виднее»).

### Отношения внутри возрастной и профессиональной иерархической пирамиды

Культурные различия корейцев и русских ярко проявляются в системе именовании человека (присвоения имени) и правилах обращения к собеседнику. Приступая к работе в корейской аудитории над темой «Система имен. Обращение к собеседнику», важно не ограничиваться простой констатацией факта, что в русском языке именование человека состоит из трех элементов (имени – отчества – фамилии), а обращение зависит от возраста и статуса собеседников. Различия между русским и корейским языками в этом

плане более фундаментальны, что порождает многочисленные ошибки при обращении представителей обоих народов друг к другу [5]. Важно показать учащимся, что корейских фамилий мало (менее 300 на 40-миллионное население [3, 7]), а имен чрезвычайно много, так как имя дается каждому новорожденному персонально, в чем, как нам кажется, есть дань уважения неповторимой личности каждого человека. В России все наоборот: фамилий – большое множество (одна семья – одна фамилия, хотя есть и однофамильцы), а имен – сравнительно небольшой список, из которого родители могут выбирать готовое имя новорожденному.

Есть и другие отличия:

1) корейское имя не имеет никаких вариантов (ср. в русском языке: полная и краткая, уменьшительно-ласкательные формы имени, стяженные формы отчества);

2) в Корее нет отчества, зато есть противоположный феномен (этакое дотчество / сынчество – от слов *дочь* / *сын*), т.е. название матери / отца с использованием имени дочери / сына. Если мы слышим высказывание «мама / папа Сухе / Чихёна скоро придет», это не значит, что придет мама / папа именно Сухе / Чихёна, а не другой девочки / другого мальчика. Это широко употребляемое в повседневной жизни название (и соответственно обращение) по статусу показывает, что человек является матерью / отцом, а значит, уважаемым членом общества. Отличие этого типа именовании от русского отчества состоит в том, что оно не является паспортным вариантом имени;

3) порядок следования элементов корейского именовании жестко закреплен (сначала всегда фамилия).

Однако, на наш взгляд, главное отличие заключается в том, что в Корее человека не столько именуют (как в России, когда даже к президенту надо обращаться по имени и отчеству, используя звуковой комплекс, своего рода индивидуальную «звуковую этикетку» человека), сколько титулуют, т.е. называют титул, звание (профессор Пак) или, если можно так выразиться, статусуют – используют при обращении возрастной статус (старший, младший) в сочетании с терминами родства (брат, сестра) независимо от того, являются ли собеседники

родственниками. Таким образом, при первой же встрече участники коммуникации обязаны выяснить возраст<sup>6</sup> друг друга, потому что это необходимо для выбора соответствующего обращения: младший брат, старший брат, младшая сестра, старшая сестра<sup>7</sup>.

Преобладание в языке того или иного принципа именования и обращения к собеседнику отражает специфический подход разных народов к вопросу «человек и его место в общественной иерархии». Историю Кореи и ее современность невозможно представить без жесткой возрастной и статусной иерархии. В России иерархия, конечно, существует, но место и время ее функционирования ограничено. Так, например, корейцам трудно понять, почему начальник и подчиненный в России (неравные по статусу) могут быть вне работы друзьями, т.е. равными. Их пониманию противоречит также возможный в России и практически невозможный в Корее факт брака между, например, женщиной-педагогом (высокий статус) и мужчиной-электриком, сантехником, строителем, шофером (низкий статус). Исключения бывают, но они очень редки. Это происходит, видимо, из-за того, что в силу исторических причин в России сложилось иное отношение к иерархии как таковой. Не надо быть специалистом, чтобы понимать, что русская история подобна маятнику: в ней периоды стабильности сменяются уничтожением старой иерархии. Сегодня ты никто, завтра стал всем, а затем снова стал никем. А вот имя – отчество – фамилию независимо ни от каких статусов и титулов можно использовать всегда и везде. Поэтому русским трудно понять корейскую традицию даже своих сверстников называть

не по имени, а при помощи обозначения возрастного статуса и терминов родства.

Таким образом, система именования и обращения в Корее носит двойственный характер. С одной стороны, каждому дается новое, почти не повторяющееся, индивидуальное имя (видимо, как дань уважения уникальности каждой личности), с другой – это уникальное имя отражается только в паспорте и документах, а в реальном общении преобладает статусование-титулование. На этом фоне система именования и обращения в России выглядит контрастной: большое количество вариантов имени и преобладание именования в общении. Из сказанного можно сделать вывод, что уважение к иерархии в обществе является чертой национальной философии корейцев. При этом, как считают социологи, слишком большая «заиерархизированность» общества имеет и свои плюсы: строгая иерархия предотвращает ненужные конфликты. Следствием иерархии обычно являются стабильность и порядок в обществе, в котором каждый знает свое место и обязанности. Каждый может гордиться тем, что он как бы «влит в скалу» – родное, сильное и стабильное государство. Как считают сами корейцы, «у нас все всем нужно», «каждый – золотая песчинка, а гора состоит из песчинок» (из сочинений).

### Отношения между полами

Выше мы говорили, что в установках разных наций, особенно когда дело касается фундаментальных вопросов бытия (жизнь и смерть, смысл жизни, дом, семья, любовь, брак) есть много общего: жизнь – это благо, а смерть – зло; семья и дом – это добро, а одиночество – зло; любовь и брак – добро, а неприкаянность, свобода от семейных уз – зло. Эти вопросы, в особенности отношения между полами, роль семьи, любви и брака в жизни человека, неизбежно встают на уроках РКИ: как на занятиях по развитию речи, так и при чтении русской художественной литературы [18]. Но в деталях представления об этих базовых ценностях у разных народов могут быть различными.

Прежде всего это касается вопроса о супружеской измене и уходе женщины из семьи.

<sup>6</sup> В Корее не принято скрывать свой возраст, это может понадобиться разве что аферистам с какой-то корыстной целью.

<sup>7</sup> В свете этого не кажется странным тот факт, что слова *брат* (т.е. «любой из сыновей своих родителей по отношению друг к другу и сестрам») в корейском языке не существует, имеются две разных лексемы, которые переводятся русскими словосочетаниями *старший брат* и *младший брат*. Отсюда можно сделать вывод, что русское слово *брат* – это слово с более высокой степенью абстракции, его семантический объем более широкий, в нем происходит отвлечение от такого признака, как «возраст по отношению к остальным детям в семье».

При чтении отрывков из романа «Анна Каренина» Л.Н. Толстого и их обсуждении (университет Суwon, преподаватель К.А. Депомян, а также университет Ханянг, преподаватель Л.Ю. Юшина) выясняется, что в отношении к героине все корейцы высказывают однозначное суждение: это преступница, падшая женщина, предавшая самое святое – семью, мужа, ребенка. Студенты не понимают, почему о ней пишут книги и зачем о таком вообще писать? Это связано с тем, что в культуре Кореи большую роль играет конфуцианство. Измена считается уголовным преступлением и наказывается заключением в тюрьму (если обманутый супруг напишет заявление в полицию). В такой атмосфере реакция на коллизию русского романа не кажется странной. Анна бросила мужа и сына. Важно только социальное лицо поступка, а то, что она переживала, страдала и мучилась, – это, с точки зрения корейской культуры, или вообще не интересно, или дело десятое.

Отрицательным является и отношение корейцев к матерям-одиночкам. Хотя под влиянием глобализации корейское правительство начинает поддерживать таких женщин (они получают дотации, им бесплатно выдают рис, они меньше платят за коммунальные услуги, кружки в школе для детей из неполных семей практически бесплатны и т.д.), психологическое восприятие матерей-одиночек основной массой корейцев остается прежним. Родить и воспитывать ребенка без отца, как и раньше, стыдно.

Кроме того, развод в Корее – это позор<sup>8</sup>, о нем даже не принято говорить публично.

<sup>8</sup> Если родители разведены, дети это скрывают. Хотя разводов становится все больше, официальная статистика широко не афишируется. Осуждается также уход матери из семьи. Еще в недавнем прошлом дети в случае развода остались бы жить с отцом, а сейчас они все чаще остаются с матерью, потому что общество все-таки медленно демократизируется: дети остаются с тем родителем, который может взять на себя ответственность за их воспитание. Раньше они оставались с отцом по двум причинам: 1) дети – продолжатели рода по крови; 2) детей сына воспитывала бабушка (мать отца), а невестка могла видеть их лишь изредка и только с разрешения старших, т.е. свекра и свекрови. Сейчас же бабушки не хотят сидеть с внуками, потому что они заняты собой (стариками в современной Корее ведут очень активный образ жизни: горы, спорт, поездки, походы в ресторан и т.п.).

Это связано с такой важной чертой корейцев, как желание не «упасть в грязь лицом», не показать, что что-то в его жизни не так, как «положено». Корейцы всячески скрывают свои семейные проблемы от посторонних. Осуждение неполных или распавшихся семей связано с тем, что семья в корейском (конфуцианском) обществе – основа основ, и, чтобы обеспечить потомству благоприятные условия для обучения и воспитания, мать и отец должны воспринимать родительские обязанности как священные. Однако, несмотря ни на что, многие современные корейские женщины сами подают на развод. Увеличивается число работающих женщин, которые в состоянии прокормить себя и ребенка<sup>9</sup>. И хотя у корейских женщин еще нет такой свободы, какой пользуются женщины в России, кореянка уже не настолько подчиняется своему мужчине, как раньше. Однако, поскольку традиции являются самой косной частью культуры, демократизация этой сферы жизни и изменение отношения к ней происходят очень медленно.

Отдельного внимания заслуживают отношения детей и родителей в семье. Общеизвестно, что в Корее существует культ предков и воспитывается уважение к старшим (особенно к родителям). Этот культ очень сильно влияет на восприятие корейцами текстов русской литературы. Например, интересна в этом отношении пьеса А. Вампилова «Утиная охота» [19]. Герой этого произведения, Виктор Зиллов, никакого уголовного преступления (с точки зрения русской культуры) не совершил, он просто аморальный человек: предал семью (жену) и память отца (не поехал на похороны). Поняв никчемность своей жизни, он едва не покончил с собой. Многие из корейских учащихся высказали мнение, что хотя герой все понял и поэтому заслуживает прощения, тем не менее его дальнейшая судьба не будет безоблачной: или он сам, или кто-то из его семьи заплатят за его аморальную жизнь, например, заболеют или умрут. Такое отношение к герою проистекает из того, что в корейской культуре можно пренебречь мно-

<sup>9</sup> Из бесед с местными женщинами, дети которых учатся в школе, мы знаем, что в настоящее время матери примерно 50% детей (в классе из 30–40 чел.) работают.

гим, кроме традиций: герой пьесы заслуживает наказания (причем в виде смерти), прежде всего потому, что не чтит должным образом память отца. «Для корейского традиционного общества отец – глава рода, семьи, что предписывает обязательное почитание отца, за несоблюдение уже одного этого неписаного закона непочтительный сын заслуживает кары, сурового наказания. Другими словами, непочтительное отношение к отцу – это, с точки зрения морального закона, в корейском обществе приравнивается к криминалу в самом прямом смысле этого слова. И само государство в странах конфуцианской культуры рассматривается как одна большая семья. Неуважение к отцу проецируется на отношение к государству в целом» [19: 319].

Еще один частный вопрос, в котором мы наблюдаем различие корейского и русского подходов, – это насилие над женщиной, прежде всего сексуальное. В целом в обеих культурах оно однозначно расценивается как зло. В то же время есть и нюансы восприятия: в корейской культуре виновной в изнасиловании зачастую признают саму женщину. Это открытие кажется неожиданным в том числе и потому, что в Корее существует ряд организаций, занимающихся защитой молодежи от вовлечения в проституцию, ставящих своей целью предотвращение изнасилований. В течение ряда лет мы смотрели с учащимися старших курсов художественный фильм «Ворошиловский стрелок» (режиссер С. Говорухин), где действие разворачивается вокруг мести дедушки (артист М. Ульянов) за изнасилование внучки. При обсуждении этой ситуации и героев фильма выяснилось, что всем корейцам очень нравится дедушка: он такой «милый», ведь это так необычно – встать на сторону своей внучки и защищать ее, вместо того чтобы, как часто бывает в Корее, ее же саму и обвинять...

Как видно из приведенных примеров, восприятие отношений между мужчиной и женщиной (отношение к браку и любви, отношение к насилию над женщиной) и отношений в семье (осуждение развода, матерей-одиночек, непочтения к родителям) в корейской культуре национально специфично, что, несомненно, необходимо знать преподавателю РКИ.

### Межличностные отношения

В течение многих лет мы проводили с учащимися беседы-дискуссии на тему «Одному плохо даже в раю, или Секреты эффективного общения», включающую много вопросов о самых разных аспектах общения. В числе прочих мы ставили перед учащимися такую проблему: «Вот перед вами перечень правил, которых человек должен придерживаться в общении, для того чтобы эффективно общаться. Скажите, какой из этих пунктов, по вашему мнению, самый главный:

- безоценочность (отказ от оценок партнера);
- полное принятие партнера и отказ от его «переделки и перевоспитания»;
- самоконтроль;
- стремление выглядеть максимально красивым, насколько это возможно при ваших данных;
- постоянная профилактика отношений (в виде подарков, знаков внимания, совместного времяпровождения);
- искренность, открытость в общении;
- честность и др.».

Русские студенты в данной ситуации довольно часто отдавали первенство или открытости, или искренности, или честности. Но ответы корейских учащихся почти всегда были одинаковыми: главное в общении – это самоконтроль, потому что если человек не контролирует себя, он и плохой друг, и плохой собеседник, с ним неинтересно и не нужно общаться. А вот если человек следит за своими словами и своими поступками – это залог успешного общения. Такое единодушие в ответах не может быть случайным, его причиной, видимо, являются ценностные установки воспитания и обучения в Корее, где строгий контроль за своим поведением возведен в абсолют. Характерно, что в корейских школах до недавних пор существовали физические наказания учащихся. Правда, они применялись только к тем, кто не внял многочисленным словесным уговорам. Когда мы спрашивали, как учащиеся, которых наказывали в школе физически, относились к этим наказаниям,

они отвечали примерно следующее: «Ну и хорошо, что меня так наказывали, а то бы я не стал нормальным». Таким образом, постоянная концентрация на самоконтроле почти всех учащихся (за более чем 10 лет работы лишь однажды мы столкнулись с исключением) тоже отражает важную черту корейского менталитета.

Подводя итоги, следует отметить, что хотя в разных культурах есть много общего и это общее касается принципиально важных для человечества сторон жизни (семья, дом, любовь, взаимопонимание, безопасность и др.), существует и большое количество отличий во взглядах представителей разных народов на более частные вопросы.

Так, в отношении «человек – власть», по мнению подавляющего большинства корейцев, представители власти (на всех уровнях) должны быть подчинены народу, преданно ему служить, в случае отклонения от этой нормы власть должна быть наказана. Русские с этой точки зрения более терпеливы и политически менее активны.

Кроме того, в корейском обществе существует строгая иерархия, и, видимо, поэтому в повседневном общении почти не употребляются имена, даже между ровесниками. Корейская система обращения не есть система собственно именованья, как в России, это система статусования-титулованья. Другими словами, русская система обращений имяцентрическая, а корейская – статусо-титулоцентрическая. Это не значит, что в России не называют друг друга по статусу (такие обращения есть: господин министр, например) или в Корее нет обращений по имени (по имени можно обращаться, например, к детям), однако в России преобладает именование, а в Корее – статусование-титулование.

В семейных отношениях измена супругу и уход из семьи, с точки зрения корейцев (подавляющего большинства из них), заслуживают презрения и осуждения вплоть до уголовного наказания, так как самое святое в жизни – это семья. Русские также не оправдывают такого поведения, но в их отношении присутствуют сострадание и жалость. Помимо этого, такой поступок,

как игнорирование похорон отца, с точки зрения корейской культуры, достоин того же презрения, что и уголовные преступления, он должен караться смертью. Русские и корейцы также по-разному относятся к жертвам изнасилования: в России к ним проявляют глубокое сострадание, а в Корее вину за произошедшее (хотя бы частично) зачастую возлагают на женщину.

В межличностных отношениях в Корее особая, центральная роль принадлежит самоконтролю как условию, обеспечивающему комфортное общение между людьми. Практически все (за редчайшим исключением) корейцы убеждены, что без самоконтроля полноценное общение в принципе невозможно. Что касается русских, то для них самоконтроль не занимает центрального места среди других условий эффективного общения.

Таким образом, на всех уровнях – как на макроуровне (человек – власть), так и на микроуровне (человек – человек) – мы видим специфические черты корейского менталитета. В нем отмечается уважение к порядку как к особой общественно-социальной ценности: власть должна служить народу, а каждый индивид должен знать свое место в обществе (поэтому его не столько именуют, сколько статусуют-титуют), семья и особенно отец – это святое, и, наконец, даже на интимно-личностном уровне общения главное – порядок в форме самоконтроля, следование общепринятым нормам поведения.

Хотя наличие разных установок в менталитетах разных народов является непреложным фактом, в работе с представителями иной культуры важно постоянно подчеркивать, что те или иные особенности национального менталитета не должны восприниматься как «хорошие» или «плохие», не должны подвергаться оценке, особенно с позиции другой культуры. Говорить можно только об особенностях, специфических чертах той или иной культуры, того или иного менталитета. Культуры не делятся на хорошие и плохие, они, как известно, просто разные.

Все философские, психологические, культурные моменты в психологии корей-

цев, обобщенные в данной статье, начинающий преподаватель РКИ может учитывать в беседах-дискуссиях на разные темы, а также при обсуждении сюжетов русской художественной литературы, показывая возможность разного видения тех или иных

ситуаций, ненавязчиво давая понять, что русские думают и чувствуют несколько иначе. Сравнение разных подходов к жизни делает очевидным мысль о том, что в каждой точке зрения есть свое рациональное зерно и доля истины.

## Литература

1. Аташбараб Хамидреза. Восприятие поэзии С.А. Есенина в Иране // Слово. Грамматика. Речь. М., 2009. Вып. 11.
2. Баландина Н.В. Интерпретация художественного текста на уроках русского языка // Слово. Грамматика. Речь. М., 2004. Вып. 6.
3. Вестужев-Лада И.В. Исторические традиции развития антропонимов // Личные имена в прошлом, настоящем и будущем. М., 1970.
4. Гачев Г. Национальные образы мира. М., 1988.
5. Деполян К.А. Личные имена в роли обращений в русском и корейском языках: общее и особенное // Исследования по славянским языкам. 15–1. Сеул, 2010.
6. Кон И.С. Дружба. СПб., 2005.
7. И Су Гон. Корейские фамилии и генеалогия. Сеул, 2003.
8. Ким Джин Вон. Поиски новых путей межкультурного обмена России и Кореи через Русские центры // Исследования по славянским языкам. 17–1. Сеул, 2012.
9. Кудрявцева Е.Л. Естественный билингвизм как образовательный и научный потенциал // Вопросы поддержки естественного билингвизма диаспор как условие плодотворной интеграции мигрантов в иноязычную социальную среду: Сборник научных статей (по итогам международной научно-практической конференции) / Под ред. С.М. Андреевой, С.Б. Климова. Буэнос-Айрес, 2011.
10. Кульпина В.Г., Татаринов В.А. Менталитет славянских народов в зеркале паремиологического словаря // Слово. Грамматика. Речь. М., 2004. Вып. 6.
11. Ланьков А.Н. Быть корейцем. М., 2006.
12. Леви-Стросс К. Первобытное мышление. М., 1994.
13. Матюшенко А.Г. Комментированное чтение художественного текста как средство развития речи магистрантов-филологов (спор о смысле жизни и его идейно-композиционная роль в романе И.А. Гончарова «Обломов») // Слово. Грамматика. Речь. М., 2004. Вып. 6.
14. Пак Гён Ни. Дочери аптекаря Кима / Пер. с корейского Д.И. Капарушкиной. М., 2011.
15. Подгорная Л.Д. Межкультурная коммуникация и ее культурно-антропологические основы // Материалы совместной конференции Корейской ассоциации русского языка и литературы и Института российских исследований, 6–7 июня 2013. Йонгин, 2013.
16. Рождественский Ю.В. Введение в культурологию. М., 1996.
17. Соколовская Т.Б. Некоторые аспекты лингвистического анализа политического текста в корейской аудитории // Исследования по славянским языкам. Сеул, 2003. Т. 8.
18. Татьяна А.Г. Несколько слов о принципах организации курса истории русской классической литературы для иностранцев (на примере рассмотрения концепта любовь) // Слово. Грамматика. Речь. М., 2004. Вып. 6.
19. Юшина Л.Ю. «Поступок-следствие» в восприятии носителей русского и корейского языков, или «Закон бумеранга» в двух культурах // Слово. Грамматика. Речь. М., 2005. Вып. 7.

**R.A. Koulkova**

### STEPS TO MUTUAL UNDERSTANDING. STUDY OF STUDENTS' CULTURE AND MENTALITY DURING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE CLASSES (THE SOUTH KOREAN CONTINGENT AS AN EXAMPLE)

*Russian as a foreign language, intercultural communication, characteristics of the national mentality, relationships in society, interpersonal communication.*

The article focuses on the problems of Korean mentality features characteristic against the Russian one. We can find these differences in the following areas: relationship between “man and authority” (people have the right to control and even punish the authority); relationship between people in the social hierarchy (the hierarchy is more important than the individual, therefore when addressing people “titles” are used – it is more preferable than “naming”); gender relations and family relations (single mothers, divorce and infidelity are condemned as a betrayal of the family; lack of respect for parents is seen as almost a crime; rape victims are to blame themselves); informal interpersonal communication (the main condition of it must be a self-control).



**Н.Е. Далян**

nairadalyan@yahoo.com

канд. филол. наук, доцент  
кафедры иностранных языков  
Государственного института  
русского языка им. А.С. Пушкина  
Москва, Россия

## Конструирование русской языковой картины мира на концептуально-языковом уровне

(в рамках кросскультурной коммуникации)

*Концепт, культура, менталитет, национальный характер.*

В статье рассматриваются некоторые ключевые концепты русского языка, репрезентирующие языковую картину мира как отражение русского менталитета и русского национального характера.

**В**ладение любым языком предполагает владение концептуализацией мира, отраженной в этом языке. Вне идей, заключенных в значении слов изучаемого языка, нельзя составить представление о менталитете нации, а значит и невозможно понять ее национальный характер. Поэтому в процессе изучения языка необходимо конструирование картины мира и изучение языкового сознания народа, говорящего на данном языке.

Постигнуть национальную логику мышления иностранным студентам — даже тем, которые учатся в России не первый год, — очень сложно. Ведь культура, как отмечает А.А. Мельникова, есть «столь мощное многоаспектное образование, что любая попытка создать ее целостное описание (так сказать, мегаконструкт) обречена на неполноту и частичную утрату смыслов» [7: 5]. И именно этот фактор необходимо учитывать, объясняя студентам те или иные языковые особенности лексико-фразеологического состава русского языка. Однако, на наш взгляд, речь не должна идти о конструировании русской национально-языковой картины мира

в рамках преподавания РКИ. Такого рода задача не под силу даже высококвалифицированному научному сотруднику, поскольку русский национальный характер (шире — менталитет) является довольно сложным феноменом даже для представителей русского языкового сознания. Так, часто цитируемая строка Ф.И. Тютчева «Умом Россию не понять» свидетельствует о том, что даже в самооценке русских Россия является страной, которую трудно постичь, пользуясь лишь средствами рационального понимания. Правда, эта точка зрения неоднократно оспаривалась другими русскими авторами, отмечавшими специфические черты русского национального характера: тенденцию к крайностям («все или ничего»), эмоциональность, ощущение непредсказуемости жизни и недостаточности логического и рационального подхода к ней, тенденцию к морализаторству, «практический идеализм» (предпочтение «неба» «земле»), тенденцию к пассивности или даже к фатализму.

Ключевые идеи, или сквозные мотивы, русского национального сознания, можно выделить и на основе национально-культур-

ных компонентов, входящих в структуру русского национального сознания, – пословиц, поговорок, фразеологических единиц, прецедентных текстов, сказок и других произведений фольклора. Среди них в русской национально-языковой картине мира особое место занимают:

- идея непредсказуемости мира, отраженная в таких единицах, как *а вдруг, на всякий случай, если что, авось, собираюсь, постараюсь, угораздило, добираться*;

- идея постоянных «сборов», заключающаяся в представлении о том, что, чтобы что-то сделать, необходимо мобилизовать свои внутренние ресурсы, т.е. собраться, хотя это достаточно трудно: *собраться (с мыслями), заодно*;

- «пространственная идея», т.е. представление о том, что, для того чтобы человеку было хорошо внутри, ему необходимо большое пространство снаружи; однако если это пространство необжитое, то это тоже создает внутренний дискомфорт: *удаль, воля, раздолье, размах, ширь, широта души, маяться, неприкаянный, добираться*;

- внимание к нюансам человеческих отношений: *общение, отношения, попрек, обида, родной, разлука, соскучиться* и т.д.;

- идея справедливости, репрезентированная в таких единицах, как *справедливость, правда, обида*;

- оппозиция «высокое – низкое», которая проявляется в следующих антонимиях: *правда – ложь, честь – бесчестие* и др.;

- идея «искренних чувств», заключающаяся в мысли, что хорошо, когда другие люди знают, что человек чувствует: *искренний, хохотать, душа нараспашку*;

- негативная идея практической выгоды, основанная на утверждении, что плохо, когда человек действует разумом, а не сердцем: *расчетливый, мелочный, удаль, размах*.

Несмотря на многочисленные исследования в области вербализации русской языковой картины мира (работы Е.М. Верещагина, А.А. Зализняк, А.Д. Шмелева, В.В. Колесова, Г.В. Колшанского, Е.С. Кубряковой, Б.А. Серебренникова, О.М. Смирновой, А.П. Бабушкина, В.И. Карасик,

И.А. Стернина, С.Г. Воркачева, Д.С. Лихачева, З.Д. Поповой, Ю.С. Степанова и др.), ее концептуализация является крайне сложным явлением. Причина этого, по мнению А.Д. Шмелева, кроется в том, что «пытаясь понять особенности концептуализации... в русском языке, мы не можем опираться на рассуждения носителей русского языка» [12: 297].

В качестве примера данный исследователь приводит сложности концептуализации *счастья* в русском языке. Согласно его точке зрения, мнения разных носителей русского языка, обсуждающих, в чем заключается подлинное счастье, могут расходиться. Эта аксиома заложена, к примеру, в известной фразе из «Чука и Гека» А. Гайдара: «Что такое счастье – это каждый понимал по-своему». Можно вспомнить и еще одно, довольно экзотическое, высказывание, принадлежащее русской писательнице Н. Тэффи: «А счастье, очевидно, приходит к людям таким жалким и голодным зверем, что нужно его тотчас же хорошенько накормить теплым человеческим мясом, чтобы он выиграл и запрыгал». «В целом такие рассуждения, – делает вывод А.Д. Шмелев, – в весьма малой степени обнаруживают лингвоспецифичность рассматриваемого концепта; они с минимальными потерями поддаются переводу на иностранные языки – конечно, при условии, что в соответствующем языке можно обнаружить скольконибудь близкий аналог русскому концепту *счастье*» [12: 297].

Однако многие концепты русского языка не всегда соотносятся с аналогичными концептами в других языках. Иные же концепты вообще не имеют никаких аналогий на ментальном уровне, хотя вербально им можно найти соответствия.

В русском языке достаточно много концептов, так или иначе связанных с широтой русского национального характера, которые трудно понять иностранцу, не живущему в России. К концептам, ярко отражающим специфику русской ментальности, относятся концепты «тоска» и «удаль». Данные концепты несут на себе печать «русских пространств». Недаром пе-

реход от *сердечной тоски* к *разгулю удалому* – постоянная тема русского фольклора и русской литературы. Склонность русских к тоске и удали неоднократно отмечалась иностранными наблюдателями и стала общим местом, хотя сами эти слова едва ли можно адекватно перевести на какой-либо иностранный язык.

Многие иностранцы, изучающие русский язык, обращают внимание и на непереводаемость русской лексемы *тоска* – ключевой лексемы одноименного концепта, репрезентирующего национальную специфичность обозначаемого им душевного состояния.

Человеку, незнакомому с тоскою, крайне трудно объяснить смысл этого понятия. Согласно «Словарю русского языка» С.И. Ожегова, *тоска* – это «душевная тревога, соединенная с грустью, уныние» [9: 698].

В.И. Даль, высказывая предположение, что лексема *тоска* произошла от глагола *теснить*, так объясняет данное слово: «Тоска – стеснение духа, томление души, мучительная грусть; душевная тревога, беспокойство, боязнь, скука, горе, печаль, нойка сердца, скорбь» [4: 407].

Д.В. Дмитриев дает следующие определения слова *тоска* [10: 1370]:

1. Тоской называют неприятное чувство, которое испытывает человек, когда сожалеет о каком-либо плохом событии, которое уже случилось, или постоянно думает о чем-либо неблагоприятном, что может случиться в будущем. *Непереносимая, острая, жуткая тоска. Странная непонятная тоска. Смертельная тоска.*

2. Когда кто-либо испытывает тоску по чему-либо, он с грустью вспоминает какие-либо прошедшие события, которые не повторятся, или места, куда трудно или невозможно вернуться. *Тоска по детству. Тоска по родине.*

3. Если кто-либо испытывает тоску по кому-либо, то это означает, что этот человек кого-либо очень любит и хочет увидеть его, потому что сейчас он далеко. *Чажнуть от тоски по любимому.*

4. Тоской называют чувство сильной скуки от того, что человек ничем не интересуется в жизни или потому что в окружаю-

щем его мире не происходит ничего для него интересного. *Разгонять / развеять тоску. С тоской слушать кого-либо.*

Однако, на наш взгляд, вышеприведенные словарные дефиниции, хотя и описывают душевные состояния, родственные тоске, не являются тождественными ей. В этом смысле наиболее точное представление о концепте «тоска» дается в работах А. Вежбицкой: тоска – это то, что испытывает человек, который чего-то хочет, но не знает точно, чего именно, и знает только, что это недостижимо [15].

А.Д. Шмелев считает, что поскольку «всякая тоска могла бы быть метафорически представлена как тоска по небесному отечеству, по утерянному раю», то «по-видимому, чувству тоски способствуют бескрайние русские пространства; именно при мысли об этих пространствах часто возникает тоска» [13: 55] (вспомним тоску бесконечных равнин у Сергея Есенина).

Другим характерным для русского национально-языкового сознания является концепт «удаль». Конечно, ключевую лексему этого концепта можно заменить синонимами, более понятными иностранцам, например, словами, *смелость, отвага, мужество, доблесть, храбрость*. Однако при этом ее национально специфическая маркированность будет потеряна.

Следует отметить, что если концепт «тоска» связан с негативными эмоциями, то концепт «удаль» обладает яркой положительной окраской. А.Д. Шмелев пишет: «Говоря об *удали*, мы любимся тем, какие удалые действия может совершить человек, и уже это сообщает слову положительную окраску. Кроме того, для удали важна идея бескорыстия, *удаль* противостоит узкому корыстному расчету» [13: 57]. Типичной характеристикой русской нации является словосочетание, входящее в структуру данного концепта, *удаль молодецкая*.

По словам Д.С. Лихачева, «широкое пространство всегда владело сердцем русским. Оно выливалось в понятия и представления, которых нет в других языках» [6: 10].

С бескрайними российскими просторами ассоциируется и концепт «воля», сопряжен-

ный с тоскою и удалью. Специфика русского концепта «воля», не имеющего аналога в других языках, наглядно видна на фоне концепта «свобода» (англ. *freedom*, фр. *liberté*), вполне соответствующего общеевропейским представлениям.

*Свобода*, по сравнению с *волей*, оказывается чем-то ограниченным: свобода предполагает порядок, причем – порядок жестко регламентированный. «Чем, например, отличается воля от свободы? – спрашивает Д.С. Лихачев. И тут же отвечает: «Тем, что *воля вольная* – это свобода, соединенная с простором, ничем не огражденным пространством!» [6: 10]. Воля не знает границ: *или грудь в крестах, или голова в кустах; божья воля, царская воля, казацкая воля*. Две вольные воли, сойдясь в степи, бьются, пока одна другую не одолеет.

Н. Тэффи так эксплицирует различие между *свободой* и *волей*.

«Воля – это совсем не то, что свобода. Свобода (*liberté*) – законное состояние гражданина, не нарушившего закона, управляющего страной. «Свобода» переводится на все языки и всеми народами понимается. «Воля» непереводима <...>

При словах «человек на воле» что представляется?

Безграничный горизонт. Идет некто без пути, без дороги, под ноги не смотрит. Без шапки. Ветер треплет ему волосы, сдувает на глаза, потому что для таких он всегда попутный. Летит мимо птица, широко развела крылья, и он, человек этот, машет ей обеими руками, кричит ей вслед дико, вольно и смеется.

*Свобода законна.*

*Воля ни с чем не считается.*

*Свобода есть гражданское состояние человека.*

*Воля – чувство»* [11: 45].

Таким образом, концепты «удаль» и «воля», как и многие другие, отражают пресловутые «крайности» «русской души» – «все или ничего», или полная регламентированность, или беспредельная анархия. Иными словами, в них отражена «широта русской души», являющаяся специфической чертой русского национального

характера, так трудно уловимого для иностранцев.

Следует отметить, что ключевые слова всех вышерассмотренных концептов обладают удивительным свойством притягиваться друг к другу. Очень часто они появляются в текстах рядом: *воля* тянет за собой *удаль*, *разгул* заставляет вспомнить о *тоске*.

Еще одним национально специфичным концептом в русской языковой картине мира является концепт «судьба», имеющий по сравнению с другими иностранными языками в достаточной степени широкую семантику.

Следует отметить, что «концепт судьбы присутствует не только во всех мифологических, религиозных, философских и этических системах. Он составляет ядро национального и индивидуального сознания. Это понятие принадлежит к числу активно действующих начал жизни, таинственных и неизбежных. Понятие судьбы представлено в истории культур мифами, персонификациями, притчами и аллегориями, эсхатологическими концепциями, художественными образами, астрологической и иной символикой, профетическими и ритуальными действиями, гаданиями, народными приметами, знаками и знаменами, наконец» [1: 5].

Концепт судьбы во всех лингвокультурах имеет общий смысл: «Человек появляется на свет, а судьба... ему уже назначена. Рождение – ее первое проявление, начало осуществления некоего плана. По модели мира этот план может быть представлен как *рождение* – «сама жизнь» (проживание, в котором предполагается брак и потомство, т.е. закладывается возможность продолжения жизни за пределами срока, отпущенного данному человеку) – *смерть*» [14: 122].

Однако если в большинстве западноевропейских картин мира данный концепт ассоциируется только с явлениями, которые должны произойти в будущем, но которые изменить будет нельзя, т.е. явлениями, предначертанность которых определена «высшей силой», то в русском языковом сознании концепт «судьба» складывается из

трех его составляющих: 1) судьба как высшая сила над людьми; 2) судьба как данное человеку богом; 3) судьба как богом предначиненное / сужденное. [5: 137].

Судьба как высшая сила над людьми – это живое, одухотворенное существо, т.е. она персонифицирована: судьба владеет, управляет и распоряжается человеком. В русской языковой картине мира господство судьбы чаще всего носит агрессивный, разрушительный характер, сила судьбы выступает прежде всего как насилие, власть судьбы является стихийной, или неразумной. Судьба как олицетворенная высшая сила чаще всего предстает в двух ипостасях: как сила небесная (*связала нас судьба одной веревочкой, судьба меня к нему посылает, тебя сама судьба мне вручила*) и как господин, своевольный и капризный (*быть игрушкой в руках судьбы, бросить (все) на произвол судьбы, смеяться в глаза судьбе, бороться с судьбой*).

Судьба, данная человеку богом (или теми, кто обладает властью на земле – царем, начальством, родителями, так как согласно русскому менталитету, *нет власти не от бога*), есть неживое существо, т.е. вещь / имущество: бог дает судьбу (дарит, наделяет судьбой): *Дай мне, Боже, счастья, не обнеси судьбой*.

Часто синонимом лексемы *судьба* выступает лексема *доля*, которая, согласно «Словарю живого великорусского языка» В.И. Даля, означает «жребий, участь, судьба, рок»: *Наша доля – божья воля, Господня воля – наша доля, Такова доля, что божья воля, Всякую долю бог посылает* и т.д. [3: 591].

Судьбой как имуществом человек может быть наделен, или, напротив, обделен: *Ой не дал мне бог доли / А ни в поле, ни в доме, / Ни в милом дружочке*. Здесь образ судьбы-доли репрезентируется в трех ипостасях: поле («работа, хлеб, достаток»), дом («семья, родные»), милый дружок («любовь, замужество»).

Судьба дается богом, однако человек может находиться в поиске судьбы как данного богом, но еще не обретенного / не найденного сокровища. И он ищет то, что ему

предназначено: *Пойду, млада, да вдоль долиною, / Искать свою счастливую долю*. В данном случае судьба как данное человеку богом становится чем-то неживым / вещью: из субъекта действия судьба превращается в объект активных и самостоятельных действий человека. Она может человеку *достаться, выпасть*, ее может *найти, обрести, потерять, отнять* (у кого-л.). В большинстве своем в подобных единицах смысл судьбы как данного пересекается или объединяется со смыслом судьбы как предначиненного / сужденного: *Если он – моя судьба, / Никуда не денется*.

Образ судьбы как конкретного человека (того, кто впоследствии становится мужем / женой) прочитывается в сочетаниях типа *познакомиться со своей судьбой, встретить судьбу* и т.п.

В русских фольклорных текстах судьба как предначиненное встречается иногда в виде пророчества: *Общую судьбу говорила, пророчество сказывала* (из духовных стихов). Устойчивая конструкция *не судьба* означает «не суждено, не сбудется»: *Не судьба крестьянскому сыну калачи есть*.

В русских сказках и былинах можно встретить образ камня на пути человека с текстом-пророчеством: на камне означены 3 судьбы. И человек может сделать свой выбор. Избежать того, что ему предназначено, помогает та же высшая сила, сама судьба, любая попытка изменить судьбу является бесполезной. Таким же явным знаком (указанием) проявляет себя судьба под именем звезды: *Под счастливой звездой родился*. Образ звезды ассоциируется с образом небесной / высшей силы. В этом плане интересно сравнить данный пример с оборотом *в рубашке родился*.

Судьба является жизненным путем человека, который ему предназначен или который им выбран самостоятельно. Частичная синонимизация двух понятий (судьбы и жизни) отражается в их словоупотреблении: *устроить судьбу – устроить жизнь, повернуть судьбу – повернуть жизнь* (слияние образов пути и дороги, судьбы и жизни в один образ), *жаловаться на судьбу – жаловаться на жизнь*.

Пересечение понятий *судьба* и *жизнь* обычно фокусируется в будущем, при этом судьба всегда вносит свой смысл предопределенности / заданности. Данный базовый смысл как бы прибавляется при сравнении оборотов типа *узнать свое будущее – узнать свою судьбу, предрекать будущее – предрекать судьбу, предугадывать будущее – предугадывать судьбу* (это не просто будущее, т.е. «то, что произойдет», а «то, что предназначено в будущем», т.е. судьба).

В устойчивых атрибутированных сочетаниях судьба как высшая сила (образ обоженной стихии или образ самодурного господина) получает такие характеристики, как *всесильная, неумолимая, несправедливая, самовластная, своевольная, своенравная* и т.п.

Судьба, как мы видим, в такого рода сочетаниях персонифицируется. Неразумная сила судьбы подчеркнута в характеристике *слепая судьба*. У судьбы как живого существа женский характер: судьба бывает *ветреной, капризной, насмешливой, непостоянной* и т.п. Женский характер судьбы ассоциативно перекликается с представлением о разрушающем женском начале, о хаосе, свойственном судьбе как стихийной силе. Судьба-стихия *неразумна, своевольна и неуправляема*; по своей прихоти она может быть *благосклонной, доброй, милосердной* или, напротив, *безжалостной, беспощадной, грозной, жестокой, жестокосердной, злой и несправедливой*. Характер у судьбы может быть *завистливый, черствый, жесткий*; судьба может вести себя *коварно, мстительно* и т.п. Как данная богом, судьба приносит свои плоды: она может быть *горькой* или *сладкой*, приносить зло (*злая судьба*), вызывать чувство жалости, обиды, страха, тревоги, нести с собой бедствия (*бедственная судьба*), превратности, гибель (*гибельная судьба*) и т.п. Такая судьба не вызывает чувство зависти (*незавидная судьба*), радости (*безрадостная / безотрадная судьба*) и т.п. Судьба может *приносить добро, быть легкой, ясной, светлой, красивой*. Аспект судьбы часто характеризуется через количественные,

качественные и динамические атрибуты типа *большая, великая, могучая, высокая, яркая* и т.п.

Базовый смысл судьбы уточняется в контексте: атрибутированное сочетание *злая судьба* может относиться к судьбе как к живому существу (характер олицетворенной высшей силы) или к судьбе как неживому, данному / вещи (*беспокойная судьба, трудная судьба, унылая судьба, славная судьба*).

Итак, в русской языковой картине мира феномен судьбы характеризуется следующей стереотипной ситуацией: судьба как власть, с одной стороны, и человек, подчиненный этой власти, с другой. Эта власть (судьба) может быть олицетворена (высшая стихийная сила), может быть овеществлена (данное человеку богом) и может быть высказана / дана как предназначенное. Данные смыслы особым образом отражены в фольклорных текстах русского языка и во фразеологическом материале – устойчивых сочетаниях с ключевым компонентом *судьба*.

Таким образом, *судьба* в русской языковой картине мира – существо всепроникающее, и щупальцы ее видны повсюду. «Семантическое поле судьбы, – пишет С.Е. Никитина, – почти безгранично и очень густо засеяно. Пожалуй, не поле, а поля, в разных фольклорных жанрах непохожие друг на друга: в плачах поле судьбы засеяно *горе-кручиной*, и гуляет по нему *скорая смерётушка* во многообразных своих обличьях; в духовных стихах оно усеяно грехами и обильно полито слезами покаяния. Русские фольклорные тексты причудливо соединили в себе языческие представления о доле-участи, прирожденной и не имеющей отношения к справедливости, и христианские идеи божьего суда, воплощающего высшую правду и высшую справедливость. В разных типах текстов соотношение христианского и дохристианского в концепте судьбы различно, и если в заговорах способ общения с потусторонним миром, могущим изменить человеческую судьбу, отражает, главным образом, дохристианское, мифологическое сознание, определяющее императивно-оптативную модальность текстов,

несмотря на их очевидную внешнюю христианизацию, то в духовных стихах многократно подчеркивается, что человеческую жизнь определяет божья воля и избавление от несчастной судьбы можно получить только путем покаяния и смиренной молитвы; соответственно слово *судьба* чаще встречается в сочетании *божья судьба*. Заметим, что в древнерусском языке первым значением слова *судьба* было *суд*, а уж потом оно обозначало ту темную *слепую силу*, которая управляет течением человеческой жизни» [8: 130].

Рассмотренные нами концепты «тоска», «судьба», «удаль», «воля» относятся к числу ключевых концептов русской языковой картины мира. Представление, которое они дают о русской языковой культуре, поистине неоценимо.

Как отмечает А. Вежбицкая, принцип ключевых слов, наряду с культурной разработанностью и частотностью, является

важным принципом, связывающем лексический состав языка и культуру. «Ключевые слова – это слова, особенно важные и показательные для отдельно взятой культуры [2: 35]. Они играют большую роль в формировании концептов, репрезентирующих языковую картину мира как отражение русского менталитета и русского национально-го характера.

В процессе обучения иностранных студентов русскому языку мы не должны забывать как о точках соприкосновения между культурами, так и о важности учета родной культуры иностранца, которая может выполнить роль кросскультурного стержня, позволяющего на основе этнопсихологических проблем формирования культурно-эстетического полиязычия у контактирующих сторон более детально разработать вопросы описания культурно-языкового содержания предметов и явлений русской культуры.

## Литература

1. Арутюнова Н.Д. От редактора // Понятие судьбы в контексте разных культур. М., 1994.
2. Вежбицкая А. Понимание культур через посредство ключевых слов. М., 2001.
3. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. СПб., 1903.
4. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. СПб., 1909.
5. Ковшова М.Л. Концепт судьбы. Фольклор и фразеология // Понятие судьбы в контексте разных культур. М., 1994.
6. Лихачев Д.С. Заметки о русском. М., 1984.
7. Мельникова А.А. Язык и национальный характер. Взаимосвязь структуры языка и ментальности. СПб., 2003.
8. Никитина С.Е. Концепт судьбы в русском народном сознании // Понятие судьбы в контексте разных культур. М., 1994.
9. Ожегов С.И. Словарь русского языка. М., 1984.
10. Толковый словарь русского языка / Под ред. Д.В. Дмитриева. М., 2003.
11. Тэффи Н.А. Рассказы. М., 1990.
12. Шмелев А.Д. Русский язык и внеязыковая действительность. М., 2002.
13. Шмелев А.Д. Широта русской души // Зализняк А.А., Левонтина И.Б., Шмелев А.Д. Ключевые идеи русской языковой картины мира: Сб. статей. М., 2005.
14. Цивьян Т.В. Человек и его судьба – приговор в модели мира // Понятие судьбы в контексте разных культур. М., 1994.
15. Wierzbicka A. Semantics, Culture, and Cognition: Universal Human Concepts in Culture-Specific Configurations. N.Y., 1992.

N.E. Dalyan

### DESIGNING THE RUSSIAN LANGUAGE PICTURE OF THE WORLD ON CONCEPTUAL LANGUAGE LEVEL (WITHIN THE FRAMEWORK OF CROSS-CULTURAL COMMUNICATION)

*Concept, culture, mentality, national character.*

The article is devoted to some key concepts of the Russian language which represent a language picture of the world as a reflection of the Russian mentality and the Russian national character.

**М.М. Калиновская**

kalinovskaya.m@gmail.com

канд. пед. наук, доцент  
кафедры теории и практики  
преподавания РКИ  
Государственного института  
русского языка им. А.С. Пушкина  
Москва, Россия



## Об актуализации содержания обучения русскому языку делового общения

*Методика преподавания русского языка делового общения, включение в учебный процесс аутентичных материалов, отражение явлений экономического кризиса в русском языке.*

В статье говорится о процессах в русском языке, которые отражают мировой экономический кризис. Эти процессы необходимо учитывать и включать в учебники и учебные материалы для студентов-иностранцев.

**В** настоящее время во всем мире происходят большие экономические изменения. Мир охвачен экономическим кризисом, и русский язык в полной мере отражает это явление [4: 63–67]. Актуализируется следующая лексика, связанная с кризисом. Во-первых, это экономические термины, отражающие кризисные явления: банкрот, банкротство, дефляция, дефолт, дебитор, девальвация, рецессия и др.

Рассмотрим эти термины подробнее.

**Банкрот** (итал. bancorotto) – несостоятельный должник. Юридическое или физическое лицо объявляется банкротом тогда, когда сумма задолженности, затребованной к оплате и не погашенной в срок превысила документированную стоимость движимого или недвижимого имущества.

**Банкротство** (итал. banco – скамья и rotto – сломанный) – неспособность должника платить по своим обязательствам, вернуть долги в связи с отсутствием у него денежных средств для оплаты.

**Дефляция** (англ. – deflation от лат. deflatio – выдувание, сдувание) – изъятие из обращения части денежной массы с це-

лью предотвращения ее роста и подавления инфляции, процесс, противоположный инфляции. Дефляция осуществляется в основном посредством увеличения налогов, предотвращения роста заработной платы или ее замораживания, снижения расходов государственного бюджета, путем кредитной рестрикции (сокращения объемов кредитов), за счет увеличения продажи государственных ценных бумаг. Обычно влечет негативные социальные последствия.

**Дефолт** (англ. default) – невыполнение обязательств по возврату заемных средств, выплате процентов по ценным бумагам. Дефолт может иметь место по отношению к компании, банку, государству, которые оказываются не в состоянии выполнять свои финансовые обязательства.

**Дефолтер** – лицо, не выполняющее обязательства по возврату заемных средств, потенциальный банкрот.

**Дефицит** (лат. deficit – недостает) – недостаточность средств, ресурсов в сравнении с ранее намечавшимся, запланированным или необходимым уровнем. Применительно

к бюджету дефицитом называют превышение расходов над доходами.

**Деструкция** (лат. destructio – разрушение) – нарушение структуры, сложившихся экономических, производственных связей в хозяйстве, распад, развал экономики.

**Дестабилизация** – потеря стабильности, нарушение установившегося ритма, динамики экономических процессов, возникновение резких скачков, крутых спадов в производственной и финансовой сферах.

**Депрессия** (лат. depressio – подавление) – застой в экономике, характеризуемый отсутствием подъема производства и деловой активности, низким спросом на товары и услуги, безработицей. Обычно депрессия возникает после и в результате экономического кризиса. Депрессия после кризиса свидетельствует, что экономический кризис перешел в завершающую фазу и следует ожидать оживления, а затем и подъема экономики.

**Девальвация** (лат. de – понижение и valeo – иметь значение, стоить) – снижение курса валюты страны по отношению к твердым валютам, международным счетным денежным единицам, уменьшение реального золотого содержания денежной единицы. Девальвация может быть признана правительством страны официально, в законодательном порядке. При такой **открытой девальвации** правительство превращает ее в средство укрепления своей валюты путем изъятия из обращения части денежной массы или обмена обесценившихся денег. При **скрытой девальвации** происходит обесценение бумажных денег, снижение их реального содержания, но изъятие части денежной массы из обращения или обмен денег не производятся.

**Рецессия** – относительно умеренный, некритический спад производства или замедление темпов экономического роста, уменьшение валового внутреннего продукта в течение продолжительного времени.

**Дебитор** (лат. debitor) – физическое или юридическое лицо, экономический субъект, имеющий денежную или имущественную задолженность (в противоположность кредитору, которому должны деньги другие).

**Дебиторская задолженность** – сумма долгов, причитающихся предприятию, фир-

ме, компании со стороны других предприятий, фирм, а также граждан, являющихся их должниками, дебитор.

**Неплатежеспособность** – потеря фирмой или государством способности своевременно и полностью выполнять свои финансовые обязательства, обусловленная их валютно-финансовым положением, отсутствием свободных средств.

**Неплатежи** – 1) неоплата предприятием, фирмой, торговой организацией поставленной им продукции; 2) задолженность государства по оплате выполненных заказов, по выплате заработной платы работникам бюджетной сферы, по выдаче пособий, стипендий [2].

Во-вторых, кризисные процессы отражают так называемые экономические предикаты: **понизить, замедлить, сократить, рефинансировать, замедлить, заморозить** и др. [1]: *S&P понизило кредитный рейтинг компании. Банки замедлили темпы роста кредитования до 0,2 %. По разным причинам сократили рекламу производители мобильных телефонов, компьютеров и некоторой другой техники. Денежные запасы стремительно сокращаются. Компании необходимо рефинансировать внешние долги. МВФ заморозил кредиты в рамках stand by* (из газеты «Ведомости»).

У других предикатов, относящихся к этой же группе, меняется сочетаемость. Так, например, глагол **увеличивать(-ся)** в докризисный период имел сочетаемость **увеличивать доход, увеличивать средства, увеличивать капитал**. В эпоху же кризиса, например, – **увеличивать расходы: Расходы на обслуживание внешнего долга увеличатся с 6% до 7% бюджетных доходов в 2013 г.**

В-третьих, этот же процесс мы наблюдаем и у некоторых существительных. Так, например, у существительных **спрос, предприятие** меняется сочетаемость: если в докризисный период типичными были словосочетания: **потребительский спрос, активный спрос, ажиотажный спрос; коммерческое, совместное, частное предприятие**, то в эпоху экономического кризиса появляются словосочетания **вялый потребительский спрос, убыточное предприятие**.

В-четвертых, уже известные для иностранцев существительные из общеупотребительного языка, такие, как **инструменты, рынки** приобретают новые значения: **инструменты – долговые инструменты, рынки – долговые рынки.**

В-пятых, появляются новые паронимы, например, **ликвидация – ликвидность.**

Слово **ликвидация** означает прекращение деятельности компании и распределение ее активов среди ее кредиторов и членов. **Ликвидность** – способность быстро выполнять свои финансовые обязательства. В частности, ликвидность – одно из фундаментальных свойств ценной бумаги – означает возможность быстро продать ее без существенных потерь в стоимости.

В-шестых, появляются новые названия участников ситуации:

<b>банкротство</b>	<b>банкрот</b>
<b>дебет</b>	<b>дебитор</b>
<b>дефолт</b>	<b>дефолтер</b>

В-седьмых, характерно употребление конструкций со сравнительной степенью прилагательных: **ниже, чем; меньше, чем: Доходы некоторых крупнейших площадок оказались ниже, чем в ноябре 2011 г.**

В методике преподавания русского языка делового общения необходимо актуализировать этот языковой материал. Поэтому в содержание обучения нужно включать следующие темы: «Мировой экономический кризис и его влияние на деятельность фирмы», «Фирма-банкрот», «Уход фирмы с рынка». К этим темам составляются мини-словари.

Приведем словарь к теме «Фирма-банкрот»: *банкрот, банкротство, несостоятельный должник, неплатежеспособность, денежные обязательства, обязанность по уплате обязательных платежей, недостаточность денежных средств, закон РФ о банкротстве, удовлетворить требования кредиторов по денежным обязательствам.*

Предлагая студентам для изучения тему «Фирма», необходимо обращать внимание на материал, отражающий реальные процессы, происходящие на мировом рынке. Вот, например, статья из газеты «Ведомости» о японской фирме Sharp.

### Sharp ищет инвесторов

Японский производитель электроники Sharp рассчитывает продать пакет акций крупному американскому инвестору. В обмен на инвестиции Sharp предлагает бесперебойные поставки новейших технологий по изготовлению дисплеев.

Sharp уже второй год завершает с рекордными убытками, денежные запасы стремительно сокращаются. Кредитный рейтинг компании был снижен до уровня ниже инвестиционного, и многие эксперты сомневаются, что корпорация сможет выжить без привлечения капитала извне.

Sharp уже начала распродавать активы – например, зарубежные предприятия по сборке телевизоров.

Аналогичные меры приходится принимать и другим японским производителям электроники, в том числе Panasonic и Sony. Пока они продают заводы, но на следующем этапе компании могут начать продавать конкурентам и свои технологии.

Чаще всего в учебниках мы встречаем тексты, где описывается стабильная ситуация той или иной фирмы. Обычно учащимся предлагаются следующие конструкции:

фирма (что делает?)  
производит, разрабатывает, создает, открывает, покупает, продает, предлагает услуги.

Однако в содержании учебников мы не найдем отражения кризисных явлений. Тем не менее вот как по-разному могут выглядеть тексты об одной и той же компании в зависимости от экономической ситуации. Приведем примеры по материалам Интернета о финской компании Nokia.

## Nokia (до 2012 г.)

Nokia – самая крупная финская компания. Ее стоимость оценивается в треть стоимости всех компаний Финляндии. История фирмы Nokia началась в далеком 1865 г. В это время началось строительство фабрики по производству древесины. В XIX в. Nokia продавала бумагу. Импортерами были Россия, Китай, Дания и другие страны. В середине XX в. она была уже одной из известнейших компаний в мире. В 1992 г. родился рекламный слоган компании Connecting people. В этом же году Nokia выпустила свой первый телефон. По данным за 2010 г., компания имеет 15 предприятий по всему миру по выпуску мобильных телефонов.

## Nokia (в настоящее время)

### Компания Nokia может обанкротиться к 2013 г.

Финансовое положение компании Nokia очень тяжелое. Всего 5 лет назад финская компания была способна заработать за год 11 млрд долларов, которые в настоящее время **сократились** до 2,7 млрд. **Ситуация осложняется ростом долговых обязательств.** Если данная ситуация продолжится, то в будущем году Nokia может **оказаться на грани банкротства.** На данный момент она имеет кредит 1,25 млрд евро, которые нужно вернуть в 2014 г., и есть еще большой кредит, который нужно погасить в 2019 г.

Методика преподавания русского языка делового общения должна включать в обучение аутентичный материал, касающийся явлений экономического кризиса, так как такое понятие, как *аутентичность* стало одним из важных критериев при отборе содержания

обучения. Такие материалы, как фрагменты из Федерального закона РФ «О банкротстве» [3] также могут быть включены в обучение, например, на продвинутом уровне.

В предлагаемом отрывке речь идет о мерах, связанных с процедурой банкротства.

### Федеральный закон «О несостоятельности (банкротстве)» от 26.10.2002 № 127 ФЗ (фрагмент)

Санация – меры, принимаемые собственником имущества должника – унитарного предприятия, учредителями (участниками) должника, кредиторами должника и иными лицами в целях предупреждения банкротства и восстановления платежеспособности должника, в том числе на любой стадии рассмотрения дела о банкротстве;

- наблюдение – процедура, применяемая в деле о банкротстве к должнику в целях обеспечения сохранности его имущества, проведения анализа финансового состояния должника, составления реестра требований кредиторов и проведения первого собрания кредиторов;
- финансовое оздоровление – процедура, применяемая в деле о банкротстве к должнику в целях восстановления его платежеспособности и погашения задолженности в соответствии с графиком погашения задолженности;
- внешнее управление – процедура, применяемая в деле о банкротстве к должнику в целях восстановления его платежеспособности;
- конкурсное производство – процедура, применяемая в деле о банкротстве к должнику, признанному банкротом, в целях соразмерного удовлетворения требований кредиторов;
- мировое соглашение – процедура, применяемая в деле о банкротстве на любой стадии его рассмотрения в целях прекращения производства по делу о банкротстве путем достижения соглашения между должником и кредиторами.

## Литература

1. Китайгородская М.В. Современная экономическая терминология // Русский язык конца XX столетия (1985–1995). М., 1996.
2. Райсберг Б.А., Лозовский Л.Ш., Стародубцева Е.Б. Современный экономический словарь. М., 2006.
3. Федеральный закон РФ «О несостоятельности (банкротстве)» от 26.10.2002 № 127 ФЗ // [www.akdi.ru/gd/proekt/088445GD.SHTM](http://www.akdi.ru/gd/proekt/088445GD.SHTM).
4. Шмелева Т.В. Кризис как ключевое слово текущего момента // Политическая лингвистика. Вып. 2(28). 2009.

М.М. Kalinovskaya

**ABOUT THE ACTUALIZATION OF THE CONTENT OF TEACHING THE RUSSIAN LANGUAGE OF BUSINESS COMMUNICATION**

*The methodology of teaching the Russian language as a language of business communication, including in the educational process the authentic material, the reflection of the phenomena of economic crisis in the Russian language.*

In this article it is spoken about the processes in the Russian language which reflect the global economic crisis. These processes should be taken into account and included into textbooks and educational materials for foreign students.

## НОВОСТИ

## НОВОСТИ

## НОВОСТИ

## НОВОСТИ

## НОВОСТИ

Осенний сезон 2013 г. мюнхенский Центр русской культуры «МИР» открыл двумя литературными вечерами. Первый из них, к которому был приурочен 22-й день рождения центра, проходил на немецком языке в культурном центре «Зайдл-вилла», второй – на русском языке в Доме дружбы. И если на первом мероприятии преобладала немецкая публика, то второй вечер стал своеобразным литературным праздником для российских соотечественников, проживающих в Мюнхене.

Но все по порядку. Прежде всего, сотрудники центра «МИР» организовали встречу с писательницей Татьяной Куштевской, представившей читателям свою новую книгу «Florus und Laurus. Meine russischen Tiergeschichten» («Флор и Лавр. Мои русские истории о животных»), посвященную многообразному животному миру России. Т. Куштевская выпустила уже 14 книг на немецком языке о России и россиянах. Есть среди ее персонажей и герои, есть и те, над которыми с удовольствием смеешься, а есть и те, за которых стыдно. Но героев намного больше, потому что это соответствует действительности. Вечере также принимал участие актер немецкого театра и кино Клаус Мюнстер, великолепно читающий отрывки из написанной с юмором и мастерством книги о четвероногих друзьях россиян.

Во время второго события на сцене Дома дружбы царил атмосфера красивого русского слова. А создавали эту атмосферу удивительные мастера театрального искусства Марина Калмыкова и Игорь Хохловкин. У этого актерского дуэта есть качество, которое ценится больше всего, – не только любовь к своим героям, но и высокая ответственность перед зрителем. Программа, включавшая отрывки из повести А. Куприна «Суламифь» и рассказа И. Бунина «Солнечный удар», называлась «Солнечный удар, или Случайная встреча». Чтение произведений великих авторов прекрасно сочеталось с музыкой и песнями, автором которых была М. Калмыкова. Артисты продолжили выступление и после прочтения Бунина и Куприна. И. Хохловкин представил зрителям произведения В. Набокова и С. Есенина. М. Калмыкова покорила зал своими песнями на стихи М. Цветаевой, И. Северянина, К. Бальмонта, О. Мандельштама.

*Татьяна Лукина, Елена Герцог  
Центр русской культуры «МИР»  
Мюнхен, Германия*



**Аль-Сераджи Фуад Ашур Хиляль**

fouad\_alsaray@yahoo.com

аспирант

Государственного института

русского языка им. А.С. Пушкина

Багдад, Ирак

## Учет взаимосвязи видов речевой деятельности при обучении чтению

*Виды речевой деятельности, чтение, подготовительное отделение, русский как иностранный, текст, базовый уровень, коммуникация.*

В статье рассматриваются вопросы, связанные с задачами организации обучения чтению в ходе занятий по РКИ на подготовительном отделении вуза, позволяющего достигать I сертификационного уровня владения русским языком. Одновременно предлагаются адекватные пути достижения поставленных при обучении чтению задач.

**П**ринципы организации обучения чтению волновали российских и иностранных ученых на всех этапах развития методики обучения неродному языку. Еще в конце XIX – начале XX в. было выдвинуто такое требование к учебному процессу, как увеличение объема читаемого материала на изучаемом языке. М. Уэст придерживался оригинального мнения, утверждая, что обучить читать можно лишь при условии, что студенты получают удовольствие от чтения и чувствуют достижения практически от каждого собственного занятия. Данный принцип может быть реализован лишь в случае высокой частотности текстовых ситуаций, информационного и сюжетного потенциала текстов [3].

Позднее С.К. Фоломкина сформулировала следующие принципы обучения чтению на иностранном языке:

1) оно должно представлять собой обучение речевой деятельности, из чего следует неразрывная связь обучения всем видам речевой деятельности;

2) оно должно представлять собой познавательный процесс, что утверждает образо-

вательную ценность чтения как вида речевой деятельности;

3) при обучении чтению необходимо уделять должное внимание репродуктивной деятельности, что подтверждает тот факт, что чтение может и должно являться определенной базой прямого, непосредственного усвоения правил и образцов неродного языка, включая и текстовые структуры;

4) обучение пониманию в процессе чтения должно опираться в первую очередь на овладение структурой языка (его структурами и строевыми элементами), что подтверждает иллюстративную ценность текста;

5) обучение чтению на иностранном языке должно максимально опираться на имеющийся у учащегося опыт чтения на родном языке;

6) для нормального функционирования чтения необходима автоматизация технических навыков чтения [4].

Опыт обучения РКИ на подготовительных отделениях российских вузов выявляет наличие множества серьезных проблем, среди которых можно выделить различный уровень начальной языковой подготовки студентов, ограниченное количество учебных часов и

ряд других факторов, создающих трудности для достижения высокого уровня овладения русским языком как языком общения и получения профессионального образования. Преодолению этих трудностей могут служить не только совершенствование учебно-образовательного процесса, но и формирование устойчивой потребности в чтении на русском языке, развитие навыков чтения, организация самостоятельной работы студентов.

Существует множество подходов к разработке стратегии обучения чтению на различных этапах обучения языку. Один из весьма распространенных основывается на постепенном усложнении читаемого текста. За основу при таком подходе берутся две переменных: тип речи и аутентичность текста. Порядок формирования навыка опирается на следующие последовательности: учебные тексты от составителя – адаптированные тексты – частично адаптированные аутентичные тексты – полностью аутентичные тексты, а также описание – повествование – объяснение – рассуждение.

Сочетание двух названных тенденций реализуется следующим образом: на первом этапе обучаемому предлагаются учебные модели текстов описаний, повествований и рассуждений, затем адаптированные, далее – аутентичные, и на заключительном этапе предъявляются сочетания текстов различного типа. Представленная последовательность не является линейной и, как следует из анализа уровневой системы владения языком, зависимости здесь оказываются более сложными.

На этапе формирования элементарного уровня владения иностранным языком учащиеся изучают простейшие учебные тексты-описания, объем которых постепенно нарастает до 250–300 слов. Затем они могут перейти к адаптированным текстам этой же разновидности, анализируя систематические характеристики предмета речи, его особенности и признаки. Одновременно с изучением грамматического материала происходит и овладение элементарной формой повествования, которая по преимуществу реализуется в перечислении сменяющихся ситуаций или последовательных действий.

На этом содержание обучения чтению на элементарном уровне, казалось бы, исчерпы-

вается, если подходить к нему как к особому виду речевой деятельности, не связанному с другими [2]. Однако на этом же этапе у студентов формируются навыки аудирования и говорения в области диалогической речи, в составе которой активно встречаются не только описательные и повествовательные конструкции, но и речевые структуры, реализующие устойчивые последовательные временные и причинно-следственные связи. Помимо этого происходит становление навыков письма, в ходе которого учащиеся должны научиться создавать письменный текст репродуктивного характера с опорой на вопросы или на заданную коммуникативную целеустановку [2]. Сама постановка подобной задачи предполагает довольно устойчивые умения в области не только ознакомительного чтения, но и изучающего, умение работать над содержательной структурой текста, вычленив в нем различные информационные пласты в аспекте разграничения главного и второстепенного, фактического и оценочного.

На втором этапе обучения, формирующем базовый уровень владения русским языком, содержание работы по овладению умениями в области чтения существенно не изменяется. Основной вектор работы заключается в совершенствовании умений изучающего чтения по преимуществу адаптированных текстов (описаний, повествований, сообщений), содержащих изучаемый грамматический материал. На данном этапе обучения в два раза возрастает объем рекомендуемых текстов: до 600 слов. Очевидно, что в этом случае усложняются и задачи преподавателя, так как в данной ситуации идет речь не о простом осмыслении информации, а о ее анализе и синтезе, которые позволят в дальнейшем выразить собственное мнение и отношение к предмету речи или участвовать в дискуссии по тексту [1]. Актуальным становится формирование начальных умений осуществлять навигацию по тексту, определяя тему и речевую задачу каждого абзаца, выделять ключевые слова и средства актуализации содержания текста.

Еще одна важнейшая задача для этого этапа обучения – это умение устанавливать связи между фрагментами (абзацами) текста, лексические, синтаксические, дейктические. Имен-

но эти связи определяют логику продвижения основной идеи текста, ее реализации в структурных частях. Подобные умения требуют способности проводить сравнение и устанавливать различия, определять специфику фрагмента.

Содержание работы по обучению чтению на этапе формирования базового уровня представляется еще более сложным, если сопоставить описанные выше задачи с задачами в области других видов речевой деятельности. Так, в области аудирования и говорения монологической и диалогической речи перед учащимися стоят задачи восприятия и продукции диалога, включающего оценочные элементы, в том числе и эмоционального характера, репродукции монологических описаний, повествований и сообщений. В области письма слушатели подготовительных отделений должны уметь составлять письменные монологические высказывания репродуктивно-продуктивного характера, описательного, повествовательного и смешанного типа (объемом свыше 200 слов) [1]. Из этого следует, что реализация поставленных задач в области аудирования, говорения, чтения и письма возможна лишь при условии формирования прочных навыков изучающего чтения, а также подготовки студента к переходу к аналитическому чтению. Задачи, способствующие формированию умений максимально полно и точно понимать содержащуюся в тексте информацию, анализировать сочетание читаемого, выделять главные и второстепенные компоненты текста, должны быть полностью решены на этом этапе обучения.

Для достижения I сертификационного уровня (основное владение), который необходим для получения высшего профессионального образования на русском языке, умения учащихся в области чтения начинают распространяться и на аутентичные или незначительно адаптированные тексты, в том числе и художественную литературу; впервые начинается чтение учебно-научных, научно-популярных и деловых текстов, изучение структуры текста-рассуждения. Базовым видом чтения остается изучающее, но теперь студенты учатся интерпретировать информацию, выделять аргументы, гипотезы, выводы и обобщения, находить оценочные суждения и оценивать их содержательный потенциал (одобрение, неодобрение, сомнение), определять точку зрения автора текста, сделанные им акценты. Все это указывает на то, что на данном этапе чтение как вид речевой деятельности утрачивает собственную ценность и становится опорой для развития устной монологической и письменной речи, так как перед учащимися стоят задачи не репродукции, а продукции речи в соответствии с заданной темой. Такое решение, безусловно, является правильным в свете реализации коммуникативного подхода к обучению языку, но оно не должно полностью отрицать и образовательный потенциал чтения, в особенности в преддверии перехода на новую ступень обучения, когда русский язык превращается не только в язык коммуникации со сверстниками и преподавателями, но и в язык обучения, в средство получения профессиональных знаний.

## Литература

1. Государственный стандарт по русскому языку как иностранному. Базовый уровень. М. – СПб., 2001.
2. Государственный стандарт по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень. М. – СПб., 2001.
3. Уэст М. Обучение английскому языку в трудных условиях. М., 1966.
4. Фоломкина С.К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе. М., 2005.

Fouad Alsaray

### TYPES OF SPEECH ACTIVITIES INTERRELATION ALLOWANCE IN PROCESS OF READING TEACHING

*Forms of speech activities, reading, preparatory department, Russian as a foreign language, text, basic level, communication.*

In the article the questions connected with tasks of reading teaching organization during Russian as a foreign language studies at preparatory departments of universities which allows to achieve the 1st certification level are reviewed. At the same time adequate ways of achieving the objectives in teaching reading are offered.

**В. В. Колесов**

prof.kolesov@gmail.com

д-р филол. наук,  
профессор Санкт-Петербургского  
государственного университета  
Санкт-Петербург, Россия



## Язык и ментальность: сравнение европейских менталитетов

*Ментальность, слово, национальный характер, содержательные формы концепта, сознание, мышление.*

В статье на основе различных высказываний представлен ряд особенностей, присущих русскому языку на уровне высказывания в сравнении с европейскими языками. Эти различия обуславливают расхождение в характере, мышлении и поведении русских, англичан, немцев, французов, поскольку определяются особыми типами ментальности в проявлениях содержательных форм концептов – образе, понятии и символе, в конечном счете создавая предпочтение тем или иным философским позициям сознания и прагматике поведения.

**П**роблемы межкультурной коммуникации, необходимость выстраивания плодотворного диалога между представителями разных культур привлекают сегодня всеобщее внимание. Полагают, что постоянные разногласия между политиками и прочими публичными деятелями объясняются политическими распрями, экономическими претензиями, расовым предрасположением и так далее. Все это верно, и это есть тоже, но в подсознании сохраняется существенное основание несводимости мнений – национальные менталитеты. Менталитет (лат. *mentalis* – умственный, рассудочный) есть генная память разума, заложенная в языке и подключенная к всемирной ноосфере (пространству мышления). Понимание менталитета научно сформулировали в начале XX в., сначала как отличающееся от европейского мышление первобытных народов, потом как необычные формы мышления детей, еще только входящих в социум, затем как формы средневекового мышления, наконец, как мышление и способы выражения *народной*

речи своего собственного языка, понимаемого с точки зрения языка литературного – языка *интеллектуального* действия на фоне символически-образной речи простого народа. Иначе говоря – со стороны, извне, как *чужое* представление о мире.

Как обычно, этому научному открытию предшествовало накопление эмпирических фактов. Один пример покажет, что фактический материал поступал с разных сторон, его поставляли люди самого разного характера. Известный авантюрист и мудрец Казанова, посетив Петербург в середине XVIII в., спорил с православными священниками по поводу различий в осенении крестом, существующих у католиков и православных. По мнению батюшек, они более правы, поскольку крест завершается за левым плечом, а там ведь бесы. Казанова же связывал различие с разницей в языке: француз ставит прилагательное после существительного – *справа* от него, поэтому и крест завершается на правом плече, а у славян прилагательное предшествует имени, потому и выбор в сто-

рону *левого* плеча. Тут еще представлено формальное соответствие, не содержащее ментальной составляющей, хотя и она присутствует: прилагательное после имени – *предикатив*, француз высказывает *суждение*, а это проявление *ratio*, это выражение логики Аристотеля. Русская последовательность создает понятие, в сочетании с именем – *образное понятие*, т.е. символ, а это уже философский платонизм. Одновременно на этом можно видеть противоположность между филологическими школами: в Москве сосредоточено подавляющее количество авторитетных синтаксисов, в Петербурге по традиции издают академические словари. Противоположность предложения и слова.

Своеобразное «переворачивание» в отношении к западной ментальности вообще свойственно русскому мировосприятию. «Закон выше правды» – формула римского права; «правда выше закона» – максима русского сознания (под «правдой» понимается «справедливость»). Знаменитое суждение Декарта *cogito ergo sum* у русских философов Серебряного века обрело форму *sum ergo cogito* – «существую, потому и мыслю». Это укладывается в русскую ментальность, для которой только все живое цельно и потому действует.

Сначала наметим линии разграничения между европейскими ментальностями; древнейшие из них связаны с религиозными расхождениями, позднее перешедшими в идеологические философские.

Вообще, все европейские народы с особым вниманием относятся к Слову, это их единит как народы христианские, для которых «Вначале было Слово...» Однако *Слово* – это калька с греч. *λόγος*, а *Логос* – это не просто единица речи, а *единство речи и мысли* (*речемысли* по термину А.А. Потемни). И вот тут-то и начинаются расхождения: западная цивилизация предпочла мысль (*ratio-основание* у Хайдеггера), а восточная – речевое воплощение духа, которого следует *слушать* (одного корня со *словом*). В попытках преодолеть эту антиномию германские народы, зараженные манихейством (первоначально они ариане), попытались соединить духовное и рациональное в результатах их совместного действия – в *ове-*

*щественном* деле. Так возникло духовное дробление европейских народов по вероисповедному признаку: восточные славяне-православные поклоняются *слову*, романские народы-католики являются носителями *идеи*, а германские прилежат *вещи-делу* (в философском смысле), это протестанты.

На семантическом треугольнике, синергично объединяющем предмет-вещь, ее идею-понятие и выражающее их слово-знак, можно представить эти несоединимые линии врожденной ментальности *народов* (не отдельных лиц). Англо-американский социум исходит из вещи и занимается соотношением предметного значения = *объема* понятия с идеей; наоборот, восточные славяне исходят из слова и интересуются связью между словесным значением = *содержанием* понятия и идеей; романский социум исходит из идеи = готового *понятия* и занимается соотношением слов и вещей. Таковы линии разграничения в их абсолютном противопоставлении, соответственно символически «Павлово евангелие», «Иоанново евангелие» и «Петрово евангелие»; в другом исчислении это, соответственно, номинализм, реализм и концептуализм. Средневековье определило эти границы, «их же не преидеши».

Различие между указанными гранями можно проиллюстрировать на философском определении «вещи». «Каждая вещь есть то, что она есть» – номинализм, занятый поисками различий и противоречий в конкретном мире вещей. «Каждая вещь есть то, чем она представляется» – реализм, озабоченный сходствами и подобиями, погруженный в психологические сферы. «Каждая вещь есть то, как она именуется» – концептуализм, который интересуется отвлеченными связями и отношениями. Так, научный структурализм мог возникнуть только в атмосфере концептуализма. А.Ф. Лосев тонко обозначил позицию реалиста: «слово есть сама вещь, понятая в разуме» – далекий отклик древнерусского «слово плоть бысть». Если согласиться с русскими философами Серебряного века о троичности в проявлениях интуиции, то номиналист охватывает сферу чувственной интуиции (инстинкт), концептуалист – интеллектуальной (собственно

интуиция), а реалист – мистической (инспирация, *наитие*). Так культуры сгущались в культуры, прежде всего – в типы мышления, обогащая национальные ментальности. А попутно проникали в «культуру речи».

Все это родовые обозначения ментальных границ, обусловленных языком как системой ментальных планов. Актуально эти границы могут смещаться, в постмодернистскую эпоху вступая в причудливые смеси. Многие лингвисты, особенно «западники» по базовому образованию, спокойно меняют точку зрения на пространстве одного труда. Концептуалист вообще предстает в различных оттенках – от номинализма до жесткого терминологизма. Речь же идет о *прирожденной* ментальности у целого народа, отдельные личности могут быть билингвами, и тогда возникает противоречие между формами ментального действия.

Другое разбиение обозначилось в XVII–XVIII вв. Слово каждого языка в текстах разного характера и качества постепенно наполнялось все новыми смыслами и сохраняло эти смыслы в виде образных, понятийных и символических коннотаций. Так, русский язык «разбух» таким количеством со-значений, главным образом символических, что сегодня понимать их возможно только в узком контексте. Концепт «рука» – яркое тому свидетельство. Новое членение языковой ментальности образует причудливое ветвление понятийных или образных значений, и только в общем, применительно к социуму, можно говорить, какая содержательная форма в нем преобладает. У французов – *логическое* понятие, у русских – *образное* понятие, т.е. символ (*das Sinnbild*). Француз однозначно понимает то, что такое «демократия», у русского возникает скольжение признаков, характерное для символа: ‘власть народа’, ‘власть для народа’, ‘власть через народ’ (голосованием) и т.д. Все это усиливается созданием новых образных понятий типа «народная демократия» (плеоназм) или «управляемая демократия» (оксюморон). Отсюда неуверенность и губительные метания неприкаемых личностей.

С научной точки зрения, несводимость национальных менталитетов препятствует

взаимодействию народов в их современном состоянии; речь идет о «простом» народе, не подвергшемся обработке в университетских лабораториях, – у прошедших такую обработку эта ментальность вообще затвердевает в законченном виде.

Филологи понимают ментальность в ее исконном смысле: это *способ мировосприятия и мышления в категориях и формах родного языка* (подробнее познакомиться с этой концепцией и с образцами концептов можно благодаря «Словарю русской ментальности» издательства «Златоуст»). Рассмотрим некоторые признаки ментальности на сравнениях, привлекая суждения русских мыслителей. При этом важно, что ментальность может быть понята только со стороны, как чужая; *от себя* и через себя, «изнутри» ментальность предстает как *духовность*. Такова двоякая сущность Логоса – *ratio* = дух. Чтобы увидеть особенности своей ментальности, необходимо рассмотреть ее в формах проявления: *в языке*. Именно в языке, а не в речи. Русский реализм четко проявляется в противопоставлении языка и речи (идеи и вещи), которые равноценны в своих функциях, представляют собой 2 параллельные сущности, как разные стороны одного листа. *Речь коммуникативна, язык ментален: «сказать речь» и «сказать слово»* – большая разница. Синтагматика речи противопоставлена парадигматике языка. В этой их равноценности отличие от западного понимания: речь как реализация языка в родо-видовых соотношениях. У французов проблема языка политическая (ориентация на понятие-идею), у германских народов – культурная (они прилежат вещи), у русских колебание между политикой (нормативность) и культурой (различия в стилях).

Заметно влияние национальной ментальности и на науку. Ментальный тип определяет стиль мышления, способ доказательств и организации научной деятельности. Выбор проблем и метод исследования связан с особенностями языков и традициями научного исследования; перед каждым стоит выбор: *интерес* к объекту или *ценность* объекта. Национальный выбор проходит по линии разграничения «материализм – идеализм»,

«рационализм – интуитивизм», «агностицизм – мистика» и т.д.

Все научные принципы, именуясь одними общими терминами, понимаются по-разному. Если для русского человека *целое* предстает в полноте всего, то на Западе целостность воспринимается как сумма частей; для русского *система* – живое целое, на Западе она конструируется по известным признакам из отобранных частей. Этим отличается фонология русского аристократа Н.С. Трубецкого от фонологии Р.О. Якобсона. Русская система органично природна, тогда как западная искусно культурна. Отсюда еще различие, которое многое объясняет: русские сильны в синтезе (действует синергийный принцип примирения), а западные люди – в анализе, предполагающем разделение и борьбу. Такая *объединительная* способность несомненно составляет особенность именно русских национальных дарований – они самокритичны (но несколько неуверены в свой правоте).

Национальное своеобразие по отмеченным особенностям научного мышления неоднократно обсуждалось в русской литературе. Вот суждение Герцена: «Немцы привыкли читать в поте лица тяжелые философские трактаты. Когда им попадается в руки книга, от которой не трещит лоб, они думают..., что это пошлость». Даже «французская дерзость не имеет ничего общего с немецкой грубостью», тогда как «англичане – дурные актеры, и это делает им честь» – утверждает писатель. Эмпирическая тайна *вещного* у англичан иллюстрируется его пищей: «... англичанин ест много и жирно, немец много и скверно, француз немного, но с энтузиазмом; англичанин сильно пьет пиво и все прочее, немец тоже пьет, только пиво да еще пиво за все прочее...» Однако самая выразительная черта англичанина – его консерватизм и любовь к политике, тогда как «француз, действительно, во всем противоположен англичанину: англичанин – существо берложное, любящее жить особняком, упрямое и непокорное; француз – стадное, дерзкое, но легко пасущееся. Отсюда 2 параллельных развития, между которыми Ламанш. Француз постоянно предупреждает, во все мешается, всех воспитывает, всему поучает; англи-

чанин выжидает, вовсе не мешается в чужие дела и был бы готов скорее поучиться, нежели учить, но времени нет – в лавку надо». Все это – выдержки из «Былого и дум», где сказано и об американцах: «Американцы – более деловые, чем умные; они станут счастливее, но не будут довольны».

Что вообще преимущественно «народное» у нас? Что – «русскость»? Ответ дает любое событие жизни. Вот «художественные произведения» у нас и *fiction* ‘измышление’ на Западе. Для русского важен *образ*, т.е. *пре-образ-енный в идею реальный человек*, который подчас воспринимается как более реальная личность, чем сосед по дому. Образ в слове столь же реален, как и сама жизнь, и вот вам «одна из особенностей русского народа – «нам нужно *слово!* Нам нужен порыв. Не столько домик с газончиком, сколько порыв и вера в то, что у нас есть будущее». Таково суждение математика – академика Н.Н. Моисеева.

«Народное» – не вера (христианство интернационально), а язык, который соединяет веру и жизнь, оправдывая первую и укрепляя вторую. Ранние славянофилы коренное народное видели именно в слове, сохранив для нас все классические произведения словесного творчества народа, исчезающие из обихода.

Народное и национальное суть вечная реальность идеи и вещь действительности в сложном их взаимодействии, в пересечении различительных признаков их существования. Идея «национальности» по времени появления самая поздняя, если судить по изменчивым смыслам слова *язык*. *Язык объединяет все три ипостаси идеального: веру, народ и государственность*. В Средние века язык выражает особенность веры («неведомые языки» – чужая вера), с XVI в. – государственности (переноса признаки с термина «земля»), а после XVII в. уже и народа. Имя прилагательное *русский, русская* относится именно к вере, к земле, к государству, к которым могут принадлежать и «иные народы», а вот к человеку – не относится. Человек, как и все на свете, имеет имя собственное: *великоросс (русич)*.

Проблема слова по-прежнему актуальна. Покажем на нескольких примерах, каким

образом язык влияет на различные формы народной ментальности. Сведем примеры к синтаксису, в нем нагляднее видны логические и психологические особенности народной мысли. *Французский язык ориентирован на сообщение, немецкий – на описание, английский – на указание (предмета), русский представляет синтез* (язык синтетического строя). Однако все это различные функции каждого отдельного языка, хотя в национальных традициях произошло обобщение той или иной функции как базовой.

По категориальным и структурным особенностям современные языки выстраиваются по степеням обобщенности логических схем, представленных в языке: английский – французский – немецкий – русский... И русский менее других скован внешними логическими формами выражения мысли. С этим сталкивается любой школьник, которому предлагают «разобрать предложение» – русское предложение – по логической схеме, вынесенной из западных образцов. Так редко это получается, и это сердит западных исследователей, которые (в лице Анны Вежбицкой) досаждают на особенности русского высказывания, «неправильного» согласно их английскому канону. Французский и немецкий языки в этом отношении находятся посередине между максимально формализованным английским и язычески свободным русским, хотя и между ними имеются различия, отражающие национальную ментальность.

*Немецкий язык ориентирован на говорящего («эгоцентричный язык»), а французский – на слушающего.* Поэтому французский в большей мере «язык общения», является общественным установлением, созданным в недрах Французской академии со времен Ришелье, «он позволяет передавать мысль с максимальной точностью и минимумом усилий для говорящего и слушающего». Лев Толстой утверждал, что только на французском можно болтать, не затрудняясь в мыслях, потому что «кусочки» мыслей уже вделаны в расхожие речевые формулы и штампы. Наоборот, «если думать надо» – тут русский или немецкий лучше. Поскольку, как верно полагает Ш. Балли, «потребности общения

противоположны потребностям выражения», то французская речь постоянно упрощается – как и креольские языки на базе английского. Хотя французский язык ближе английского к свободе, он все же не достигает полной свободы: в нем, например, сохраняются формы сослагательного наклонения. Во французском постоянно происходит сжатие единиц языка на всех его структурных уровнях, от слога до предложения. Более того, независимость и автономия слова утрачивается в пользу автономии синтаксического сочетания (синтагмы), просто потому, что устойчивые словесные формулы используются неизменными в «постоянстве последовательностей». Отказываясь от «атомов»-слов, французская речь создает «синтаксические молекулы» для того, чтобы «освободиться от неопределенного понятия слова», которое становится простым знаком различения («семантемой»). Французская мысль синтаксична, она постоянно возвращается к формулам речи, замещающим слова, тогда как русская ментальность, наоборот, традиционные словесные формулы «рассасывает» на составляющие текст отдельные слова, обогащая их смыслом путем семантического включения и транспозиции. В поисках точности смысла французский сжимает синтагмы – в поисках истинности смысла русский синтагмы раскрывает. Французский соотносит единицу речи с понятием, русский – с символом (от целого к части). Устремленность французского языка к понятию как основной содержательной форме концепта отражена во всем, даже глагол отстает «перед возрастающим засильем существительных», представляя действие в отвлеченно понятийной форме.

«Иными словами, – заключает Ш. Балли, – *французский язык постепенно склоняется к простому знаку, немецкий – к сложному*». Подобное «склонение» привело в конце концов к современной французской философии знака. Немецкое слово мотивировано исходным словесным образом, тогда как французское не мотивировано, а ведь произвольный знак «снабжает предметы ярлыками и представляет процессы как свершившиеся факты, тогда как мотивированный знак (немецкого и рус-

ского языков. — В.К.) описывает предметы и представляет движение и действие в их развитии. Французский язык — статический, немецкий — динамический».

Отношение к понятию также различает французский и немецкий языки. В немецком, как и в русском, понятие формируется путем сочетания имени прилагательного (содержание понятия) с именем существительным (объем его), ср. *белый дом, желтый дом, большой дом*. Во французском представлен обратный порядок слов («прогрессивная последовательность»: *table ronde* ‘стол круглый’, *cheval blanc* ‘конь белый’) с усилением предикации. В русском свобода расположения: *стол — круглый* как предложение-суждение и *круглый стол* с определением, совместно с существительным выражающим (образное) понятие. Эта особенность русского воссоздания новых понятий основана на общем различии, существующем между прилагательным и существительным в каждом языке. Во французском «прилагательное — это виртуальное понятие, неспособное самостоятельно образовывать предложения; для того, чтобы стать предикатом, оно должно быть актуализировано связкой». Все это дает Ш. Балли право утверждать, что «французский язык, в отличие от немецкого, занимает прочную позицию перед лицом действительности: будучи далек от того, чтобы искать становления в вещах (подобно английскому. — В.К.), он представляет события как сущности» (т.е. как идеи. — В.К.).

Известно, что одни языки представляют собою сложные грамматические структуры, но при этом легко образуют и сложные слова или новые прилагательные, легко выражают мысль в виде длинных фраз с обилием вводных предложений, т.е. приспособлены для не очень точного, но *глубокого* выражения великих философских доктрин, для детального разбора любого раздела науки (например, немецкий язык).

Другие языки с минимумом грамматических форм и с простым синтаксисом созданы народами «с прагматической склонностью к действию и действительности, превосходно приспособлены для выражения научных идей в ясном и сжатом виде, выработке строгих

правил предсказания явлений и воззрений на природу, не особенно заботясь при этом о проникновении во все ее тайны» (например, английский язык).

Промежуточный между ними — французский язык. Его точная грамматика, его достаточно строгий синтаксис до некоторой степени обуздывают фантазию и чрезмерное воображение. Менее гибкий, чем другие языки, он отводит словам внутри фразы почти определенное место и с трудом допускает инверсии, которые, сближая некоторые слова или выделяя их, позволяют получить неожиданные эффекты и дают в некоторых языках, например — в латинском, возможность добиться необычных по красоте контрастов. Это мнение нашего современника — философа В.В. Налимова.

Представленное различие и есть расхождение между реалистическим, номиналистическим и концептуалистским восприятием.

Сопоставление всех особенностей двух языков показывает, что «французский — это ясный, а немецкий — точный язык, или, вернее: если французский язык любит ясность, то немецкий склонен к уточнениям; один прямо идет к цели, второй всюду любит ставить точки над *i*». Действительно, полумеры и компромиссы не для француза — он «идет прямо к своей цели». Что же касается ясности, она предполагает поиск отношений между словом и вещью (и между разными вещами, различно именуемыми), тогда как точность — это стремление проникнуть вглубь вещей, связывая их с их идеями. Все дело в том, что «мотивированный знак уже сам по себе говорит нечто о понятии, которое он выражает», так что ни немецкому, ни русскому языкам не нужно выяснять *отношение слова к вещи* — основной заботы французского концептуалиста. С самого начала ясно, что такое «перестройка» или «гласность» (мотивированные знаки), но что такое «демократия» или «суверенитет», не мотивированные русской системой отношений — это еще следует уточнять. Ш. Балли специально говорит, что массовое *внедрение в язык варваризмов приводит к разрушению родного языка, а следовательно, и к затемнению народной ментальности.*

*Весь немецкий и русский синтаксис пронизывает движение, тогда как французский «создает впечатление покоя, неподвижности»* – поскольку это язык понятий, а не образов и не символов. Эти языки различаются и отношением к форме подачи мысли. *Французский язык логичен риторически, немецкий и русский – стилистически.*

Описательность русского или немецкого высказывания порождает новое знание *в момент речи*. Здесь возможно творчество, которое одновременно творит и мысль. Вот почему, заметил Иван Сеченов, дети развивают мышление посредством говорения. Если для французского ученого почти полное исчезновение диалектов – это сила, то для русского (и немецкого также) – беда: в результате исчезают источники пополнения образного словаря при создании ажурной конструкции стилей, в тонких оттенках которых постоянно воссоздаются культурные символы народа. По этой причине и внедрение в язык немотивированных заемных знаков, и разрушение стилей речи одинаково воспринимаются русской ментальностью как покушение на нее самое.

Сравнивая английскую, немецкую или французскую речь с русской, замечаем, что русское высказывание спокойно может обойтись без местоимения, указывающего на действующее лицо, а в других языках это невозможно, они всегда местоименно точны: 1-е и 2-е лицо присутствует обязательно. Устранение указаний на говорящего в русском предложении объясняется конкретной ситуацией, пропозиция «вещи» не нуждается в выражении ее идеи посредством специального слова. Ситуация у русских включена в высказывание, в других языках она дублируется словесно. Англичанин начнет *May I see your ticket?..*, русский скажет просто: «Ваш билет...» Переведите на английский фразы типа «есть хочется», «хорошо бы поспать...» – получится что-то вроде *I'm angry* и обязательно с этим «я».

В немецком и русском, как сказано, стилистическая функция речи имеет важное значение. Трехстильность русской речи выделяет стиль средний, на его основе создан литературный язык. И только после его

сложения *через него* видят мир: *ментальность / духовность* обретает бифокальную зоркость и обогащает акт мышления.

Стиль проявляется во всем, включая порядок слов в предложении. В русском языке он вообще свободен, в немецком (литературном) более связан, но в общем не так, как в английском или французском. В русском предложении «Завтра утром я пойду гулять» возможно до двадцати перестановок слов. В русском свободно используется инверсия и дистантное расположение связанных согласованием слов («черные налетели птицы»), в немецком такие возможности ограничены; там глагол вступает в рамочную конструкцию, и если он поставлен в начале предложения – значит, это особое логическое выделение мысли.

Вернемся к символическому обозначению связи между вещью, ее идеей (понятием) и словом, которое означает понятие и указывает на вещь – к семантическому треугольнику. Тут обретается такое же тройственное соотношение, как и во многих других проекциях действительного и помысленного мира.

Со стороны «*вещи*» (конкретного человека): одни и те же особенности характера, эмоции или чувства могут быть у представителей любого народа, но проявляются они в разное время, в различных обстоятельствах и в различающихся степенях качества. Так, все могут быть самоуверенными, но все зависит от включенности данного состояния в общую систему народного мировосприятия. Вот точка зрения Льва Толстого, представленная в романе «Война и мир»: «Француз бывает *самоуверен* потому, что он почитает себя лично, как умом, так и телом, непреодолимо *обворожительным* как для мужчин, так и для женщин. Англичанин самоуверен на том основании, что он есть гражданин благоустроеннейшего в мире государства, и потому, как англичанин, знает всегда, что ему *делать* нужно, и знает, что все, что он делает как англичанин, несомненно хорошо. Итальянец самоуверен потому, что он *взволнован* и забывает легко и себя и других. Русский самоуверен именно потому, что он ничего не знает и знать не хочет, потому что не верит, чтобы можно было *вполне*

*знать* что-нибудь. Немец самоуверен хуже всех и тверже всех, и противнее всех, потому что он воображает, что знает истину, науку, которую он сам выдумал, но которая для него есть абсолютная истина». Оставим в стороне оценку немца (писатель готовится сказать о бездарном немецком генерале, а таких в любой нации предостаточно), но вот что важно. Выделенные мною в тексте слова показывают, что *самоуверенность проявляется у француза – в слове, у англичанина – в деле (в вещи), у русского и немца – в идее, но по-разному: русский к идее идет (от вещи), а немец из нее исходит.*

Итак, у всех все есть, но по-разному преломляется в системе, выражается различными оттенками. Кроме того, внешние формы проявления национальной ментальности развиваются постепенно, они *историчны*. Современная ментальность каждого народа отличается от ментальности прошлых эпох его существования. Связанное с самоуверенностью состояние *самолюбия* (самооценка самоуважением) в английском языке фиксируется с 1640 г. как изменение в восприятии аномальности в поведении личности; в русском языке *самолюбство* связано с распространением просветительской идеологии XVIII в. Это проблема гордости, которая перестала быть гордыней.

Со стороны *идеи* возможны такие же несовпадения, но уже не у отдельных лиц, а у разных народов. Это не чувства и не эмоции, а более крупные группы проявления национального характера.

Со стороны *слова* создается особенно сложное положение. Одно и то же слово может значить разное, но и одно и то же может быть обозначено различными словами; то, что для европейца «свобода» – у русского «свобода и воля», и тогда европеец вынужден домысливать русское понимание – примерно так: «Неуловимый идеал свободы часто определялся в России как воля плюс пространство» (Дж. Биллингтон). Искажение перспективы – в действительности как раз наоборот.

Такое же соотношение и в других случаях, «правда и истина» – на Западе одна сухая «истина», «сознание и совесть» – только «сознание», и т.д. Двоение сущего как

суть существенного для русского реалиста в слове – обычная вещь, но это – не удвоение сущностей, как мог бы подумать номиналист, а *разведение двух ипостасей сущего*. Это – восхождение в степенях идеальности: от вещного к вечному.

Для русского сознания пространство важнее времени, поэтому русское мышление по традиции метонимично. Академические словари указывают только метонимические переносы, тогда как метафоры редки (см. слова *дорога, дом* и т.д.). Метонимия осуществляется посредством синекдохи (*род есть и вид*), что направляет нашу мысль на предпочтения: *щедрость* есть *расточительность*, противопоставленная *скупости*, а *теплое* склонно к *холодному* в сравнении с *горячим*: *горячий* – (*теплый* – *холодный*), *скупой* – (*щедрый* – *расточительный*). *Горячий* – и род и одновременно вид, также *скупой* как мера *скупости* – род не по среднему, а по крайнему члену пропорции – выражение интенсивности: в русском сознании золотая середина всегда под подозрением; русский склонен к крайностям.

В другой перспективе сравнения положение может измениться, и на фоне английской, немецкой или французской ментальности русская выделится признаками различия. Такие признаки различия могут определиться «от идеи» (она уже задана) или «от вещи» (она уже дана), но не «от слова», которое можно заменить другим словом и тем самым тут же устранить возникшее несовпадение в выражении национальной ментальности: *гордость* вместо *гордыни*, *совесть* вместо *сознательности*, *правда* вместо *истины* и т.д.

В расположении констант в семантическом треугольнике синергичная связь дает выход в возможных конфликтах: противоречие между словом и идеей снимается апелляцией к конкретности вещи; между вещью и идеей – к примиряющему слову; между словом и вещью – обращением к теоретической идее. В возможностях подобного примирения и виден свет впереди, нужно только честно признать равноценность и равнозначность реальной идеи, действительной вещи и вечного слова.

## Литература

1. Балли Ш. Общая лингвистика и вопросы французского языка. М., 1955.
2. Есперсен О. Философия грамматики. М., 1958.
3. Киреевский И.В. Собрание сочинений. М., 1911. Т. 1.
4. Ковалевский П.И. Психология русской нации. Петроград, 1915.
5. Колесов В.В. Русская ментальность в языке и тексте. СПб., 2007.
6. Моисеев Н.Н. Судьба цивилизации: путь разума. М., 2000.
7. Налимов В.В. Вероятностная модель языка. М., 1974.
8. Соловьев В.С. Сочинения. М., 1900. Т. 5.
9. Трубецкой С.Н. Собрание сочинений. М., 1908. Т. 2.
10. Шубарт В. Европа и душа Востока. М., 2000.

V.V. Kolesov

## LANGUAGE AND MENTALITY: COMPARISON OF EUROPEAN MENTALITIES

*Mentality, word, national character, content forms of a concept, consciousness, thinking.*

On the basis of various statements the article presents a number of peculiarities specific for the Russian language on the level of a statement as compared with European languages. These differences stipulate distinctions in character, thinking and behaviour of the Russian. English, German, French people because they are determined by specific types of mentality in manifestation of content forms of concepts – image, notion and symbol, creating in the end preference of these or those philosophical positions of consciousness and pragmatics of behaviour.



**ЖУРНАЛ ДЛЯ ПРОФЕССИОНАЛОВ!**  
**РУССКИЙ ЯЗЫК ЗА РУБЕЖОМ**  
 УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ ИЛЛЮСТРИРОВАННЫЙ ЖУРНАЛ

ПОДПИСАТЬСЯ НА ЖУРНАЛ ВЫ МОЖЕТЕ:

**В РЕДАКЦИИ**

8-800-200-11-12 (бесплатный звонок из любого региона России)  
 8 (499) 277-11-12, факс: (499) 267-40-10, доб. 196  
 Сайт: [www.russianedu.ru](http://www.russianedu.ru) E-mail: [podpiska@vedomost.ru](mailto:podpiska@vedomost.ru)  
 Периодичность выхода журнала – **6 номеров в год.**  
 Стоимость редакционной подписки – **3300 руб. (с НДС)**

**НАШИ ПРЕИМУЩЕСТВА - ВАШИ ВЫГОДЫ!**

- ☑ Стоимость подписки в редакции на 20 % дешевле, чем на почте
- ☑ Удобный документооборот
- ☑ Оформление с любого номера и на любой период
- ☑ В стоимость включена доставка

**ЧЕРЕЗ ДИСТРИБЬЮТОРОВ**  
 (для читателей из стран СНГ и дальнего зарубежья):

ООО «Информнаука» тел.: +7 (495) 787-38-73 <a href="http://www.informnauka.com">http://www.informnauka.com</a> e-mail: <a href="mailto:Aifimov@vniit.ru">Aifimov@vniit.ru</a>	ЗАО «МК-Периодика» тел.: +7 (495) 672-70-89, ф. 306-37-57 <a href="http://www.periodicals.ru">http://www.periodicals.ru</a> e-mail: <a href="mailto:guseva@periodicals.ru">guseva@periodicals.ru</a>
--	--

Читатели, проживающие в странах Европы и других странах зарубежья, могут подписаться в режиме online на сайте: [www.nasha-pressa.de](http://www.nasha-pressa.de)

В ЛЮБОМ ОТДЕЛЕНИИ СВЯЗИ ПО КАТАЛОГУ: «Роспечать» — 18382

ЖУРНАЛ РАСПРОСТРАНЯЕТСЯ ТОЛЬКО ПО ПОДПИСКЕ

**ПОДПИШИТЕСЬ, ЧТОБЫ БЫТЬ В КУРСЕ ВСЕХ ИЗМЕНЕНИЙ!**

**ПОДПИСКА НА 2013 ГОД**



**Н.И. Формановская**

inbox@pushkin.edu.ru

д-р филол. наук, профессор кафедры общего и русского языкознания Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина, лауреат премии Президента РФ в области образования, заслуженный деятель науки РФ  
Москва, Россия

## Общение как единство речевой деятельности и речевого поведения

*Речевая деятельность, речевое поведение, активность адресанта и адресата в деятельности, обычаи, традиции, автоматизм речевого поведения.*

В статье рассматривается единство в общении речевой деятельности и речевого поведения. Деятельность связана с мотивированным, целенаправленным сознательным проявлением, с помощью которого продуцируются новые и важные информативные фрагменты общения. Поведение определяется автоматизированным следованием обычаям и традициям национальной культуры. В процессах коммуникации речевая деятельность и речевое поведение находятся в нераздельном единстве.

**П**роблемы речевой деятельности, как и речевого поведения, в русистике более всего исследовал А.А. Леонтьев, стоящий у истоков науки психолингвистики. Будучи доктором филологических наук и доктором психологических наук, А.А. Леонтьев сопрягал исследования языка с изучением мышления, сознания, менталитета, национально-культурных стереотипов, вводя в преподавание РКИ понятия этнокультурных основ языкового образа мира. Он писал: «В основе мировидения и миропонимания каждого народа лежит своя система предметных значений, социальных стереотипов, когнитивных схем. Поэтому сознание человека всегда этнически обусловлено; видение мира одним народом нельзя простым перекодированием перевести на язык культур другого народа» [4]. А также: «Культурную специфику общности, язык которой мы преподаем, составляет в большей мере система смысловых единиц, конституирующая образ мира и выступающая в деятельности как ориентировочная основа, нежели система ре-

чевого реагирования или речепорождения. Этот образ мира построен не из вербальных, а скорее, из предметных значений» [3].

В связи со сказанным приведем пример. Китайские русисты, начинающие изучение русского языка, берут себе русские имена (в учебных целях), как бы приобщаясь к культуре русских. Эти имена, как правило, гипокористики, т.е. сокращенные формы от полных паспортных: Надя, Таня, Катя; Федя, Коля, Миша. В культурном сознании китайца имя у человека имеет одну неизменяемую форму. Поэтому, получая эту форму русского имени, китаец не бывает осведомлен, что это лишь одна из многих форм типичного русского имени с социостилистической ограниченностью отношениями дружескими, семейными. И вот в одном из университетов с русскими коллегами знакомая «доктор наук Таня», она представляет «декана факультета Федю» и «заместителя декана Сашу», что с точки зрения русской культурной традиции совершенно невозможно.

Другой пример. Аспирантка из Индонезии, у которой 2 имени, но нет фамилии, как у представителя языка и культуры своей страны, заинтересовалась русским личным именем и сделала его объектом своего диссертационного исследования. Анализируя тысячи примеров из художественных текстов XIX–XX вв., она выявила тонкий ситуативно-социальный выбор говорящим в этикетных ситуациях знакомства и обращения: сочетания «господин + фамилия» (Господин Петров!); одиночной фамилии (Петров!), имени-отчества (Сергей Иванович!); одиночного отчества (Иваныч!); полного имени (Сергей!), сокращенного (Сережа!), суффиксального диминутива (Сереженька!). А далее пошли непреодолимые трудности с суффиксальными диминутивами. Так, от имени Наташа образуются формы Наташенька, Наталочка, Натусенька. От имени Катя не образуются «Катусенька», «Каталочка», однако есть Катюша, Катюшенька, при этом нет «Натюшеньки» – несть числа «незакономерностей». Принеся текст А.И. Соженицына с обращением: – Пася!, аспирантка сказала: – *Раньше было имя этого человека Пашенька, значит «Пася» – редкая форма имени Павел.*

Однако русский ребенок, вступая в деятельность с предметным миром и с сообществом взрослых и детей, усваивает невероятное разнообразие русских диминутивов и не делает ошибок в выборе: Колян, но не «Андреян», Андрюша, но не «Мишуша», Мишуня, но не «Никуня». Алеша!, но нельзя «Колеша».

То же у русского ребенка и с нашим разноместным и подвижным ударением: он всегда скажет *рука́, рѹку*, но *за руку*. По этому поводу Н.В. Уфимцева пишет: «Ребенок входит в мир культуры, т.е. в мир культурных предметов, и в мир человеческих отношений, а язык как деятельность структура – это тот удивительный инструмент, который предлагает ему культура для решения этой сложной задачи» [8].

Вывод же для РКИ из сказанного один: умелый методический отбор языкового / речевого материала, сопряженного с обычаями и традициями употребления в культуре носителей изучаемого языка, потребный на

данном этапе, при данных целях и задачах обучения.

Преподавателю и исследователю в этом случае помогают поиски и находки в психолингвистике, а также в этнопсихолингвистике.

Как известно, психолингвистика изучает а) теорию речевой деятельности и б) теорию речевого поведения. Ясно, что эти направления востребованы коммуникативной лингвистикой, поскольку общение составляют процессы речевой деятельности в совокупности с речевым поведением.

Заметим, что в психологии **деятельность** определяется как **мотивированное, целенаправленное, сознательное** проявление; **поведение** – как лишенное сознательной мотивировки и целеполагания **привычное, обычное, традиционное автоматизированное** проявление.

Хорошо известно, что в преподавании иностранных языков, в том числе РКИ, широко используются 4 вида речевой деятельности: продуктивные – говорение и написание (письмо) и рецептивные – слушание и чтение.

В процессе общения по крайней мере 2 участника (а в разных видах общения число участников различно) взаимодействуют: один является говорящим / пишущим автором – адресантом, второй – слушающим / читающим, принимающим сообщение – адресатом.

Рассмотрим, какие стороны деятельности свойственны одному и другому.

**Адресант** активен и деятелен как инициатор общения.

1. Он **ориентируется** на адресата, его социальный статус, роли, возможные интересы либо непосредственно (в межличностном общении), либо обобщенно (в публичном общении), либо прогнозируя свойства адресата (в массовой коммуникации).

2. Адресант выбирает тему своего высказывания, сообщения, сообразуясь с возможными знаниями и интересами адресата.

3. Мотивационно-целевой субстрат коммуникативной ситуации порождает в адресанте коммуникативное намерение (речевую интенцию) либо сообщить информацию,

либо запросить ее, поставив вопрос, либо побудить к чему-либо, попросив, предложив и т.д. что-либо.

4. Тема и интенция побуждают к выбору языковых / речевых средств в высказывании / дискурсе и вступление в общение при использовании контактного средства (например, обращения, метаобращения *знаете* и т.п.) (сложнее в художественном тексте, которого мы не затрагиваем).

**Адресат** как второй участник речевого взаимодействия во многих работах назван реципиентом, т.е. воспринимающим; иные прямо говорят о пассивной роли адресата (Г.Я. Солганик). Однако наши наблюдения свидетельствуют о том, что адресат – второй активный участник коммуникации.

1. Адресат (в любом из видов общения) невольно **заставляет** адресанта ориентировать текст на свои социальные свойства и предполагаемые интересы, что уже в этом случае для автора текста делает его значимым, а стало быть невольно активным участником коммуникации.

2. Адресат **воспринимает** посланные ему высказывания / дискурс / текст. Акт восприятия – сложная психическая деятельность по приему и преобразованию информации с включением органов восприятия (чувств) – зрения, слуха и даже осязания, а также мышления, сознания и осознания важности / неважности информационного посыла, интереса к нему и т.д.

3. Адресат **понимает** основное значение воспринимаемого высказывания / дискурса / текста, т.е. соотносит его с действительностью. Так, высказывание *Пойдем вечером в кино!* понимается как предложение к действию; высказывание *Завтра у меня зачет* понимается как сообщение о предстоящем учебном отчете преподавателю; однако, совмещенные как реплики диалога, эти высказывания требуют уже акта интерпретации.

4. Адресат **интерпретирует** полученную информацию. Диалог: – *Пойдем вечером в кино!* – *Завтра у меня зачет* – заставляет включать механизмы пресуппозиции и импликации, чтобы из первоначально не связанных значений высказываний составить осмысленный дискурс: *Ты знаешь, что я*

*учусь, сдача зачета – сложное дело, вечером я буду готовиться, поэтому буду занят и не смогу пойти в кино.*

Такая элементарная интерпретация, основанная на представлениях об обиходных бытовых явлениях жизни, доступна и иностранцам, изучающим русский язык. Однако интерпретация, опирающаяся на фоновые культурные знания, на прецедентные тексты, как правило, иностранцам недоступна. Между тем русский журналист рискует назвать свою газетную заметку так: «Имба сгорела, конь ускакал». В сознании русского адресата ассоциативно всплывают стихи Н.А. Некрасова о русской женщине, которая «*коня на скаку остановит, в горящую избу войдет*». Стало быть, в газетной заметке речь идет о неудаче женщины, скорее всего деловой.

5. Адресат, получающий информацию, как правило, выстраивает свой дискурс. В случае приведенного выше диалога, где роли адресанта – адресата переменены, адресат может закончить общение итоговой репликой: – *А-а-а, понятно.*

6. Адресат, как правило, реагирует на информацию действием или речью вместе с действием. «Реплика» адресата может быть и безмолвной, например, мать говорит: – *Тань, выключи газ под супом!* Дочь молча встает и идет выполнить порученное. Словесной реплики адресата не последовало, однако коммуникативное взаимодействие состоялось.

Следует также обратить внимание на деятельность **адресата-читателя** в дистантном опосредованном текстовом общении.

Активность читателя – адресата художественного текста убедительно представлена в работах профессора В.В. Прозорова [5, 6]. В статье «Интерактивные ресурсы художественного текста» В.В. Прозоров показывает, какими приемами и средствами пользуется автор художественного труда, чтобы заманить читателя и сделать его подлинным заинтересованным адресатом своего произведения. Поначалу возбуждается внимание читателя (*Однажды в городе N...; Все смешалось в доме Облонских...*), при этом внимание, по мнению писателя, будет сопровождать читателя и при дальнейшем чтении. Перипетии в жизни и отношениях героев приводят

читателя к фазе соучастия, сопереживания, что в значительной мере поддерживает интерес к произведению. Заключительная фаза – открытие, по мысли В.В. Прозорова, как вскрытие глубинного смысла произведения, возможна лишь тогда, когда это произведение таким смыслом обладает – это классика. В.В. Прозоров проделал подобное исследование и по отношению к публицистическому тексту. Автор этих строк проанализировала отношения автор-читатель как взаимодействие адресанта и адресата в научном тексте. Фаза внимания возникает уже при встрече читателя с именем известного автора («этого» надо обязательно прочитать), при осмыслении заголовка научной работы («об этом» надо прочитать). В фазе соучастия читатель научного произведения нередко вступает в полемику, спор с автором; нередко мысленно выражает свои согласия и несогласия с предложенной концепцией – иными словами, подлинно участвует, мысленно соучаствует в обсуждении проблем. Фаза открытия, естественно, присутствует при чтении истинно ценного научного произведения.

Обобщенное видение автора и читателя как взаимодействующих адресанта и адресата, конечно, не исключает тех разнообразных индивидуальных различий и в объеме научных знаний, и в конкретных проблемных интересах и др. И тем не менее активность адресата научного текста также может быть констатирована.

Напомним, что вне адресата (реального, предполагаемого, гипотетического) и адресант перестает быть таковым, так как только наличие адресата дает ему право на названную роль.

Итак, речевые действия как психолингвистическая реальность обеспечены активными взаимодействиями двух главных действующих лиц коммуникации.

Необходимо учитывать и роль косвенного (вторичного) адресата, который оказывается нередко основным получателем информации. Так, например, телевизионное интервью с политиком рассчитано не только на непосредственного адресата – журналиста, но главным образом на опосредованного потребителя – телезрителя.

Выделяется также коммуникативная фигура наблюдателя, не участвующего вербально в общении, но влияющего на речевое поведение говорящих.

Второй важной составляющей коммуникации, наряду с речевой деятельностью, является **речевое поведение**.

Как упоминалось, поведение ориентируется **на обычаи и традиции культуры**, на то, что **так принято, так надо поступать**. Как и навыки речевой деятельности, привычки к национально специфичному речевому поведению приобретаются с детства и сохраняются на протяжении жизни, обладая большой устойчивостью.

Речевое поведение, примеры которого приводились в начале, упоминается во множестве лингвистических работ, однако суть явления не определяется, видимо, относясь к самоочевидным. Коммуникативное поведение исследовано в монографии Ю.Е. Прохорова и И.А. Стернина [7].

Обнаружилось, что в современной коммуникативной лингвофилологии множество отдельных ветвей и направлений связано именно с речевым и коммуникативным поведением.

1. Прежде всего это **этикет и речевой этикет**. В определении сущности речевого этикета указывается, что это национально специфичные, социально заданные, определяемые статусно-ролевыми и личностными отношениями правила речевого поведения в ситуациях установления, поддержания, размыкания коммуникативного контакта. Когда человек говорит другому: – *Здравствуйте!* / – *Извините!* / – *Спасибо* и т.д. – никакого нового и важного информативного смысла не передается, однако не выполнять эти привычные, традиционные речевые действия невозможно, так как это будет грубым нарушением именно поведения и может привести к неприятным последствиям.

2. **Поле вежливости**, вербализуемое речевым этикетом, содержит речеповеденческие и поведенческие единицы, демонстрирующие уважение к адресату. Поэтому не все, что этикетно, – вежливо, но все, что неэтикетно, – невежливо. Есть масса ситуаций дружеского, семейного, фамильярного,

грубоватого общения, где нет необходимости особо демонстрировать уважение к партнеру, — здесь царят дружба, любовь, свойство. Однако собственные правила поведения есть. Ср. — *Мужик, третьим будешь?*

3. Область невербальной коммуникации [2] полностью относится к поведенческой сфере. Позы, жесты, мимика, касания, выражения глаз, улыбки исключительно коммуникативны и в то же время невербальны. Однако их объяснение, определение, истолкование, словарная презентация совершаются описательно, в нарративном речевом режиме. Более национально-специфичной области коммуникативного поведения, чем невербальные знаки, трудно отыскать.

4. Прагмалингвистика в своих основных направлениях, в частности в постулатах Г.П. Грайса и Дж. Лича, представляет правила того, **каким надо быть и как вести себя** в общении. Напомним, что максимы, например, Дж. Лича — это требования такта, великодушия, одобрения, скромности, согласия, симпатии. Все они прежде всего связаны с речевым и неречевым поведением коммуникантов.

5. Положения теории речевых актов говорят о действиях с помощью речи, многие из которых определяются поведенческими правилами. Так обстоит дело в декларативных, директивных, этикетных речевых актах, да и для исполнения других речевых действий нередко прилагаются правила речевого поведения.

6. Многие положения лингвокультурологии опираются на учет культурных обычаев и традиций этноса, а из этого следует важный вывод: нарушение, подмена обычаев, традиций, того, что должно неукоснительно исполняться в данной национальной культуре речевого и неречевого поведения, шокирует адресата (адресатов), приводит в состояние дискомфорта, а то и культурного шока. Подчеркнем, что с точки зрения адресата, языковые ошибки в речевой деятельности другого как бы не затрагивают личности адресата, ошибки же в несоблюдении национально традиционного порой буквально ранят партнера по общению.

Наметим лишь некоторый перечень подобных речеповеденческих несоответствий в

конкретных примерах. Нарушений в речевом этикете подмечено больше всего.

Так, по утрам студенты в Корее встречали преподавателя вопросом: *Вы завтракали?* Преподаватель ощущал подобное вторжение в личную сферу как странную бестактность говорящих, которые на самом деле посылали адресату переведенное на русский язык корейское утреннее приветствие «Доброе утро».

Автор этих строк, командированная в Венгрию, встречаясь с коллегами, часто слышала: — *Чокколам!*, что, как она поняла, является приветствием. Решив порадовать коллегу, которого увидела утром, произнесла: — *Чокколам!*, на что услышала: — *Ой, как нехорошо! Никогда так не делайте! — Но ведь я сказала «Здравствуйте!».* — *Да, это «здравствуйте», которое произносит только мужчина по отношению к женщине, потому что значит «целую ручки».*

Предложение собственного культурного стереотипа представителю иного этноса также вызывает отторжение, часто как невежливое. Профессор Преображенский (МГУ им. М.В. Ломоносова) вспоминает, как, будучи студентом 4-го курса японского отделения, он поехал на практику в Японию. Стоя в автобусе за человеком у выхода, он на хорошем японском языке построил вопрос: — *Вы выходите на следующей остановке?* На что получил ответ недовольного человека: — *Какое Вам дело? Хочу выхожу, хочу не выхожу,* что свидетельствует об отсутствии подобного русскому транспортному стереотипу в Японии, поэтому вопрос был истолкован как бестактное вторжение в личную сферу.

В Китае после окончания семинара и конференции был устроен банкет, на котором с бокалом вина к автору этих строк подошел декан факультета и произнес: — *За Ваше здоровье, Наталья Ивановна, особенно в Вашем возрасте!* Шокирующее европейскую женщину упоминание возраста в китайской культуре означает лишь то, что возраст человека почитается самым достойным признаком.

В невербальной коммуникации, в прагматике ошибок столь же много. Описана значимость улыбки у разных народов. Японская улыбка может сопровождать дурное известие, ее назначение — поменьше огорчать адресата.

Однажды автор этих строк, беседуя с японским стажером, села перед ним в привычной позе «нога на ногу». После деловой беседы стажер, с которым уже были доверительные отношения, посоветовал никогда не садиться перед японцем в такой «малопривычной позе».

Интересно давнее замечание профессора В.М. Алпатова о переводе на японский язык пьесы М. Горького «Васса Железнова». У русского автора Васса называет старшего брата, пьяницу и бездельника, на «ты», а образованного делового управляющего – на «Вы». Японский переводчик вынужден был привести суть статусно-ролевых отношений к правилам японской культуры: брат по старшинству получил уважительные формы, аналогичные русскому «Вы», а управляющий как слуга – неуважительные формы, аналогичные «ты».

Примеры можно множить до бесконечности. А суть их в том, что они ярко демонстрируют отношения языка и культуры, более всего проявляющиеся именно в речевом / коммуникативном [7] поведении.

Подводя итоги, можно сделать следующий вывод. Теория речевой деятельности

изучается в целостной разветвленной науке – психолингвистике; теория речевого поведения пока существует на уровне отдельных интересных наблюдений, которые предстают как серии примеров нарушений речевого этикета, вежливости, прагматических постулатов, культурных стереотипов и т.д. Видимо, количественные накопления наблюдений и примеров должны дать стимул к созданию теоретических обобщений, возможно, среди проблем лингвокультурологии [1], когда мы осознаем, что речевая деятельность, продиктованная мотивированным, целесообразным сознательным выбором, соплагается с речевым поведением, лишенным сознательной мотивации автоматизированным следованием культурным стереотипам обычаев и традиций этноса в соответствии с социальными ожиданиями.

Таким образом, в коммуникации речевая деятельность позволяет нам производить / принимать содержательно новые информативные дискурсы / тексты, а речевое поведение как социальное вынуждение ведет по шаблонным дорожкам культурных стереотипов, без которых нет адекватного общения.

## Литература

1. Красных В.В. Основные постулаты и некоторые базовые понятия лингвокультурологии // Русский язык за рубежом. 2011. № 4.
2. Крейдлин Г.Е. Невербальная семиотика. М., 2002.
3. Леонтьев А.А. Язык не должен быть «чужим» // Этнолингвистические аспекты преподавания языков. М., 1996.
4. Леонтьев А.А. Языковое сознание и образ мира // Язык и сознание: парадоксальная рациональность. М., 1993.
5. Прозоров В.В. Власть и свобода журналистики. М., 2005.
6. Прозоров В.В. До востребования. Саратов, 2010.
7. Прохоров Ю.Е., Стернин И.А. Русское коммуникативное поведение. М., 2002.
8. Уфимцева Н.В. Язык, культура, сознание: психолингвистический аспект // Русский язык в условиях языковой и культурной полифонии. М., 2011.

N.I. Formanovskaya

### COMMUNICATION AS A UNITY OF SPEECH ACTIVITY AND SPEECH BEHAVIOUR

*Speech activity, speech behaviour, activity of the speaker (or sender) and the receiver in activities, customs, traditions, automatism of speech behaviour.*

The article examines unity in communication of speech activity and speech behaviour. Activity is connected with a motivated, purposeful, conscious manifestation with the help of which new and important informative fragments of communication are being produced. Behaviour is determined by automated following customs and traditions of national culture. In the processes of communication speech activity and speech behaviour are in an inseparable unity.



**Н.В. Виноградова**

nina\_vin@hotmail.com

канд. филол. наук, доцент,  
приглашенный профессор  
Пусанского национального университета  
Пусан, Республика Корея

## Модернизация русской речи в применении к преподавателю РКИ

*Языковые изменения, интернет-коммуникация, СМС-коммуникация, модернизация стереотипов речевого поведения россиян, преподавание РКИ.*

В статье рассматривается проблема модернизации русской речи в применении к преподавателю РКИ. Мы уделяем внимание новым словам, выражениям и новым видам текста, которые не только не вошли в словари, но и не всегда понятны преподавателям РКИ, носителям русского языка. Предлагается языковой материал, который выявлен корейскими студентами в процессе неформального общения с русскими сверстниками в Рунете. Это неологизмы, которые лежат на поверхности, т.е. частотны, актуализированы в русском речевом поведении при дистантной коммуникации (интернет-и СМС-коммуникация).

Обычно проблему отсутствия языковой среды в обучении РКИ обсуждают в применении к студенту. Нам же кажется, что у этой проблемы есть еще один аспект. Мы предлагаем обсудить ее в применении к преподавателям. Нас, русских преподавателей, приглашают в Южную Корею, как и в другие страны, в основном для ведения разговорной практики, т.е. для того чтобы на нашем примере и с нашей помощью студенты научились понимать русскую речь и говорить по-русски. У меня есть студенты, которые, следуя моим настойчивым призывам, находят себе русских друзей по Интернету. Потом они приходят ко мне с вопросами о значении слов и предложений, типа

- 1) «Фильм – полный *трэшак*»;
- 2) «В мозгах не *кю*»;
- 3) «Какой *няшка!*»;
- 4) «*Пичалька*, плохая погода»;
- 5) «Ну, просто *кавай!*»

Первые 2 случая довольно прозрачные: *трэшак* от англ. *trash* (мусор) – жаргонизм,

образованный от английского заимствованного корня путем добавления продуктивного русского суффикса *-ак*, поэтому все предложение можно перевести на общедоступный русский, как «фильм очень плохой, слабый». *Кю* – это из «Кин-дза-дза», смысл этого предложения – «в голове полный беспорядок». Чтобы объяснить значение данного жаргонизма, кроме собственно лингвистического комментария нужно привлечь значительные фоновые знания: фильм Георгия Данелии «Кин-дза-дза» не только с успехом демонстрировался на экранах России, но и разошелся на цитаты, некоторые окказионализмы из речи персонажей этого фильма перешли в современный лексикон русских, в частности слово *кю*. Это слово в фильме меняло свой смысл в зависимости от интонации, а в русскую разговорную речь перешло в значении «хорошо».

Что же касается остальных примеров, я, как и студенты, тоже не могу точно от-

ветить, что это значит. Отталкиваясь от внутренней формы слова, догадываюсь, конечно, что *няшка* – это что-то маленькое и, наверное, симпатичное, а *пичалька* – это от *печаль*, но уверенности нет никакой. По поводу *кавай* вообще с ходу не могу ничего предположить. Хорошо, что есть Интернет, где можно найти ответ на любой вопрос!

Общеизвестно, что язык пополняется быстрее, чем издаются словари. Однако скорости растут, жизнь вносит коррективы, русская речь изменяется быстрее, чем даже мы, профессионалы, можем это отследить и осмыслить. Не только словари и учебники, но и мы устареваем, не можем отследить и, главное, принять все, что приходит в русскую речь. Приходится констатировать, что вне молодежной языковой среды, среды интернет- и СМС-коммуникации, актуальной для студенческого, молодежного общения, находятся не только иностранные студенты, но и преподаватели [8: 2]. Более того, чем старше становится преподаватель, тем очевиднее дистанция между его вариантом разговорного языка, его речевыми предпочтениями и тем, как говорят в России молодые люди и как они общаются между собой по Интернету и смартфону.

Вниманию читателей предлагается языковой материал, собранный на основе вопросов-недоумений студентов, иллюстрирующий новые явления в русской речи, которые выявлены корейскими студентами в процессе неформального общения с русскими сверстниками в Рунете. Это неологизмы, которые «лежат на поверхности», т.е. частотны и актуализированы в русском речевом поведении при дистантной коммуникации.

Наша цель – привлечь внимание к проблеме и представить некоторые слова, выражения (и их значения), которые появились или стали актуальными в последнее время. Несмотря на то что многие из этих слов не устоялись и значения их в языке, как и их дальнейшая судьба, еще до конца не определились, внимание к ним необходимо. Интерес к таким неологизмам модернизирует представление преподавателя РКИ о послед-

них тенденциях в русской речи и в русском речевом поведении. Как говорится, предупрежден значит вооружен.

Статья имеет характер первичного описания наблюдений и не претендует на полноту и лексикографическую точность. Еще одно важное замечание. Хочу быть правильно понятой и особо подчеркнуть, что обучать этим словам и выражениям не надо. Наша задача всегда была и сейчас остается консервативной: в процессе обучения оставаться в пределах разговорного варианта литературного языка (*standard Russian*). А вот самим быть в курсе необходимо, чтобы не отрываться от языковой действительности и уметь варьировать свою речь в зависимости от условий общения.

После периода языковой нестабильности 90-х гг., которая всегда сопровождает социально-политические сдвиги в обществе, в относительно спокойные нулевые годы XXI в. варваризация как тенденция языковых изменений [1, 2, 6, 11] замедлила свой ход. Количество жаргонных слов в речи русских уменьшается. Язык СМИ нормализуется, постепенно освобождаясь от засилья вульгаризмов и просторечных выражений. Отмечается уменьшение роли криминальных жаргонов в формировании речевых предпочтений русских.

На первый план выходят языковые изменения, обусловленные другими факторами. Под воздействием Интернета человеческое общение становится все более и более виртуальным, дистантным, опосредованным. По мнению многих исследователей [5, 21], именно этот тип коммуникации – электронный – постепенно вытесняет или значительно сужает другие формы общения. Другой особенностью современного человеческого общения является то, что «американская этнолингвокультура выступает в роли лингвокультурного донора для других этнолингвокультур» [15: 317]. Разделение участников электронной коммуникации (а в перспективе, вероятно, и коммуникации вообще) по расовому, возрастному, образовательному и любому иному признаку подчиняется более сильным консолидирующим факторам, таким, как существование в условиях ин-

формационной революции и компьютерных технологий и вовлечение в сообщество англоговорящих.

Настороженность российского общества по поводу языка осталась, но сменила свой вектор. Раньше указывали на «порчу языка» и катастрофическое падение языковой культуры молодых: оскудение словарного запаса, неумение связно выражать мысли, засорение речи вульгаризмами и жаргонизмами разного рода. В наше время как «утрату последнего прибежища и окончательный крах» [12: 36] русского языка люди воспринимают действительно очень ощутимый дискомфорт, связанный

а) с появлением новых слов и выражений, значение которых неясно<sup>1</sup>;

б) с изменением семантики и сочетаемости уже существующих в языке слов, которое влечет за собой обновление целых фрагментов языковой картины мира, обусловленное влиянием американской этнолингвокультуры;

в) с трансформацией механизмов восприятия и порождения речи, появлением новых видов текста и изменением стереотипов речевого поведения, навязанных им компьютеризацией общества и информационной революцией.

В последних работах лингвистов [6–12, 22–24] представлена единая картина, наглядно демонстрирующая эволюцию языкового сознания и поведения россиян. В задачи данной статьи не входит описание всех языковых изменений, однако, чтобы показать, в какую языковую среду придется окунуться корейскому студенту, который приедет в Россию совершенствоваться в языке и речи, мы решили дать некий словесный портрет нашего времени. За основу мы взяли хорошо известный пример из книги И. Левонтиной «Русский со словарем», дополнив и расширив его за счет того нового, что появилось в самое последнее время.

<sup>1</sup> «В последнее время в русском языке появилось столько новых слов, что лингвисты не успевают следить за ними и издавать словари, а обычные люди часто просто не понимают, о чем идет речь» [8: 3].

**Нельзя так просто взять и нарисовать данный портрет.** Вот поколение **успешных** и **амбициозных** молодых людей, **эффективных** руководителей, **айтишников**, **хедхантеров**, которые **реально** отвечают на **вызовы** жизни, мыслят **креативно**, **агрессивно** делают карьеру, **зажигают** на вечеринках, нацелены на **позитив**, используют различные **гаджеты**, а также размещают в Сети **контент**, мерилом успеха которого является **лайк**. **Зарядка** у них – это, **кагбэ**, заряжающее устройство для **смартфона**, **плазма** – это, **кагбэ**, телевизор, а **железо** – комплектующие детали компьютера. Дома у них есть не стиральный порошок «Лотос», а «**Пемолокс крем сода эффект**» и «**Ариэль гель**». Они любят **три вкуса** в одной бутылке, ведь это **круто** освежает. **Гламур** и **пафос! Зашибись!** Они носят свитер **в черном цвете**, смотрят фильмы **в хорошем качестве**. Они не **СМСят** за рулем (**СМСишь за рулем?**). Они знают, что такое **пилинг** и **откатинг**. Они, берут в банке **умный** кредит, любят **жаркие** цены на фантастические **бренды**. Они предпочитают **правильную** еду, например **эксклюзивную** баранину, и **в шоке** от девушек с **агрессивным** макияжем. Им нравится **Боромир-мем** и **упоротый лис**. В ответ на «Ты сможешь это сделать?», если согласны, вместо «Постараюсь!», они говорят «**Легко!**», а если им это **фиолетово**, то «**Щазз!**». Они живут **некисло (Живи некисло!)**, **внимательно хрустят чипсами (Внимательно хрусти!)**, они все хотят и все берут (**Хочешь все? – Бери все!**), потому что **крутым парням – крутой процент**. В общем, **что посмеешь, то и пожнешь**. **И бабло побеждает зло**.

В данном тексте представлены все 3 вида указанных ранее особенностей современной речи:

а) новые слова и выражения, значение которых неясно рядовому носителю языка, как правило, это разного рода заимствования из английского языка: *айтишник, хедхантер, СМСить, пилинг, откатинг, лайк, гаджет, контент, бренд, Боромир-мем, упоротый лис*;

б) изменение семантики и сочетаемости уже существующих в языке слов: *зарядка; плазма; железо; зажигать; успешный, амбициозный молодой человек; эффективный руководитель; вызовы жизни; умный кредит; жаркие цены; правильная еда; эксклюзивная баранина; агрессивный макияж; Живи некисло; Внимательно хрусти; Крутым парням – крутой процент;*

в) появление новых видов текста и речевого поведения: *Нельзя так просто взять и нарисовать данный портрет (интернет-мем)<sup>2</sup>, Щазз! Кагбэ<sup>3</sup>.*

Когда корейский студент непосредственно окунется в современную русскую языковую действительность, ему так или иначе придется познакомиться с современной языковой ситуацией в целом. Пока же, как показывают наблюдения, общаясь со сверстниками по Интернету, он сталкивается с другим. Уровень языковой компетенции в области русского языка не позволяет ему почувствовать все тонкости языковых новшеств. Его проблемы, конечно же, обусловлены наличием слов, которых нет в словарях. Однако в основном они вызваны письменной формой общения в Интернете, т.е. теми отклонениями от орфографических и пунктуационных норм и нарушениями графических правил оформления высказывания, которые так характерны для киберкоммуникации, в особенности для «олбанского языка», или «языка падонкофф», создатели которого карнавалом превратили неграмотность в игру.

1. М. Кронгауз считает, что мода на «язык падонкофф» прошла [10], однако с выражениями типа *Превед, медвед!, ацтой, аффтар жжот, убей sibя апстену, придецо, кагбэ* корейские студенты сталкиваются

довольно часто и, конечно, их не понимают. Кроме этого им часто встречается выражение *Зашибись!*, орфографически правильно оформленное, но, как нам кажется, в силу общей стилистической тональности примыкающее к «языку падонкофф». Оно употребляется как ироническая реакция на неудачную попытку кого-либо выставить себя в выгодном свете: – *У него новая машина. – Зашибись!* (машина на самом деле плохая, но он этого не понимает и гордится).

2. По мнению М. Кронгауза, одна из важных культурных парадигм, которая пришла на смену «падонкам», – это «новая сентиментальность». «Ванильки»<sup>4</sup>, «няшечки» «мимими» – сейчас часто встречаются в Интернете, Люди, не входящие в эту подростковую девическую субкультуру, такие слова повторяют иногда с иронией. Поэтому неслучайно большое количество вопросов студентов, связанное с «сюсюкающими» словами, которые отражают эту мимимитенденцию («мимими» – выражение восторга). Мы выделяем 3 группы таких слов:

а) лексемы, которые пришли в общее употребление из жаргона любителей японского анимэ, с их своеобразным, искусственным представлением о привлекательности, например, *няшка* (от *ня*, по-японски «мяу»), *кавай*, *кавайный* (по-японски «милый, симпатичный»); новый для России стандарт красоты и привлекательности довольно трудно описывается словами, в этом случае гораздо проще воспользоваться образом, картинкой. Точное представление о нем дают женоподобные певцы и кукольные певицы популярного в Корее направления современной музыки К-поп. Так и хочется, глядя на них, сказать «Мимими!».

<sup>2</sup> Мемы – это репликаторы (англ. replicators), т.е. объекты, которые копируют сами себя. Для мемов выживание зависит от наличия по крайней мере одного носителя, а воспроизводство зависит от наличия того носителя, который пытается распространить сущность мема. Информационное содержание конкретного мема влияет на ту вероятность, с которой он будет скопирован. Мемы могут видоизменяться (комбинироваться или разделяться), чтобы формировать новые мемы. Они участвуют в борьбе друг с другом за ресурсы (умы людей) и в результате подвергаются естественному отбору.

<sup>3</sup> «Язык падонкофф».

<sup>4</sup> «Ванильные» (также «ванильки») – молодежная субкультура, появившаяся в начале 2010-х и культивирующая демонстративные романтичность и депрессивность, а также любовь ко всему сладкому, что дало имя субкультуре. Самыми известными элементами ванильной субкультуры являются футболки с надписью I love NY, фотоаппараты ретро-моделей и растрепанные волосы. Субкультура ванильных строится на эскапизме – уходе от реальности в романтические фильмы, фантазии, виртуальное общение, грезы о прекрасных и далеких городах. «Ванильные» аморфны и апатичны, пытаются совместно погрузиться в выдуманный уютный мир, где тихо, тепло и прекрасно. Получается массовая внутренняя миграция подростков (см. ru.wikipedia.org).

Аниме – детище японских компьютерных технологий, успешно насаждающее новую эстетику и, как мы видим, даже поставляющее новые японизмы в речь молодых людей, является очень сильным агентом влияния. Это объясняется тем, что яркой особенностью современной языковой ситуации выступает комплексность общения по Интернету и смартфону. Современный текст часто включает в себя зрительные образы, например, демотиваторы, мемы, «аткрытки», гифки<sup>5</sup>. Кроме собственно текста сообщение может содержать аудио- или видеофрагменты. Как мы видим, неологизация затрагивает не только любой аспект слова и высказывания. Происходит также изменение функционирования языковых механизмов в структуре языковой способности, что определяет появление в языке Интернета новых параметров общения, возникновение новых текстовых структур, изменение стереотипов речевого поведения;

б) русские слова, искаженно имитирующие речь маленьких детей: *нямка* – еда, *маффынка* – машинка, *позязя* – пожалуйста, *халясё* – хорошо; так же как и в «языке падонкофф», такие слова – это результат превращения неграмотности в игру;

в) слова с уменьшительно-ласкательными суффиксами: *асечка* – программа ICQ, *бложик* – блог, *вкусняшка* – что-то вкусное, *стройняшка* – кто-то стройный, *печалька* (*пичалька*) – чувство грусти у *няшек* и *ванилек*.

Последние 2 подгруппы примеров можно объединить, так как они иллюстрируют одну, более общую тенденцию современных речевых предпочтений молодых – употребление диминутивов. Известно, что диминутивы (*Сестричка, принесите стаканчик водички! Мне, пожалуйста, 200 грамм колбаски! Карандашика не найдется?*) всегда были яркой особенностью разговорного стиля литературного русского языка, призванной смягчить императив, уменьшить категоричность просьбы, сделать высказывание более вежливым или интимным. Однако в данном случае перед нами другая, «жеман-

но-галантерейная» функция диминутивов, возвращающая нас к стилю речи «маленького человека» или, вернее, к 30-м гг. XX в., например, к М. Зощенко, его пародиям на пустой, пошлый, комично-ничтожный мешанский быт<sup>6</sup>. Современные носители этой тенденции – в основном подростки – не чувствуют пошловатого оттенка таких речевых предпочтений, но для людей более старшего поколения это очень ощутимо и поэтому мало приемлемо.

Вернемся к упомянутым выше зрительным образам, сопровождающим современный текст.

**Демотиваторы** ([demotivation.me](http://demotivation.me)). Демотиватор (демотивационный постер) – изображение, состоящее из картинка в черной рамке и комментирующей ее надписи-слогана, составленное по определенному формату. Вскоре после появления демотиваторы стали интернет-мемом.



**Интернет-мемы** ([www.hotmem.ru/meme/qm8uo](http://www.hotmem.ru/meme/qm8uo)). Определение мемов – см. сноску 2.



<sup>5</sup> См. ниже.  
<sup>6</sup> *Ежели баба в шляпке, ежели чулочки на ней фильдекосовые, или мопсик у ней на руках...* (М. Зощенко «Аристократка»); *Ах, говорит, Ефим, комсомолса, не вы ли сперли мои дамские часики. В кувшинчике, – кричу, – часики ваши, будь они прокляты! В кувшинчике с пудрой.* (М. Зощенко «Жертва революции»); *Все-таки дома, безусловно, супруга не старая и мальчишек* (М. Зощенко «Великосветская история»).



«Аткритки» ([www.atkritka.com](http://www.atkritka.com)). «Аткритка» – однотонные картинки с монохромным рисунком под старину в правой части и забавной надписью слева.



**Гифки** ([gifhouse.ru](http://gifhouse.ru), [vk.com/best\\_gif](http://vk.com/best_gif)) – это анимация, которая удобна для просмотра и содержит только самый интересный или смешной момент. Она обычно не превышает 10 сек. Гиф-анимация широко распространена в социальных сетях.

Рассмотрим случаи коммуникативных сбоев в общении корейских студентов с их русскими сверстниками, обусловленные конфликтом графических систем. Отсутствие железного занавеса в межкультурной коммуникации и принципиальная невозможность «административно» влиять на общение в Интернете обеспечивают пополнение русского языка новыми элементами различных языковых уровней, новой лингвокультурной информацией. С учетом того факта, что в последнее время в России растет число говорящих на английском и / или понимающих английский язык, естественно освоение большого количества заимствований из английского языка. Они составляют общий лексический фонд корейского и русского

языков. Однако корейские студенты не узнают написанных кириллицей английских слов, которые достаточно часто используются русскими молодыми людьми в переписке:

а) слова, одинаково заимствованные как русским, так и корейским языком (*хит, бренд, топ* и др.): *последние хиты сезона, топовая песня, топовый фильм; гама* – компьютерная игра.

Необходимость пользоваться клавиатурой вместо голоса заставляет находить максимально эффективные способы передачи информации в письменном виде. В первую очередь этому поддаются стандартные и часто встречающиеся выражения (этикетные формулы вежливости и реплики-реакции на стандартные ситуации). Однако они не всегда расшифровываются студентами по причине их написания кириллицей:

б) *бай (буй, бб)* – до свидания, *плиз* – пожалуйста, *сэнкс* – спасибо, *сори* – извини(-те), *хай (хаюшки)* – привет, *хех* – транслитерация английского междометия *heh*.

Интернет- и СМС-коммуникация – это очень динамичный процесс передачи устной речи с помощью письма и специальных графических средств, смайликов и так называемых онлайн-соглашений (*on-line conventions*), своим происхождением обязанных компьютерному жаргону. Такие онлайн-соглашения во многом определяют его специфику. Так, знак ~ используется в качестве синонима «примерно» (~50 значит «около 50»). Пометить слово или фразу необычным способом *Какой \*ужас\**, =*ужас*=, \iужас/, /ужас/ означает в соответствии с онлайн-соглашением выделить его интонационно. Другие онлайн-соглашения касаются передачи информации о характере звучания сообщения, т.е. язык Интернета и СМС-коммуникации вслед за компьютерными жаргонами письменно фиксирует такие параметры речи, как громкость и темп, и графически закрепляет их. Текст, напечатанный заглавными буквами или заглавными буквами и через интервал (*В О Т Т А К И М О Б Р А З О М*), воспринимается как крик, а \*выделенный\* \*таким\* \*образом\* – как произнесенный маленьким ребенком или человеком, говорящим очень

медленно и четко [2, 3: 84–85]. Являясь универсальными, онлайн-соглашения, как, кстати, и интернациональные мемы, студентам понятны.

3. В то время, как укороченные русские слова, тоже своего рода онлайн-соглашения, только родившиеся на русской почве, ставят студентов в тупик (*лю* – любить, *нра* – нравиться, *мя* – меня, *норм* – нормально, нормальный, *оч* – очень, *тя* – тебя, *чел* – человек): *Твой днев мне оч оч нра!* – Твой дневник мне очень-очень нравится, *Мя тя лю!* – Я тебя люблю.

Иллюстрацией конфликта графических систем является распространение в языке Интернета также обязанных своим появлением компьютерному жаргону сокращений типа *ЗБИ* (*PS* – Post Scriptum). Вместо замены шрифта, проще, нажимая на те же клавиши (латинская буква «P» по простому совпадению расположена на той же клавише, что и русская «З», а «S» – на той же, что «Ы»), принять новое условное обозначение. Таким же образом появляются совсем не понятные для непосвященных слова: *зды* – *pls* (*please*), *фдд* – *all*. Кроме этого в переписке с русскими студентами встречаются сокращения типа ИМХО (*IMHO* – in my humble opinion), где английский акроним записан кириллицей. Такие случаи, как и замена частей слова цифрами (*О5* – опять, *про100* – просто, *опечатка* – опечатка), а также смешение регистров и алфавитов в письменном общении с русскими студентами наблюдаются очень редко, можно сказать, имеют единичный характер и не влияют на общую картину.

Проведенный нами анализ частотных и актуализированных в русском речевом поведении при дистантной коммуникации неологизмов дает основания сделать вывод о том, что современный текст не только вербален, но и разнообразен, состоит из множества компонентов. Новые параметры функционирования такого текста осложняют его восприятие носителями языка. Тем не менее главной составляющей общения, которая представляет наибольшие трудности для иностранных студентов, не являются смайлики, международные онлайн-соглашения, интернет-мемы, «аткрытки», демотиваторы и другие новые виды текстов и элементы новых видов текста, привнесенные специфическими условиями общения – компьютеризацией общества и информационной революцией. Проблемы студентов связаны с наличием слов, которых нет в словарях («язык падонкофф», «новая сентиментальность», деминутивы), а также с письменной формой общения в Интернете, с теми отклонениями от орфографических и пунктуационных норм и нарушениями графических правил оформления высказывания, которые так характерны для интернет- и СМС-коммуникации (английские слова, написанные кириллицей, укороченные русские слова). Для того чтобы быть готовым ответить на вопросы иностранных студентов, преподавателю РКИ нужно отслеживать появление таких слов и выражений, выяснять их узус, частотность употребления и возможность проникновения в речь студентов, изучающих русский язык.

## Литература

1. Вепрева И.Т. О языковой рефлексии на словесное обновление современной эпохи // Русский язык сегодня 2. Активные языковые процессы конца XX века. М., 2003.
2. Виноградова Н.В. Русский компьютерный жаргон и тенденции речевых предпочтений говорящих по-русски в аспекте языковых аномалий // Материалы IX Международной конференции «Когнитивное моделирование в лингвистике». София, 2007// www.cml.misis.ru.
3. Виноградова Н.В. Русский компьютерный жаргон в зеркале лингвокультурных взаимодействий // Взаимодействие языков и культур: русский язык в культурно-коммуникативном пространстве новой Европы: Сб. науч. статей / Под ред. Ю.Е. Прохорова. Рига, 2005. Вып. 1.
4. Голиков А.С., Калашникова А.А. Демотиваторы в интернет-коммуникации: генезис, смыслы, типология // Вестник Харьковского государственного университета. 2010. Вып. 16.
5. Горощко Е.И. Гендер и блогика Интернета (психолингвистический анализ) // Вопросы психолингвистики. 2007. № 5.

6. Елистратов В.П. Речевой кризис в России начала XXI века // Россия и современный мир. 2010. № 3 (68).
7. Кириллина А.В., Гриценко А. Основные модели описания языковых изменений в условиях глобализации // Власть. 2011. № 5.
8. Кронгауз М.А. Русский язык на грани нервного срыва. М., 2007.
9. Кронгауз М.А. Русский язык на грани нервного срыва. 3D. М., 2012.
10. Кронгауз М.А. Самоучитель олбанского. М., 2013.
11. Лаптева О.А. Самоорганизация движения языка: внутренние источники преобразований // Вопросы языкознания. 2004. № 5.
12. Левонтина И. Русский со словарем. М., 2010.
13. Мечковская Н.Б. Социальная лингвистика: Пособие для студентов гуманитарных вузов и учащихся лицеев. М., 2000.
14. Падучева Е.В. Динамические модели в семантике лексики. М., 2004.
15. Привалова И.В. Интеркультура и вербальный знак (лингвокогнитивные основы межкультурной коммуникации): Монография. М., 2005.
16. Складаревская Г.Н. Толковый словарь русского языка конца XX века. Языковые изменения // Под ред. Г.Н. Складаревской. СПб., 1998.
17. Складаревская Г.Н. Слово в меняющемся мире: Русский язык начала XXI столетия: состояние, проблемы, перспективы // Исследования по славянским языкам. 2001. № 6.
18. Сиротинина О.Б. Хорошая речь: сдвиги в представлении об эталоне // Русский язык сегодня 2. Активные языковые процессы конца XX века. М., 2003.
19. Современный русский язык: Социальная и функциональная дифференциация // Отв. ред. Л.П. Крысин. М., 2003.
20. Стернин И.А., Прохоров Ю.Е. Русские: коммуникативное поведение: Учеб. пособие. М., 2011.
21. Трофимова Г.Н. Языковой вкус интернет-эпохи в России. М., 2004.
22. Шмелев А.Д. Русский язык начала XXI века: действительные и мнимые изменения // Русский язык за рубежом. 2011. № 4.
23. Шмелев А.Д. Ложная тревога и подлинная беда // Отечественные записки. 2005. № 2.
24. Юдина Н.В. Русский язык в XXI веке: Кризис? Эволюция? М., 2010.

N.V. Vinogradova

#### MODERNIZATION OF RUSSIAN SPEECH IN APPLICATION TO A TEACHER OF RFL

*Language changes, Internet-communication, SMS-communication, modernization of speech stereotypes of Russian native speakers, teaching RFL.*

The paper is devoted to the modernization of Russian speech in application to a teacher of RFL. We pay attention to new words, expressions and new kinds of text, which are not only registered in dictionaries, but even not always understood by Russian teachers, native speakers of Russian. These are words and word combinations, which have been found by Korean students as incomprehensible in the process of non-formal communication with Russian friends the same age via Runet (the Russian segment of Internet). It is clear that there are such neologisms, which lie on the surface, i.e. they are frequent and they are already in common usage in Internet- and SMS-communication.

## НОВОСТИ      НОВОСТИ      НОВОСТИ      НОВОСТИ      НОВОСТИ

Правительство Ульяновской области и Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова при поддержке Россотрудничества провели **научно-педагогическое собрание преподавателей русского языка государств – участников СНГ и стран Балтии**. В рамках заочного этапа «Русский язык – духовный интегратор международного сообщества» с 20 июля по 30 сентября 2013 г. состоялись конкурс интернет-постеров «Русский язык – глобальный тренд в коммуникативном пространстве мировой цивилизации», арт-проект «Русский язык в лицах», акция «Открытый урок русского языка». Победителей пригласили принять участие в очном этапе «Русский язык – общечеловеческий код культурного содружества и исторической взаимосвязи» 4–5 октября 2013 г.

*Оргкомитет*

**А.В. Романтовский**

romantalex@gmail.com

аспирант Государственного института

русского языка им. А.С. Пушкина

Бельцы, Республика Молдова

## Социальная манифестация личности в интернет-комментариях

(на примере дискурсивных вариаций согласия / несогласия)

*Интернет-общение, социальная манифестация, комментарий, национальный дискурс, согласие / несогласие.*

Статья посвящена проблемам современного интернет-общения, в частности таким, как вопросы социальной манифестации в личных комментариях пользователей. Исследуются особенности интернет-общения, дается характеристика его национальной составляющей и определяется роль психологии и менталитета субъекта. В самом общем виде имеются 2 основных способа выражения личного мнения по поводу соответствующей реплики или статьи в целом: согласие или несогласие. На примере русского и немецкого языков и дискурсивных традиций обнаруживается наличие различных типов выражения согласия / несогласия в интернет-комментариях.

**Г**лобальное информационное пространство Интернета – на сегодняшний день главный источник сведений о мировых событиях, а также основная площадка для живой дискуссии пользователей. Оставляя комментарий по поводу прочитанной статьи, участник общения может сохранять инкогнито, а может размещать свои реплики под одним и тем же именем, заслуживая определенную репутацию и оттачивая индивидуальный почерк.

Предполагается, что содержание комментария ориентировано прежде всего на текст статьи, однако во многих случаях пользователи находят важным поправить своих предшественников, дать им совет, выразить накопившиеся эмоции и даже предложить иную тему для обсуждения, которая легко может вытеснить исходную. Модераторы, следящие за развитием диалога, периодически очищают цепочку комментариев от

постов, содержащих элементы недопустимой лексики. Цензура присутствует.

В пространстве интернет-комментариев сталкиваются и взаимодействуют разноуровневые дискурсы, продуцируемые той или иной коммуникативной личностью. Причем последняя оказывается именно виртуальной, а наличной реальностью становятся чередующиеся отрезки текста, создающие причудливый рисунок дискурсов.

Бесспорно, феномен интернет-комментариев выходит за рамки привычного бытования текстов, можно сказать, что он в какой-то мере покушается на самодостаточность текста в пользу бесконечного пространства интерпретаций. Режим просмотра даже аналитических статей часто сводится пользователем к беглому прочтению подзаголовков с тем, чтобы затем включиться в дискуссию. Не преувеличивая, можно сказать, что интернет-комментарии становятся самым

красноречивым барометром общественных настроений. Не исключена также прямо или косвенно выражаемая ангажированность пользователя, лоббирующего интересы определенной социальной группы.

Очертим основные коммуникативные характеристики интернет-комментариев, показывающие специфику данного вида общения:

- экстралингвистическая идентификация коммуникативной личности, которую мы назовем интернет-личностью, затруднена. Она определяется выбранным пользователем никнеймом и неким образом самопредставления, который принято называть аватаром, а также иногда оригинальной подписью-афоризмом;

- низкий уровень ответственности за собственный речевой продукт в силу дистантного и виртуального характера общения;

- высокий уровень ощущения публичности высказывания. Понимание того, что твое мнение прочтут очень многие;

- отсутствие каких-либо ограничителей на доступ к дискуссии (возраст, пол, национальность, социальный статус) кроме владения языком, на котором идет общение. Однако и этот ограничитель не абсолютен;

- поливалентность осуществляемого речевого акта – реплика может относиться к исходному тексту, к только что данному комментарию, к отдельной ветви обсуждения, в которой развивается побочная тема;

- принципиальная дискурсивность. Законченным воспринимается лишь текст статьи, но не его обсуждение. Блок комментариев остается «несостоявшимся» текстом.

Как видно из перечисленных признаков, интернет-общение, представленное жанром комментариев, являет собой особую коммуникативную среду, которая требует изучения.

Многие ученые занимались построением непротиворечивой и полной картины общения, его правил и портретов коммуникантов, их мировоззренческих установок. Упомянем некоторых из них.

А.Е. Кибрик пишет: «Для моделирования когнитивной деятельности коммуни-

канта... важным исходным материалом является его вербальное поведение» [1: 314].

Коммуникативная схема общения традиционно рассматривается либо через призму теории дискурса, либо в качестве прагматического аспекта, присутствующего наряду с грамматическим в тексте. Достаточно вспомнить прагматические постулаты Дж. Лича или принципы (максимы) Г. Грайса.

Профессор Н.И. Формановская отмечает, что «принципы откладываются в коммуникативной и прагматической компетенции носителей языка как неписанные конвенции, которые относятся к фоновым требованиям коммуникации. Правила (в соответствии с конвенциями) исполняются каждым из партнеров по ходу коммуникации и составляют стратегии (замыслы) и тактики (конкретные речевые ходы) общения» [4: 56].

К.Ф. Седов, обращаясь к способности коммуниканта взаимодействовать с собеседником, дает следующую классификацию: «мы выделяем 3 уровня коммуникативной компетенции языковой личности: конфликтный, централизованный и кооперативный» [2: 78].

Попробуем также взглянуть на некоторые реплики пользователей с точки зрения фундаментальных дискурсных формаций, о которых говорит В.И. Тюпа, выделяя:

«Роевой Мы-менталитет (статусно-роевое, анонимное сознание); ... ролевой Он-менталитет (нормативно-ролевое, авторитарное сознание); ... дивергентный Я-менталитет (автономное, радикально индивидуализированное сознание); ... конвергентный Ты-менталитет (радикально диалогизированное сознание)» [3: 22–25].

Что касается комментариев, то их порождающей силой служит главным образом мотив позиционирования собственной точки зрения. Поэтому исследование коммуникативной схемы комментариев нам бы хотелось начать с рассмотрения вариаций согласия / несогласия.

Принимая во внимание объективно существующее многообразие мировоззрений и коммуникативных установок, можно констатировать, что градация согласия / несогласия в блоке комментариев может осваивать

различные смысловые уровни, затрагивая как саму проблематику статьи, так и отклоняясь далеко в сторону. При этом раскрывается коммуникативный портрет личности и вектор ее аргументации, который может ориентироваться как на ее личное мнение, так и на некую социальную общность, к которой она себя причисляет.

Будем отталкиваться от общих закономерностей, так как выяснилось, что национальные черты общения сглаживаются под влиянием виртуальной среды и формата комментариев. На собранном материале установлено, что согласие / несогласие может быть:

1. Категоричным и абсолютно эксплицитным, с использованием каких угодно эталонов – *100%, повесить на стену, верно с любой точки зрения* и т.д. или носить характер возможного замечания, дополнения, а может и абсолютно имплицитным.

2. Рационалистичным, аргументированным или, напротив, эмоциональным и провокационным, как *можно только усмехнуться; каждый позорится, как может* и др.

3. Некоторые пользователи дают «метакментарии», оставаясь как бы вне дискуссии, они либо вносят новую мысль, либо пытаются обобщить уже сказанное.

Если сопоставить комментарии русскоязычных и немецкоязычных пользователей, то окажется, что и тем, и другим одинаково присуще использование всего диапазона вариаций согласия / несогласия: от эксплицитного, неэмоционального, стандартно выраженного до имплицитного, откровенно-эмоционального, часто с использованием устойчивых речевых оборотов или новообразованных фразеологизмов.

Согласие / несогласие может затрагивать: предмет обсуждения, личность пользователя, социальную группу, способ выражения.

По нашим наблюдениям, согласие может выражаться в форме: констатации (*согласен* и т.д.), развернутого подтверждения (*вот именно...*), речевого акта «присоединения к мнению» (*Какое единодушие в обсуждении! Присоединяюсь*), речевого акта «поощре-

ния» (*An die Wand, Обоим премия «в студию»*) и др.

Несогласие может выражаться в форме: констатации (*не согласен* и т.д.), отрицания реальности факта или компетенции говорящего (*Es gibt KEINE, Насколько же надо быть далеким от реальности...*), иронии и насмешки (*Ich kann nur Schmunzeln, не смешите, ну, жарит*), в форме того, что можно назвать деструктивным равнодушием (*ist mir so scheißegal wie...*), в форме предостережения, обвинения или угрозы (*der geht über seeehr dünnes Eis, Sie begehen Geschichtsfälschung!*), в форме сомнения или призыва к сомнению (*ist das wirklich korrekt?, уверены, что... будет лучше, а не хуже?*) и т.д.

Каждому пользователю в той или иной мере свойственна манифестация либо дистанцированности, либо причастности к предмету обсуждения, некой социальной группе и т.д.

Сопоставим дискурсивные вариации согласия / несогласия в рамках комментариев русскоязычных и немецкоязычных интернет-пользователей. Выявим признаки индивидуализации дискурса пользователей в части выражения согласия / несогласия.

Комментарии русскоязычных пользователей касаются такой вызывающей острые дискуссии темы, как демократия и инновации в России. Нами взят блок комментариев к статье на информационном портале [www.kommersant.ru](http://www.kommersant.ru).

1. *Чтобы они что-то организовали и ускорили, после уже не одной провальной акции? не смешите...*

Автор комментария выражает свое несогласие с помощью риторического вопроса, прибегая к частице *чтобы*, усиливающей модальный оттенок сомнения, несогласия говорящего и невероятности события. Перевод события в разряд возможных представляется пользователю комичным.

2. *Китайцам же вроде отломтали пядь.*

Перед нами образец модально смягченного возражения, предупреждающего резкую реакцию оппонента и имплицитно

апеллирующего к постороннему источнику информации. Одновременно стилистически сниженный окказионализм и упоминание устаревшего и культурно маркированного обозначения меры площади указывают на роевой Мы-менталитет автора.

3. *Почему охранители такие неадекватны всегда?*

Автор комментария, упоминая неких охранителей, от которых он явно отмежевывается, снимает всякую возможность дискуссии, в силу того что его оппоненты якобы несостоятельны в этом качестве. Они либо нарушают правила коммуникации, либо их точка зрения слишком экстремальна для той системы координат, в которой разворачивается дискурс данного пользователя. Оформляя этот тезис в виде вопроса, спорщик не только априори сообщает ему истинность, но и апеллирует к поддержке единомышленников, в существование которых однозначно верит.

4. *Насколько же надо быть далеким от реальности, чтобы нести всю эту чушь.*

Мнение собеседника обесценивается его несоответствием реальному положению вещей. Снимается субъективность суждений автора высказывания, хотя приговор оказывается явно индивидуальным и эмоциональным.

5. *За близость к реальности, не дадут четыре года кресло греть.*

Следующий высказывающийся удачно обыгрывает выпад предшественника. Автор комментария не только дискредитирует его монополию на право судить о реальном положении вещей, но и активизирует семантический элемент «правда» в «реальном». Таким образом, если ты за правду, высокого кресла тебе не видать.

6. *Кстати, если «в целом, интервью понравилось», значит в начале фразы тебе нужно было указать, что НЕ понравилось, иначе на балл ниже, стилистическая ошибка :)*

Пример, который можно назвать метакомментарием. Пользователь не поленился проанализировать логическую составляющую

речи собеседника и с полным убеждением назвал ее *стилистической ошибкой*. Знак смайла показывает ироничное отношение автора и к собственному замечанию в том числе.

7. *Какое единодушие в обсуждении! При соединяюсь.*

Восклицание, которое открывает комментарий, содержит ярко специфичное, культурно маркированное понятие всеобщего согласия и при этом утверждает обратное истинному характеру дискуссии. Не менее иронично звучит авторское «при соединяюсь», ибо непонятно, какой партии оно адресовано. Предположим, что ирония пользователя заострена против сторонников официального тона статьи.

8. *Ситуация в экономике не кризисная, но она предгрозовая – какая к чертям экономика. Из страны качают нефть и газ, вот и вся экономика.*

Оригинальный пример эмоционального несогласия с оценочным толкованием объема понятия. В данном случае то, что называют экономикой, не имеет права, по мнению пишущего, так называться в силу своей ущербности. Референтная ущербность вынуждает пользователя обнажить и понятийную.

9. *Вы бредом пытаетесь обосновать бред.*

Случай экспрессивно-оценочного комментария, касающегося как защищаемого оппонентом тезиса, так и его аргументов. Без попытки привести доказательства собственного суждения. Ярко индивидуализированный дискурс. Закономерно вызывает следующий комментарий.

10. *Вы в качестве аргумента кроме слова «бред» ничего привести не можете, очень печально...*

Следует предельно вежливое замечание, прекрасно иллюстрирующее толерантный Ты-менталитет.

11. *Да-да, все так и есть. Только нового он ничего не сказал.*

Своеобразный вариант абсолютного согласия с минимальной его ценностью. Поль-

зователь указывает на старую бесполезную истину, констатация которой, однако, ничуть не приближает решение проблемы. Тот редкий случай, когда превыше согласия ценится оригинальный, требующий активного обсуждения взгляд.

12. *Вот именно когда у людей есть что кушать, во что одеваться, на чем ездить – только тогда они начинают задумываться о демократии.*

Выразительная конструкция согласия в контексте данного набора комментариев служит не для присоединения к чьему-либо мнению, а для несколько замаскированной манифестации собственной точки зрения. Перед нами, с большой долей вероятности, мимикрия под Мы-менталитет с целью утверждения индивидуальной и достаточно тривиальной истины.

13. *Как это не было митингов?*

Типичный для русской речи оборот, сохраняющий эмоционально окрашенное несогласие. Вопросительная форма и интонационное доминирование конструкции *как это* выражают возмущенное отношение к тому, что позиционируется как откровенная ложь.

14. *Не согласен. Есть такая поговорка: когда я ем – я глух, нем, хитер, быстр и дьявольски изворотлив.*

За вполне обычным и непримечательным выражением несогласия следует остроумная модификация общеизвестной поговорки. Она не только иносказательно рисует картину того, что кажется пользователю основным корнем зла, но и облекает личное мнение в форму безжалостно-ироничной народной мудрости.

15. *Демократия установилась в Великобритании в средние века?... Ну, жарит Немцов. Скоро будет рассказывать, что демократия была еще при австралопитеках :))))))*

Употребляя яркие эмоционально-экспрессивные выражения, пользователь высмеивает мнение оппонента. При этом конкретно указывается пункт несогласия –

временная отнесенность события. Не приводя серьезных аргументов, автор комментария предлагает ироничный прогноз развития логики оппонента, избирая своеобразный эталон абсурда, касающийся временной отнесенности, – *при австралопитеках*.

16. *Поддерживаю с маленькой поправочкой. Наша «элита» не купила свою неприкосновенность, а присвоила ее, отобрав у большей части общества...*

Данный пример содержит весьма изощренный способ выражения уточняющего несогласия. Довольно категоричное суждение, во многом определяющее общий взгляд на предмет беседы, вводится с помощью *маленькой поправочки*. Знаменитый русский уменьшительно-ласкательный суффикс выполняет в данной реплике функцию привлечения внимания к главному пункту несогласия. Возникает некая системно-дискурсивная контекстуальная антонимия.

17. *Обоим премия «в студию»...*

Комментируя высказывания предыдущих двух пользователей, автор оригинально выражает свое согласие, а вернее, «поощрительное» единодушие с помощью слегка видоизмененной стереотипной фразы из народного шоу «Поле чудес». Не исключено также, что это замаскированная ирония над ангажированным сознанием.

18. *Уверены, что у новых новаторов будет лучше, а не хуже?*

Еще один пример уточняющего несогласия в форме переспроса. Пользователь предлагает оппоненту еще раз задуматься над собственной точкой зрения. Очевидна направленность на собеседника – Ты-менталитет.

19. *Не надо путать кислое с пресным: демократия и инновации явления, лежащие в разных плоскостях.*

Используя экспрессивный оборот, автор комментария считает нужным указать на логическую путаницу в рассуждениях оппонента. Это иной уровень возражения – несогласие с самой постановкой вопроса.

20. Вообще-то все ровно наоборот. Именно демократия и привела Европу с Америкой к процветанию, а вот восточные деспотии так и остались нищими.

Следующий высказавшийся прибегает к резкой категоричности в выражении несогласия и вкратце обрисовывает иное положение вещей.

Обратимся к комментариям, почерпнутым с немецкоязычного информационного сайта Die Welt, на котором была опубликована остроактуальная статья о поисках и существовании вообще «европейской души», т.е. единой европейской общности. Перевод комментариев близок к дословному, чтобы носитель русского языка смог немедленно уловить дискурсивные различия.

1. *Immer mehr Menschen zweifeln an der gemeinsamen Identität (Всегда больше людей сомневаются в общей идентичности)* – цитата из статьи.

*Nun. ICH hab noch nie gezweifelt. Für mich war immer klar das ich als DEUTSCHER in Europa lebe. Genau wie die Menschen aller anderer Nationalstaaten. (Теперь. Я никогда еще не сомневался. Для меня было всегда ясно, что я как НЕМЕЦ живу в Европе. Точно как люди всех других национальных государств).*

Затем следует повтор основной мысли с тем же выделением местоимения Я и предиката НЕМЕЦ заглавными буквами.

*Also ICH habe noch nie gezweifelt.*

*Ich bin ein DEUTSCHER in Europa.*

Автор данного комментария представитель авторитарного Я-дискурса, его слова безапелляционны, несогласие с тезисом статьи подчеркнутое, выделенное специальными маркерами – *Nun, also, noch nie, immer klar*, заглавными буквами основного контр тезиса.

2. *Jedes Deiner Worte findet hier im Forum sicherlich große Zustimmung, auch ich bin voll und ganz Deiner Meinung. (Каждое твое слово уверенно найдет здесь на форуме большое согласие, также я полностью и совсем твоего мнения).*

*Aber leider geht die Entwicklung in Richtung “europäische Assimilierung” durch die Politik. (Но, к сожалению, через политику развитие идет в направлении «европейской ассимиляции»).*

Пользователь всеми возможными средствами подчеркивает правоту собеседника, апеллирует к поддержке большинства, но в итоге все сводится к фаталистическому признанию развития событий, которое не зависит от фактора согласия / несогласия. Все-таки сильный дискурс власти оказывается выше Мы-дискурса.

3. *Ach ja du feiner deutscher schwätzer: 6 millionen juden vernichtet... noch fragen?!!!! (Ах, да ты тонкий немецкий болтун: 6 миллионов евреев уничтожено... еще вопросы?!!!!)*

Перед нами яркий пример агрессивно-эмоционального несогласия с уловкой вместо аргументации. С одной стороны, оппонент называется болтуном, с другой – приводится спорный и сильный исторический факт, правда, не имеющий прямого отношения к предмету статьи и комментариев. Образец провокационного дискурса носителя дивергентного Я-менталитета, который, однако, скрывается за анонимностью виртуального общения.

4. *“Unter einen Hut zwingen”, ist das wirklich korrekt? Will man alle eins machen? Wo bleibt der Wettbewerb der Kulturen, das was uns an dem anderen reizt und den Urlaub zum Erlebnis macht, wenn überall genauso aussieht wie daheim? («Под одну шляпу подгонять», действительно ли это правильно? Хочется сделать всех одинаковыми? Где останется соревнование культур, которое тянет нас к иному и дает отдых привычным переживаниям, если повсюду выглядит так же, как дома?)*

Перед нами пример непрямого выражения несогласия с развернутой аргументацией, оформленной в виде серии риторических вопросов.

5. *Ich kann Ihren Äusserungen nur zustimmen! Aber... (Я могу только согласиться с Вашими отзывами! Но...).*

Конструкция дополняющего несогласия со смягчающей его вводной частью. Но... открывает собственно мнение пользователя. Похоже на конвергентный Ты-менталитет, стремящийся максимально учесть мнение и интересы собеседника.

6. *Und da haben wirs, worum es in wirklichkeit geht. Um die Wirtschaft.*

*Nur darum geht es im Augenblick. Ist zumindest mein Eindruck. (У нас есть то, о чем в действительности идет речь. Об экономике. Только об этом идет речь в настоящий момент. По меньшей мере, таково мое впечатление).*

Пользователь снимает категоричность суждения, используя местоимение *мы* и слова *по меньшей мере, впечатление*, скромно оставляет свое мнение в тени. Пример близок предыдущему.

7. *Es gibt KEINE geschichtliche Gemeinsamkeit in Europa.*

*Es gibt ein staatlich verordnetes Zusammengehörigkeitsgefühl.*

*Wer glaubt, dass es das in absehbarer Zeit geben kann, der geht über seeehr dünnes Eis. (Не существует НИКАКОЙ исторической общности в Европе. Существует государственно установленное чувство сплоченности. Кто полагает, что может иметься это в недалеком будущем, тот идет по оочень тонкому льду).*

Автор не только подчеркнуто категоричен, но и делает предупреждения сторонникам противоположной точки зрения, предостерегает их. На наш взгляд, яркий пример авторитарного Он-менталитета.

8. *Keine geschichtlichen Gemeinsamkeiten in Europa? Sie begehen Geschichtsfälschung! (Никакой исторической общности в Европе? Вы совершаете исторический подлог!)*

В ответ на предыдущую категоричность и предупреждение еще один читатель незамедлительно предъявляет оппоненту обвинение во лжи. Этот микродиалог развивается по законам голословных утверждений и взаимных волюнтаристических выпадов.

9. *Den Kommentar von Sara Z. Broder teile ich zu 100%. (Я разделяю комментарий Сары Ц. Бродер на 100%).*

Согласие в процентном выражении — одна из характерных черт современных дискуссий. В русской речи поддержка мнения собеседника, как правило, эмоциональное согласие по поводу чего-то негативного выражается возгласом 100%.

10. *Der Unterschied zwischen einem Bayern — Tiroler, und dann zum Friesen... Ich kann nur Schmunzeln. (Различия между баварцем — тирольцем и далее фризом... Я могу только усмехнуться).*

Несогласие облечено в форму скептической усмешки.

11. *Deutschland liegt in Europa. Dass es so etwas wie eine "europäische Identität" geben soll, ist IMHO kompletter Unsinn. (Германия находится в Европе. То, что это должно придавать нечто вроде «европейской идентичности», ИМХО, полный абсурд).*

Пользователь употребил стандартную, но уже устаревающую формулу ИМХО (англ. in my humble opinion — по моему скромному мнению), смягчающую факт несогласия и индивидуальности точки зрения. Категоричность полного абсурда, однако, снимает всякую скромность формулы скромного мнения.

12. *Nichts verbindet Katalonen mit den Nachfolgern von Wikingern. So So!*

*Jeder blamiert sich so gut er kann. (Ничто не связывает каталонцев с потомками викингов. Так Так! Каждый позорится так хорошо, как может).*

Опровергая выбранный тезис, автор комментария иронично соглашается с предыдущим оратором, а затем делает колкое замечание, относящееся к некомпетентности высказавшегося.

13. *Europa ist mir so scheißegal wie der Euro. (Европа мне так же безразлична, как и евро).*

Мы немного отредактировали перевод, так как выражение равнодушного отно-

шения пользователя к предмету разговора содержит бранное, но весьма распространенное в немецком дискурсе слово. Позиционируя равнодушие, на самом деле пользователь становится ярким представителем деконструктивного дискурса Я-менталитета.

14. *Und immer daran denken... Europa ist nicht die EU. (И всегда о том думайте... Европа не ЕС).*

Перед нами образец комментария с актуальным для дискуссии напоминанием, которое становится коммуникативной доминантой дискурса. Пользователь не желает выражать согласие либо несогласие в существующих рамках обсуждаемого. Он стремится указать на главное и упущенное из виду, как бы временно приостанавливая спор.

15. *An die Wand. Gehören sie. (На стену. Если они принадлежат).*

По всей видимости, мы имеем дело с интересным опосредованным выражением согласия с признанием комментируемого высказывания в качестве эталона. Оговорка в конце, видимо, означает, что ценность слов многократно возрастает, если они авторские.

16. *Viele wissen gar nicht, dass ein Gustav Mahler eigentlich Tscheche war, Händel gilt vielen als der englische James Handel, der Belgier Cesar Franck wurde zum Franzosen und der Kölner Jacques Offenbach zum Franzosen. Und so geht die Liste unendlich weiter. Und da behauptete noch einer es gäbe keine europäische Identität. (Многие вообще не знают, что Густав Малер был, собственно, чехом, Гендель считается многими английским Джеймсом Ханделем, бельгиец Сезар Франк был французом и уроженец Кельна Жак Оффенбах – француз. И таким образом список продолжается до бесконечности. И при этом еще кто-то утверждает, что не было бы никакой европейской идентичности).*

Пользователь идет по пути индукции, игнорируя предыдущих ораторов, – сначала представляет ряд примеров, а затем обобщает в достаточно категоричной форме, что возражений быть не может.

17. *Ja ja, der Menschenzoo der Nichtausgewählten und Ungläubigen bietet immer wieder Stoff für vergnügliche Betrachtungen! Und als Auswurf der Aufklärung kann man froh mitschmunzeln. (Да да, человеческий зоопарк неизбранных и язычников снова и снова предлагает материал для веселых исследований! И в качестве пародии на разъяснения можно радостно соусмехаться).*

Оценочное нападение на собеседников, без возражений и аргументации. Последующее позиционирование пользователя как находящегося за пределами обсуждаемых проблем и дискуссии, однако без продуктивного на нее влияния. По-видимому, пользователь относит к избранным себя, демонстрируя нетерпимость и узость речевого Мы-менталитета.

18. *Stimmt in jeder Hinsicht! (Верно с каждой точки зрения!)*

Еще один пример лаконичного и максимально эксплицированного согласия без собственных замечаний и аргументации.

19. *Ich weiss nicht was ein Deutscher sein soll...*

*Ich bin Europäer. Deutsche hingegen... gibt es erst seit etwa 200 Jahren. (Я не знаю, кем должен быть немец... Я европеец. Немец, напротив, существует всего только лет 200).*

Предикат *не знаю* в данном случае предстает как перифраз – *не существует*. Тонкое возражение начинается с утверждения отсутствия когнитивного прецедента для мнения собеседника.

20. *“EudSSR – Es gibt keine Belgier...” (Не существует никакого бельгийца...)*

*Na dann fragen Sie mal die deutschsprachigen Bewohner Ostbelgiens ob sie sich als Deutsche oder als Belgier fühlen (Ну тогда спросите как-нибудь немецкоязычных жителей восточной Бельгии, ощущают ли они себя немцами или бельгийцами).*

Пользователь применяет прием апелляции к носителям истины, тем самым имплицитно намекая на свою правоту. Аргумент типичен для носителя речевого Мы-менталитета.

Завершая, необходимо отметить, что многообразие дискурсивных вариаций согласия / несогласия поистине бесконечно. Именно в пространстве виртуального общения с его актуальностью и интерактивностью проявляются не только творческие качества пользователя, но и дискурсивный потенциал языка, носителем которого он является. Многообразие дискурсивных вариаций согласия / несогласия является лишь частью социальной манифестации интернет-пользователя, которая требует дальнейшего изучения и классификации.

Успешное установление и поддержание контакта при помощи глобальной сети с

представителем иной культуры (русской или немецкой) невозможно без понимания специфических особенностей интернет-общения. Поскольку интернет-пространство становится важнейшей средой, в которой протекает межкультурная коммуникация, мы считаем, что наблюдения, приведенные в данной статье, могут быть использованы как дидактические материалы на уроках РКИ, начиная с уровня В1. Таким образом, современная методика преподавания иностранных языков продолжит рассмотрение всемирной паутины не только как области новых образовательных технологий, но и как особой сферы коммуникации, со своими правилами и вольностями.

## Литература

1. Кибрик А.Е. Очерки по общим и прикладным вопросам языкознания (универсальное, типовое и специфичное в языке). М., 1992.
2. Седов К.Ф. Дискурс и личность: эволюция коммуникативной компетенции. М., 2004.
3. Тюпа В.И. Дискурсивные формации: Очерки по компаративной риторике. М., 2010.
4. Формановская Н.И. Речевое общение: коммуникативно-прагматический подход. М., 2002.
5. [www.kommersant.ru/doc/2078181?isSearch=True](http://www.kommersant.ru/doc/2078181?isSearch=True).
6. [www.welt.de/vermischtes/article111239599/Auf-der-Suche-nach-der-europaeischen-Seele.html](http://www.welt.de/vermischtes/article111239599/Auf-der-Suche-nach-der-europaeischen-Seele.html).

A.V. Romantovsky

### SOCIAL MANIFESTATION OF THE PERSONALITY IN INTERNET COMMENTS (BASED ON DISCURSIVE VARIATIONS OF AGREEMENT / DISAGREEMENT)

*Internet-communication, social manifestation, comment, national discourse, agreement / disagreement.*

The article touches upon the problems of modern Internet communication, such as problems of social manifestation in personal comments. Features of Internet communication are examined, the national cultural specifics are given and the role of subject psychology and mentality is defined. In general, there are 2 basic ways of expressing personal opinion and attitude towards a given comment or a whole article: agreement or disagreement. Different types of models for expressing agreement / disagreement exist in Russian and German languages and discursive traditions.

## НОВОСТИ    НОВОСТИ    НОВОСТИ    НОВОСТИ    НОВОСТИ

26 сентября 2013 г. в Риме отмечали **Европейский день языков**. Впервые, благодаря усилиям фонда «Русский мир», русский язык был включен в официальную программу. В рамках дня языков проходило языковое ралли Parleurora 2013. Для участников была открыта и станция русского языка, на которой всех прибывших ждали: лингвистическая акция «Русский алфавит – всем!»; викторина по географической, этнической и языковой картам России; викторина по достопримечательностям Москвы. Все мероприятия были посвящены перекрестному Году туризма Италия – Россия. Победители ралли отправятся в Москву на неделю.

*По материалам портала «Русский мир» ([russkiymir.ru](http://russkiymir.ru))*

**Елена Андрейченко**

ychenko@slavstud.uoa.gr

канд. филол. наук, доктор (PhD),  
лектор Афинского государственного  
университета им. Каподистрии  
Афины, Греция



## Теоретические курсы русистики как основа преподавания РКИ (грамматика и ментальные процессы)

*Грамматические категории, мотивация, ментальность носителей русского языка, теоретическая русистика, преподавание РКИ, одушевленность / неодушевленность, род, число, падеж.*

В статье демонстрируется обусловленность грамматики и грамматических правил русского языка ментальностью его носителей. Основной целью статьи является представление наиболее эффективных методов преподавания РКИ, где грамматика объясняется ментальными процессами и их логическими результатами. Подобная подача материала усиливает мотивацию к изучению русского языка и культуры. Акцент делается на ментальной информации о грамматических категориях, таких как одушевленность / неодушевленность, род, число, падеж.

**Н**а страницах этой статьи запечатлены некоторые соображения, с которыми могут согласиться или не согласиться уважаемые коллеги. Представленный материал основан на общеизвестных теориях русского языкознания, преподавания РКИ, таких, например, как анализ объяснения слова, освещенный В.А. Лукиным [4: 126–127]; методики преподавания, предложенные В.И. Шляховым [6: 24–32], Г.В. Аркадьевой, Г.В. Горбачевской, Н.Д. Кирсановой, И.Б. Марчук [3: 194–201]; обращение к русскому менталитету Ю.Е. Прохорова и И.А. Стернина [5: 90–123]; теория уровней владения языком; различные аспекты умений чтения, догадки, работы с текстом; а также обучение лексике с позиций языковой структуры, функционирования в речи, коммуникации [1: 98–104, 147–155].

Позиция коммуникации, или функционирование в речи, – аспект функциональ-

ной стилистики, который может присутствовать в процессе обучения русскому языку с начального до продвинутого этапа. Лексика же приобретает и пополняется через любые виды речевой деятельности – говорение, письмо, чтение, – толкование, объяснение не следует откладывать, по ходу занятия нужно (по мере возможности, в зависимости от уровня владения языком) вторгаться в сферу объяснения слова. В таком случае процесс преподавания становится увлекательным как для студента, так и для преподавателя. Это во многих случаях дает новую мотивацию в изучении языка или же укрепляет уже имеющуюся [1: 174–191].

Мотивация также заложена и в грамматике.

Главной базой для написания статьи послужил теоретический и практический опыт преподавания РКИ в греческой аудитории,

который, надеюсь, будет полезным для коллег из других стран [2: 41–46].

Итак, основной нашей мыслью является тезис о том, что в аудитории необходимо представлять сложнейший грамматический материал и делать это следует как можно интереснее, увлекательнее и проще.

Мы не станем называть формальные признаки описываемых грамматических категорий. Наша задача заключается в том, чтобы показать ментальную обусловленность русской грамматики.

Наверное, стоит начать с того, что аудитория слушателей для любого преподавателя русского языка делится на желающих получить филологическое образование и тех, кто изучает «исключительно» русский язык. Сразу оговоримся, что исключительно язык изучать невозможно, вместе с ним любой из нас познает культуру (в широком смысле этого слова) народа – носителя этого языка.

Не найдено и, возможно, никогда не будет изобретено метода преподавания языка, который бы не включал в себя изучение грамматики. Если даже говорить о функциональной грамматике, то и она не лишена понятий грамматических категорий, частей речи и прочих очень утомительных элементов обязательного знания для учащихся.

В данном случае была предпринята попытка через грамматические категории, представляемые на разных уровнях преподавания русского языка, указать не только на культурные особенности, но и на особенности ментальности сообщества его носителей, складывавшиеся веками. Такой способ подачи материала обнаруживает, в первую очередь, дополнительную мотивацию в изучении русского языка и дает возможность учащимся задуматься над вопросами исторического и культурного развития российского государства и русской нации.

Через грамматику мы видим мир, мы его познаем и осознаем. Одной из задач преподавателя является необходимость показать принципы связи языка и сложившейся ментальности нации, для того чтобы сделать

занятие более интересным, насыщенным и мотивированным. Обращаясь к вопросам ментальности, мы, преподаватели, сеем дополнительные зерна под названием «мотивация», которые еще в зародышевом состоянии помогают учащемуся в его стремлении изучать иностранный язык, в данном случае – русский.

Принципы представления феноменов русской грамматики, приведенные в статье, могут быть применимы как в аудитории филологов, так и среди слушателей далеко не гуманитарных специальностей: и тем и другим интересно познать и проникнуться ментальностью народа, изучаемой через язык.

### Грамматическая категория одушевленность / неодушевленность

Рано или поздно преподаватель приступает к объяснению вопросов *кто* и *что* относительно категории одушевленности / неодушевленности.

Какие имена существительные отвечают на эти вопросы? Каким образом учащийся может отличить, в каком случае по-русски будет *кто*, а в каком – *что*? Поможет в этом грамматическая категория одушевленности / неодушевленности, представление которой сопровождается объяснением того, что все живое, все, что дышит (по представлениям наших предков, поскольку растение тоже дышит, но иным способом), в русском языке отвечает на вопрос *кто*. Наши слушатели не всегда воспринимают данную информацию в полном объеме, начиная приводить различные примеры: бабочка, собака, кошка, дельфин. Происходит сравнение с известными им языками. Все, что летает, ползает, отвечает на вопрос *кто*.

Интересный случай представляет собой слово *рыба*: та, что плавает в морях и реках, – *кто*; та, что попадает к нам на стол в качестве блюда, – *что*.

В этих небольших дискуссиях один из студентов обязательно упомянет и таракана. Неужели даже таракан – это *кто*? Да, мы, преподаватели, отвечаем на этот вопрос



однозначно положительно. Это закреплено в грамматике русского языка: *Я вижу таракана*. Окончание В.п. совпадает с окончанием Р.п.

Грамматическая категория, формировавшаяся не одно поколение, сигнализирует нам, как носителям русского языка, так и изучающим его как иностранный, о «ментальных привычках» целого народа. Для изучающих русский язык данный феномен можно объяснить по-разному:

а) русская нация испытывает особое уважение к живому существу, обладающему дыханием;

б) обладая дыханием – духом, организм стоит ближе к Творцу;

в) русский народ очень любит животных;

г) животные для русских – ближайшие друзья человека;

д) животные в быту русского человека занимают особо важное место;

е) человек не одинок в этом мире.

Преподаватель может избрать разные объяснения. Главное – через такое объяснение невероятно повышается интерес к по-

следующему познанию, в том числе и заучиванию.

Итак, через грамматическую категорию одушевленности / неодушевленности «проступает» целая философия народа, сложившаяся из его вековой мудрости, мировоззрения, сформированных множеством как лингвистических, так и внеязыковых факторов.

Для студента, сидящего напротив нас, преподавателей, в аудитории такая информация становится одним из стимулов как к познанию мира через другой язык, так и к закреплению грамматики, которой мы так стремимся научить и которая по «скучной» природе своей быстрее всего забывается.

## Грамматическая категория рода

Особый интерес как в преподавании, так и в изучении русского языка представляет грамматическая категория рода, отражающая многие, в том числе и ментальные, процессы. Если наш студент, изучающий русский язык, сравнит его, например, с европейскими языками, он обнаружит много общего. Почему употреблено слово «сравнит»? Известно (особенно в Греции), что учащийся, пришедший изучать русский язык, уже имеет опыт изучения какого-либо другого, в большинстве случаев – европейского, языка. Причины, подталкивающие его к выбору русского языка, различны. Подача материала, затрагивающая грамматическую категорию рода, во многих случаях помогает студенту лучше объяснить самому себе, почему он выбрал для изучения именно русский язык.

Русский язык обладает полным «родовым» разнообразием относительно грамматической категории рода и ее эквивалентности в действительности. Это означает, что носитель русского языка всю окружающую действительность видит через такое разнообразие.

Почему *стул* и *стол* – он, *кресло* – оно, *дверь* – она? Это простые предметы, но каждый из них обладает принадлежностью к роду.

Формальный признак различения рода также присутствует: им является окончание, которое в 90 случаях из 100 не дает возможности перепутать род, за исключением существительных, заканчивающихся на мягкий знак. Этот формальный признак во многих случаях заставляет изменять принадлежность к роду некоторых слов, например, греческое слово *программа* (то *πρόγραμμα*) в языке-источнике имеет ср.р., в русском же языке по формальному признаку оно перешло в категорию ж.р.

Формальные показатели, а именно окончания, закрепляются студентами на практике при выполнении упражнений. Но сам факт присутствия в грамматической системе русского языка трех родов дает возможность учащимся задуматься о другой философии жизни русского народа. Таким представлением материала мы, преподаватели, еще раз заронили в души наших студентов следующие «зерна» мотивации к изучению русского языка:

«Выучив язык этого народа, мне легче будет:

- а) иметь деловые отношения;
- б) достичь положительных результатов в политических переговорах;
- в) узнать и обменяться опытом в сложившейся и имеющей свою достаточно длинную историю сфере образования».

И так соответственно интересам каждого учащегося.

Занимательное представление только одной категории рода может подтолкнуть студента к дальнейшему глубокому изучению русского языка в соприкосновении со всеми сферами человеческой деятельности на этом языке.

### Грамматическая категория числа

Грамматическая категория числа в современном русском языке представляет собой противопоставление множественности и единичности: что не является множественностью, то является единичностью. Однако огромное значение в преподавании РКИ имеет одна яркая особенность данной категории: число связано с родом (то,

что представлено единично обладает грамматической категорией рода, то же, что представлено во множестве, теряет свою «родовую» оформленность: *стол – столы, лампа – лампы, сеть – сети*). Эта формальная грамматическая закрепленность вновь позволяет поразмышлять об иной философии восприятия действительности носителем русского языка: когда он видит одно лицо или предмет, для него представляет интерес родовое различие; когда же представлено множество, такие отличия стираются (в греческом языке как лица, так и предметы в ед.ч. и мн.ч. обладают категорией рода и различаются при этом формально).

Таким образом, греческой аудитории, изучающей русский язык, предстоит заучивать меньше окончаний, а студентам, имеющим иной родной язык, возможно, – больше. Но самым важным является то, что студенты «скучные формальности» в виде окончаний заучивают быстрее и не путают их при реализации в речи в случае, если они получили информацию о ментальной необходимости указанного различия.

### Грамматическая категория падежа

Падеж – это, наверное, самая сложная категория в преподавании РКИ. Учащихся порой пугает количество падежей русского языка. Но количество превращается в «мелочь» по сравнению с «качеством». Преподаватель в ходе обучения должен объяснить необходимость наличия каждого падежа в русском языке, заложить принципы понимания и употребления каждого из них. Формальные же признаки падежей будут заучены студентом автоматически.

В учебниках по РКИ сложилась определенная традиция в последовательности подачи русских падежей: И.п., П.п., В.п., Д.п., Р.п. и Т.п. Постараюсь соблюсти эту уже оформленную систему в представлении своего видения подачи материала, связанного с падежной системой русского языка. Избегая повторения, связанного с И.п., представленного вместе с грамматическими категориями рода и числа, сразу перейду к П.п.

## Предложный падеж

Данный падеж не случайно представляется первым, потому что именно через него закладывается понятие места или состояния статике.

Позволю себе немного отступить от существующих учебных пособий, считая необходимым сразу представлять учащимся два значения, которыми обладает П.п.:

а) значение места: *в Москве, в Санкт-Петербурге;*

б) значение всего, что имеет отношение к мыслительной деятельности и через нее – к разговору: *о Москве, о Наташе.*

Всего лишь штрихом представляются формальные признаки, как и во всех последующих падежах:

- для первого случая: предлоги *на* и *в* + окончания *е / и / ии / ах-ях,*

- для второго случая: предлог *о* + те же окончания.

Прежде всего, необходимо закрепить понятие значения и логику употребления падежа. Еще раз повторимся, П.п. используется при обозначении места: *кто находится где, в чем; что находится где, в чем.* Все, что касается местонахождения, положения в прямом и переносном значениях, будет всегда требовать П.п.

Почти абсолютной логикой, на мой взгляд, обладает и употребление предлогов *на – в.* Случай нахождения на открытом пространстве, на поверхности требует предлога *на,* закрытое место, нахождение не на открытом пространстве потребует предлога *в.* Могут возникнуть вопросы, на которые я постараюсь ответить примерами.

- Почему *на почте?*

Исторически почта не всегда представляла собой закрытое место, здание. Можно вспомнить о голубиной почте. Такое яркое объяснение, как правило, остается в памяти учащегося, и он не будет делать этой распространенной ошибки.

- Почему *на заводе* и *в городе?*

Завод имеет много помещений, которые в совокупности находятся на



определенном открытом пространстве. Любой же город в древние времена был обнесен городской стеной, было непросто попасть в него. В какой-то степени в уже переносном значении город исторически представлялся чем-то закрытым.

- Почему при заимствовании латинского слова *факультет* носители русского языка для обозначения нахождения на нем избрали предлог *на,* но не *в,* как *в университете?*

Это можно объяснить следующим образом: университет, по всей вероятности, представлялся отдельным, отстоящим от других учреждений. Факультеты же внутри него – это почва для обмена мнениями, идеями, теориями, гипотезами и т.п. Факультет по своей сути не может быть закрытым пространством, он открыт для умов.

При такой подаче материала студент использует исторически сложившуюся логику при выборе формальных признаков. И как результат, такой метод уводит учащегося от рутины заучивания вереницы слов с предлогами. Такая возможность выбора дает представление о разнообразии мира, в котором пребывает носитель русского языка. Для обозначения нахождения на месте необходимо решить, является ли это место открытым или закрытым согласно ментальному представлению.

Как было сказано выше, П.п. на начальном этапе обучения необходим для выражения процессов мыслительной дея-

тельности, переходящей в речь или связанной с речью: *Я думаю о Москве; Я рассказываю о Москве; Я читаю о любви.* И эти примеры определенным образом можно связать с общим понятием «места». Наши мысли первоначально находятся в голове, а наши слова произносятся при помощи языка, находящегося во рту. По сути, и первое и второе является местоположением.

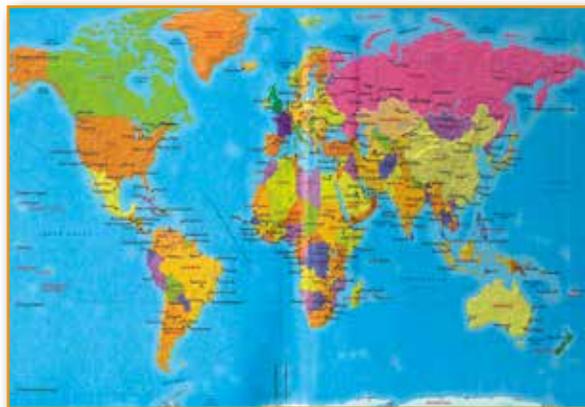
### Винительный падеж

Следующим в очереди на освещение стоит В.п., и этому можно дать четкое объяснение. Во-первых, как и в других языках, он классически требует прямого объекта, который вводится с корпусом определенных глаголов, таких, например, как *любить маму, смотреть футбол, делать домашнее задание* и др. Здесь же представляется формальный признак – окончания *у-ю*, напоминая о совпадении окончаний одушевленных существительных м.р. с окончаниями тех же существительных в Р.п. (несмотря на то что сам Р.п. еще не был представлен) и совпадении окончаний остальных категорий существительных с окончаниями И.п.

Относительно русского языка этот падеж можно назвать «концептообразующим». Он составляет пару глаголам движения или, другими словами, влечет за собой философию движения русского языка и русской ментальности.

В данном случае мы менее всего уделяем внимание формальным признакам, за исключением совпадения окончаний В.п. и Р.п. у имен существительных м.р. с нулевым окончанием.

С самого начала объяснения материала, связанного с В.п., нужно заложить понятие о том, что данный падеж необходим при выражении движения по направлению. Здесь уместно упомянуть о просторах России, где очень большое значение имеет, движется ли объект или стоит на месте, ему присуще состояние статики или динамики на определенный момент времени. В сравнении с уже представленным состоянием статики формально остаются те же предлоги и про-



исходит замена окончаний на те, которые к данному моменту уже были представлены с прямым объектом.

### Дательный падеж

Плавный переход в подаче материала от В.п. к Д.п. обусловлен отношением и данного падежа к движению. Д.п. имеет свойство демонстрировать категорию одушевленности имени существительного. Собственно, он и нужен в русском языке именно для этого. Действие, которое производится для объекта «дышащего», синтаксически требует Д.п., как и в классических европейских языках. Греческому слушателю это очень помогает, поскольку древнегреческий и греческий язык византийской эпохи обладали Д.п. со всеми его формальными признаками. В новогреческом языке формально Д.п. объединился с В.п., но его значение, естественно, усматривается.

Например: *Я купила маме подарок; Я иду и несу маме подарок* (*Αγόρασα το δώρο για τη μαμά. Έρχομαι και φέρνω το δώρο για τη μαμά*).

Особый интерес в преподавании русского языка в греческой аудитории представляет случай употребления Дательного самостоятельного падежа. В русской грамматике он отстоит от самого Д.п. Но в греческой аудитории на начальном этапе эта тема приобретает определенную «простоту». Синтаксическая конструкция *Мне нравится...* полностью совпадает с греческим образцом *Μου αρέσει...*



Другие случаи употребления Дательного самостоятельного падежа в русском языке отражают русскую ментальность. Например: *Я хочу* и *Мне хочется*; *Я не работаю* и *Мне не работается*; *Анна не спит* и *Анне не спится*; а также *Мне нужно...*, *Саше надо...* в сравнении с *Я должен...*, *Саша должна...* Как научить иностранца чувствовать эти языковые формы, правильно употреблять их в речи? Наверное, так исторически сложилось, что порой русскому человеку нужно было выразить исполнение какого-либо действия, но творимого, по его мнению, не только им самим, а еще какой-то дополнительной силой, разумом. Это можно назвать Богом или высшим разумом. Через Дательный самостоятельный падеж выражается целая философия восприятия мира, то, что человек, любой «дышащий» субъект абсолютно не волен в своих поступках. Его воля – это часть воли более высокоразвитой, высокоорганизованной сущности. Способность к действию, способность реализовывать свою волю не всегда может пребывать в едином лице, она может разделяться в том случае, когда «земной» субъект не чувствует полной уверенности в том, что делает. Такое «поведение» грамматики, возможно, обусловлено особой религиозностью русского народа или его скромностью, богобоязненностью, его настороженным отношением к прямому выражению личной заинтересованности и др. Наверное, можно найти и другие объяснения. Главное, чтобы наш

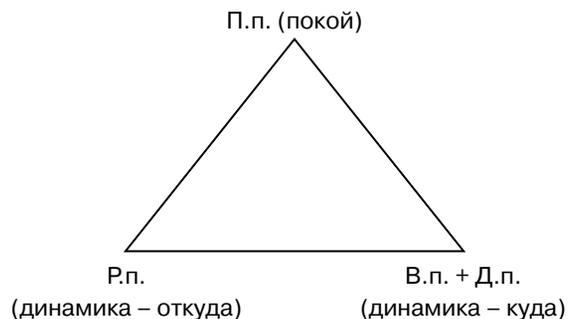
учащийся запомнил и закрепил в своем сознании особую необходимость существования Д.п. и случаи его реализации, так тесно связанные с историей русской нации и государства.

## Родительный падеж

Представление Р.п. можно сравнить с полноводной рекой, которая захватывает своей шириной. Этот падеж также во многом раскрывает определенные взгляды и целое мировоззрение носителей русского языка, «философию» движения.

Помимо классического значения – значения притяжательности – учащийся вновь встречается с глаголами движения, требующими Р.п., но в данном случае по направлению «оттуда». При подаче грамматического материала важно показать зависимость данного падежа от движения или, наоборот, зависимость движения от него.

Таким образом, получается своеобразный треугольник, в вершине которого можно указать значение покоя, т.е. П.п., а основания могут быть движением, т.е. Р.п., выражающим направление *откуда*, и В.п. + Д.п., выражающими направление *куда* (см. рисунок).



Простая геометрия помогает выразить идею о том, что движение поддерживается покоем, а покой, в свою очередь, – движением. Здесь в грамматике отражается уже собственно физика.

Как было сказано выше, Р.п. – самый богатый на значения. Подчеркивая это, рекомендуется обязательно указать, что в движении, направленном на удаление от какого-либо объекта, субъектом может являться

как одушевленное, так и неодушевленное имя существительное (ср. в движении по направлению одушевленность / неодушевленность строго разграничены употреблением В.п. и Д.п.).

Р.п. знаменателен для русского языка и синтаксическими конструкциями, в которых он употребляется: *У меня есть, у тебя есть, у Андрея есть* и т.д. Конечно, как и в других случаях, студенту необходимо выучить формы личных местоимений. Для начального этапа преподавания РКИ рекомендуется показать, что носитель русского языка при выражении обладания не применяет синтаксическую конструкцию с И.п. Эта форма требует употребления других глаголов. На мой взгляд, именно представлением синтаксической конструкцией *у меня...* мы даем возможность студенту начать мыслить порусски, понять то, что способ грамматического выражения в данном случае отражает философию жизни.

В изучении ментальности Р.п. представляет интерес и в аспекте того, что он необходим при любом русском отрицании: *У меня есть дом – У меня нет дома* или *Вчера был концерт – Вчера не было концерта*. Толковать это относительно сложившейся ментальности можно следующим образом:

а) субъект превращается в объект, если его отрицают;

б) отрицание не может существовать в И.п., под это подстраивается и глагол в прошедшем времени, приобретая форму ср.р.

Налицо – определенный философский взгляд: отрицание не допускает начальной формы, т.е. И.п., для имени как части речи.

Парадигматические отношения в системе русской грамматики связывают Р.п. и с именем числительным. Числительные 2, 3, 4 связаны с Р.п. в ед.ч., от 5 до 20 – с Р.п. во мн.ч. Наблюдается историческая связь Р.п. со счетом. По всей вероятности, у носителей русского языка в определенный период времени возникла необходимость разграничить число 1 и численный промежуток до 5. Единица есть единственность. В данном случае материал преподносится



как рассуждение, предлагающее подумать и, возможно, каждому найти свой собственный ответ.

### Творительный падеж

На начальном этапе Т.п. для изучающего русский язык представляется в следующих ситуациях.

1. Специальность / профессия: *Я хочу быть врачом; Я работаю юристом; Я была студенткой. Сейчас я преподаватель (Сейчас я работаю преподавателем). Я буду пенсионеркой.*

2. Кто с кем: *Я с другом.*

3. Что с чем: *Салат с капустой.*

4. Понятие инструмента: *Я пишу ручкой* (Внимание! Без предлога).

5. После определенных глаголов: *заниматься музыкой, интересоваться спортом.*

Во многих языках этот падеж называется инструментальным, также как и в греческом – Οργανική. В отношении русского языка важно показать, что Т.п. намного богаче и шире как в значениях, так и в своем употреблении по сравнению с другими языками.

В начале объяснения материала, связанного с Т.п. (обычно он представляется последним), предлагается упомянуть о лексическом значении наименования *творительный* и, если представляется возможность, поговорить о значении каждого наименования падежа, поскольку к этому моменту студент уже обладает определенным лексическим запасом. Практически

на каждом занятии по меньшей мере один студент по аналогии находит связь между наименованием *внимательный* и словом *извините*, что со стороны преподавателя сопровождается соответствующим объяснением, связанным со словом *вина* и т.д.

Итак, Т.п. связан с глаголом *творить*, а также с именами существительными *Творец* и *творение*. Слово *Творец* записывается на доске с заглавной буквы со значением ‘Господь Бог’ или ‘бог в язычестве’, что является особенно интересным и значимым для греческой аудитории слушателей. Это одновременно представляет лексическое разнообразие и широту, а самое главное – необходимость существования самостоятельного падежа.

В предложенном отрывке размышлений в виде статьи на тему связи ментальности с системой языка, с грамматикой были показаны лишь некоторые примеры, заставляющие как преподавателя, так и студента задуматься о такой детерминированности. Необходимо, на мой взгляд, представить и другие грамматические категории в их сочетании с ментальными процессами, за ко-



торыми скрываются политика, культура, историческое развитие России, ее экономические связи и, возможно, государственные приоритеты. Акцент на ментальности в преподавании значительно повышает мотивацию к изучению и познанию русского мира через русский язык. Ментальность – это горизонт, который можно приблизить при помощи изучения языка, а язык, в свою очередь, – при помощи изучения ментальности.

## Литература

1. Акишина А.А., Каган О.Е. Учимся учить. Для преподавателя русского языка как иностранного. М., 2010.
2. Андрейченко Е.В. Части речи русского языка: их полное и усеченное представление в преподавании РКИ // Вестник № 25. Современный русский язык: функционирование и проблемы преподавания. Будапешт, 2011.
3. Аркадьева Г.В., Горбачевская Г.В., Кирсанова Н.Д., Марчук И.Б. Лексика в практическом курсе русского языка // Живая методика. Для преподавателя русского языка как иностранного. М., 2009.
4. Лукин В.А. Кризис и текст // Русское слово в русском мире. Государство и государственность в языковом сознании. М., 2006.
5. Прохоров Ю.Е., Стернин И.А. Русские: коммуникативное поведение. М., 2007.
6. Шляхов В.И. Речевой сценарий в обучении русской речи. Ситуативный и сценарный подходы // Живая методика. Для преподавателя русского языка как иностранного. М., 2009.

Yelena Andreichenko

### THEORY OF RUSSIAN LINGUISTIC AS A BASE OF TEACHING RUSSIAN AS FOREIGN LANGUAGE (GRAMMAR AND THEORETICAL ELABORATION)

*Grammar categories, motivation, native speakers' theoretical approach, theoretical Russian linguistic, teaching Russian as foreign language, animate / inanimate nouns, gender, number (singular / plural), cases.*

The article shows conditionality of grammar and grammar rules of Russian by native speakers' mentality. The ultimate purpose of the article is to demonstrate the teaching methods by which the Russian grammar is effectively learned. The theoretical elaboration is presented via grammar. This method gives stronger motivation for studying Russian language and culture. Accent is made upon mental information about grammar categories such as animate / inanimate nouns, gender, number (singular / plural), cases.



**Н.Е. Краева**

kraevan@list.ru

директор  
Центра изучения РКИ  
Института социальных и гуманитарных знаний  
Казань, Россия



**М.Э. Игнатъева**

margo\_ig@yahoo.com

канд. филол. наук, декан  
переводческого факультета,  
заместитель директора  
Центра изучения РКИ  
Института социальных и гуманитарных знаний  
Казань, Россия



**Е.С. Палеха**

katerina.paleha@gmail.com

канд. филол. наук, доцент  
кафедры современного русского языка  
и методики преподавания  
Казанского федерального университета  
Казань, Россия



**Д.С. Егоров**

dmitriyegorov.d@gmail.com

ассистент  
кафедры РКИ  
Казанского федерального университета  
Казань, Россия

## Язык и культура: слагаемые одного процесса (из опыта обучения РКИ на краткосрочных курсах)

*Психолингвокультурологический подход, мотивация, принцип ситуативности и новизны, принципы «от фактов языка к фактам культуры» и «от фактов культуры к фактам языка».*

Авторы статьи – преподаватели Центра изучения РКИ (Казань, Россия) – делятся опытом работы с американскими студентами по программе краткосрочных курсов изучения русского языка. Описываются основные методологические установки, принципы обучения языку, психолингвистические подходы; анализируются результаты и эффективность работы. Программа в целом ориентирована на обучение межкультурному и интерментальному общению.

*Язык не должен быть «чужим».*

А.А. Леонтьев

**Ц**ентр изучения РКИ существует в Казани более 20 лет. За эти годы свой языковой уровень здесь повысили более 1500 студентов из университетов Европы и США. Методики, на которых базируется преподавание русского языка на наших краткосрочных курсах, дают возможность обучать иностранных студентов разных уровней «домашней» подготовки: от начинающего до продвинутого. Но наличие базовых методических основ и принципов не означает их незыблемости, мы стараемся по мере возможности развивать их в русле современных образовательных тенденций и постоянно меняющихся потребностей общества.

В последние десятилетия наряду с уже известным коммуникативным подходом значительное развитие получил лингвокультурологический метод обучения РКИ. Он ориентирует преподавателя и всех, задействованных в процессе, на обучение межкультурному и интерментальному общению и формирование у учащихся представления о языке как отражении социокультурной реальности.

С первых дней пребывания в России перед студентами-иностранцами мы стараемся ставить цель не просто повысить лексический и грамматический уровень владения русским языком, но и расширить границы применения языка в практике общения. Мы объясняем, что язык, который нужно усвоить, представляет собой систему иных «параметров мира», реалий, психологических установок, стереотипов, отличающихся от тех, что окружают студентов в привычной жизни. На этапе «вхождения» студентов в программу следует больше говорить о современной российской культуре в широком понимании этого слова: нравственных, моральных и материальных ценностях народа, умениях, знаниях, обычаях, традициях. Нам кажется, что в самом начале необходимо хотя бы в главном показать русское понимание жизни, специфику русского общения.

Эти моменты способны смягчить ситуацию культурного шока, которая может усиливаться и языковым шоком («я не понимаю, что говорят другие, а другие не понимают тот русский язык, на котором говорю я»). Такой двойной стресс, конечно же, требует гораздо больше времени на вхождение, а в наших программах это недопустимо, так как мы ориентированы на краткосрочное обучение. Естественно, что в самом начале своих учебных программ мы идем от фактов языка к фактам культуры, а не наоборот. Основными объектами рассмотрения при этом являются безэквивалентная лексика; фоновые знания, присущие носителям языка и отсутствующие в иноязычной культуре; невербальные средства общения, отражающие особенности национальной ментальности носителей языка; тактики речевого поведения в различных ситуациях межкультурного общения; отражение культурных традиций в литературе.

Прежде всего это касается курса «Практика речи». На первом занятии студентам предлагается совместно с русскими тьюторами подготовить мини-презентацию на тему «Моя первая прогулка по Казани». Пока учащиеся, казалось бы, могут оперировать только знаниями собственного «лингвистического багажа», однако знакомство с новым городом, его бытом, устройством неминуемо приводит к необходимости искать подходящие языковые паттерны для объяснения пока еще новых, не очень понятных реалий окружающего мира. И здесь в обучающий процесс включается установка «от фактов культуры к фактам языка». Безусловно, на первых этапах самостоятельно проводить лингвокультурные параллели студенты не в силах, но на помощь им приходят преподаватели, тьюторы, члены русских семей, в которых они живут.

Все уроки по практике речи начинаются с вопросов о том, что непонятного учащиеся услышали, прочитали вне занятий, какая языковая ситуация вызвала интерес, шок,

непонимание. Цель подобных обсуждений – включение живого лингвокультурологического контекста в процесс обучения.

В начале курсов каждый студент в зависимости от интересов и мотивации<sup>1</sup> получает тему курсовой. На первом этапе погружения в язык и культуру, который мы условно обозначили «от фактов языка к фактам культуры», студент вместе с преподавателем разрабатывает план будущего интервью по своей теме, корректирует и дополняет вопросы, собирает текстовую информацию, данные, исторические факты. Приведем несколько показательных примеров.

Кори, студент из США, мотивация – желание работать в будущем в международных правоохранительных организациях. Тема курсовой работы: «Борьба с преступностью на улицах российских городов (на примере Казани)».

Бронвин, студентка из США, мотивация – интерес к лингвистике в целом. Тема курсовой работы: «Проблемы изучения языков в российской школе».

Элизабет, студентка из США, мотивация – интерес к проблемам сосуществования в одном регионе разных религий. Тема курсовой работы: «Мусульманские мечети в Казани».

Помимо того что темы самостоятельных исследований подобраны с учетом личностных интересов и ориентации студента в целом, работа в русле тех или иных проблем позволяет учащимся расширять словарный запас и лингвокультурный фон именно в нужной области. Так, после презентации своей работы всей группе Бронвин поделилась впечатлением: «Как много новой лексики и новых понятий я узнала и насколько обогатила свои знания о культуре и истории России! Это просто удивительно!»

<sup>1</sup> Мотивация каждого студента была выявлена заблаговременно, еще до их приезда в Россию, по документам и письмам.

В процессе подготовки своих курсовых работ студенты лично встречались с представителями разных профессий и специалистами разных уровней (от простой школьной учительницы, декана факультета до заместителя начальника полиции Казани и представителя партии «Единая Россия» в Татарстане и др.), брали у них интервью, беседовали, а результаты этих бесед творчески перерабатывали и включали в свои доклады. Все студенты блестяще справились с поставленной задачей и отметили высокую обучающую ценность подобного эксперимента. И здесь незаметно для себя они работали уже в русле второй тенденции – «от фактов культуры к фактам языка».

В настоящее время значительно возрос интерес к проблемам этнопсихолингвистического уровня, рассматривающим язык как отображение социокультурной реальности. Необходимо не просто обучать (и обучаться) РКИ, но иметь целостное представление о «мире», в котором этот язык существует, логически подводить к необходимости понимания ментальности нации изучаемого языка [5: 44].

Эта тенденция хорошо проявила себя в курсе «Российская политика, экономика и общество в СМИ». Студентам предлагаются в качестве источников информации такие популярные газетные издания, как «Аргументы и факты», «Коммерсант», «Российская газета» и др., а также известные журналы «Русский Newsweek», «Власть», которые рассматривают политические и экономические аспекты жизни российского общества, знакомят с наиболее известными политиками, учеными, общественными деятелями, что позволяет расширить страноведческий кругозор учащихся. Студентам рекомендуется смотреть главные новостные телевизионные программы «Время» и «Вести» и круглосуточный телевизионный канал «Россия 24», изучать новостные интернет-ресурсы.

В рамках означенных лингвокультурологического и этнопсихолингвистического подходов ценность масс-медиа заключается еще и в том, что эти языковые источники позволяют бороться с националь-

ми стереотипами, развивать толерантность мышления. Порой по телевидению в США и Европе, а затем в России студенты наблюдают разные картины, и именно учащемуся приходится делать выбор в пользу принятия одной из них. Подобный контекст становится хорошей почвой для совершенствования языковых знаний и расширения речеповеденческих тактик студентов: именно тексты СМИ насыщены формулами обращения, образцами этикетного поведения, моделями социально-конфликтных форм и форм вежливости, есть в них коннотативная лексика и принципы стилового смешения – все это, безусловно, становится сильнейшим стимулом к говорению и дискутированию.

Лингвокультурологический подход к преподаванию русского языка осознается нами и как способ формирования позитивного образа России и поддержания мотивации приезжающих к нам студентов. Образ страны изучаемого языка является важным мотивационным фактором не только при выборе языка, но и в процессе его изучения. Помимо традиционных источников формирования имиджа этой страны (СМИ, русская культура, общение с жителями России), есть и еще один, который заключается в самом процессе обучения. Трудно не согласиться с исследователями, утверждающими, что «усвоение культурологического содержания с активизацией языковых средств на этом материале, т.е. соизучение языка и культуры, повышает уровень общего владения языком и мотивацию» [8: 37]. Поэтому в рамках курса «Российская политика, экономика и общество в СМИ» важным становится не только языковой и речевой контекст новостей и информационных сообщений, но именно русский взгляд на мир. Нужно, по крайней мере, стремиться «формировать в сознании инофона картину мира, свойственную носителю русского языка» [7: 420].

Курс «Практическая грамматика: трудности, специфика, использование» также ориентирован на каждодневный выход студентов в соответствующий лингвокультурный контекст и в качестве первоочередной

задачи решает проблему верной интерпретации в его рамках тех грамматических конструкций, которые используются вне аудитории, «на улице», а значит, преподаватель старается руководствоваться в равной мере установками «от фактов языка к фактам культуры» и «от фактов культуры к фактам языка».

Очевидно, что цель грамматической подготовки на краткосрочных интенсивных курсах в стране изучаемого языка значительно отличается от той, что ставится на занятиях по русскому языку, например, в США или Великобритании.

Во-первых, студенты, приезжая в Россию, нацелены на общение, на каждодневную практику речи, на понимание естественной речи, которую они слышат отовсюду. Некоторые учащиеся поначалу считают, что грамматика им мало нужна: на улице они стараются вспомнить слова (а не грамматические конструкции), изъясняясь о настоящих проблемах и на темы, которые традиционно относят к «темам выживания». Поэтому в качестве первоочередной цели мы ставим знакомство и отработку тех грамматических конструкций, которые могут быть полезны студентам на данном этапе. Грамматика не должна препятствовать пониманию прагматического смысла как иностранными студентами, так и их коммуникативными партнерами в России. По замечанию Г.Н. Аксеновой, «культура облегчает овладение языком. Конструкции усваиваются сами по себе лучше, если они применены к ситуации» [2: 489]. А конструкции – это грамматически выверенные фразы, увязанные с контекстом.

Во-вторых, находясь в пока еще агрессивной коммуникативной среде, студенты не могут не испытывать затруднений в процессе декодификации свободной разговорной речи, как правило, нагруженной сленгизмами, варваризмами, арготизмами и прочими стилистическими феноменами, которые обычно остаются за рамками университетского языкового курса иностранного языка. Поэтому одной из важнейших задач является знакомство с грамматикой «улицы» и развитие умения понимать комму-

никативную нацеленность фразы (просьба, призыв, похвала, критика, вопрос), исходя из ее грамматического оформления и, конечно, ее фонетического облика. Последняя задача решается совместно преподавателями курсов «Практическая грамматика: трудности, специфика, использование» и «Практическая фонетика».

Здесь мы выходим еще на один из важнейших принципов нашей системы обучения, которому мы стремимся следовать, – интегративность всех курсов программы. Один из оптимальных приемов интегративности – оперирование сходным лингвокультурным материалом, что помогает скорейшему включению этого материала в ментально-языковую базу студентов и, как следствие – его включению в практику использования языка.

На практике преподавания РКИ мы стремимся создать для студентов разных уровней (как правило, четырех: Advanced, High Intermediate, Pre-Intermediate, Novice) иллюзию идентичного языкового контекста: студенты разных уровней и разных групп знакомятся на занятиях с разным языковым материалом, но этот материал подобран на идентичные темы и выводит на сходную проблематику. В результате чего, общаясь во внеурочное время на учебные темы, студенты могут свободно оперировать базовыми терминами и ключевыми словарными единицами, оставаясь при этом в своем уровне лингвокультурном поле, но поддерживая разговор с представителями иных уровней.

Общеизвестно, что русский язык, будучи по принадлежности индоевропейским, является, по выражению Г.П. Мельникова, языком «событийным», в связи с чем наибольшие трудности у иностранцев вызывает видовременная глагольная система русского языка. Этот факт отражен и в наших учебных программах – основное аудиторное время мы отводим именно вопросам функционирования и синонимии глагольных конструкций разных видовременных категорий. На итоговых занятиях по глагольным темам мы устраиваем брейн-ринги, маршрутные игры, игры серии «Продолжи

историю», «Закончи мою фразу», «Догадайся, что я делал».

Как показывает многолетний опыт работы в англоязычной аудитории, далеко не все из являющихся «специфическими» грамматических тем оказываются действительно сложными для понимания и усвоения иностранцами (в этом с нами солидарны многие практикующие лингвисты [1: 489]). Опрос учащихся разных уровней владения языком на «ходящей» стадии обучения показал, что они начинают понимать до 60–70% материала, освоив не культурноспецифическую лексику, а именно видовременную (в широком смысле слова) систему, характерную для любого стиля русского языка и для разговорной речи в том числе.

Курс «Практическая фонетика» ориентирован не просто на коррекцию навыков произношения, но порой на их формирование, поскольку фонетические курсы зачастую отсутствуют в американских и европейских университетах. В ходе курса студенты осваивают самый базовый уровень языка – произношение отдельных звуков, слогов, слов, синтагм. Курс предполагает знакомство с фонетическими особенностями русской речи именно как части коммуникативного процесса. Он тесно связан с курсом «Русский фольклор». Изучение русских песен на уроках по фонетике мы рассматриваем как необходимую и обязательную составляющую теоретического курса по фонетике. Пение – бесценное «пособие» по русской фонетике и интонации. Занятия по фольклору дают дополнительный материал для чтения, расширяют лексический запас учащихся, улучшают их произношение, помогают им «на вкус» ощутить русский язык. Все тексты песен, предлагаемых учащимся, снабжены лексическими комментариями, переводом наиболее трудных слов и конструкций. На самих занятиях по фольклору основополагающим становится принцип «от фактов культуры к языку». Новая лексика получает сразу живой культурологический контекст, а ментальность, быт, традиции русского народа в буквальном смысле «вытаскиваются» из текстов пе-

сен и обсуждаются на занятии, иногда даже обыгрываются в сценках, танцах, репризах. Чистота пения и правильность интонаций должны отдельно прорабатываться на занятиях по фонетике.

Вводя курс «Русский фольклор» в свою программу, мы не ожидали, что он вызовет у студентов такой энтузиазм и интерес. Они неоднократно отмечали, что многие шероховатости в произношении, которые им не удавалось подчистить в течение многих лет, просто исчезли после занятий с пением, отмечали прогресс в освоении лексики и ускорение темпа речи в целом после занятий по фольклору.

В ходе преподавания курса «Русская литература» предпочтение отдается поэтическим текстам (в силу их объема и способности концентрировать лингвокультурные феномены на малом пространстве художественного текста) и той же установке «от фактов языка к фактам культуры». Хотя, безусловно, иногда студентам для интерпретации некоего образа требуются фоновые или культурно-исторические знания, а это выход на уровень «от фактов культуры к фактам языка».

Понимать русскую литературу без хотя бы начальных знаний особенностей русского фольклора, основных тем и мотивов народного творчества просто невозможно. Стихи русских поэтов, с одной стороны, включают в себя богатый фольклорный материал, так сказать background, а с другой – поднимают актуальные проблемы современного русского социального и духовного мироустройства. И здесь важно осознавать, что именно движение по пути «от фактов культуры к фактам языка» дает студентам ту самую языковую свободу, которая позволяет им учиться мыслить на русском языке.

Новаторством нашей программы мы считаем то, что студенты не получают предварительной информации о словесных образах либо языковых единицах, которыми они создаются. Это обеспечивает чистоту контекстуального восприятия и защищает от комплекса невосприятия «в словаре все есть». Студентам предлагается на занятиях и в домашнем задании выразить значение

выделенной ключевой единицы по-другому, т.е. произвести синонимическую замену; подумать, почему автором выбран именно этот вариант, почему не подходят другие; определить, какой оттенок, нюанс важен автору и почему. Иными словами, на этом этапе преподаватель начинает выстраивать работу по схеме «от фактов языка к фактам культуры».

Далее студенты стараются увязать ключевой образ и его словесную форму с остальными образами стихотворения – как минимум – и с образами культуры, эпохи – как максимум.

Самое важное в выстроенной подобным образом работе с текстом заключается в том, что студенты делают выводы и интерпретации самостоятельно. Роль преподавателя в этом процессе состоит в организации аудиторной и домашней работы студентов над текстом, в «незаметном» управлении чтением студентов, а не в толковании и комментировании, в том, чтобы задать вопрос и тактично прокомментировать читательские представления обучаемых в рамках русского лингвокультурного контекста восприятия. Иногда восприятие одного и того же текста, образа русскими и американцами сильно отличается, и здесь в продвинутой аудитории преподаватель может вынести эту проблему на обсуждение: что является причиной разных интерпретаций, влияет ли выбор слова на восприятие, насколько важен культурный контекст или это произведение относится к числу «вневременных» и т.д. На этом этапе работы факты восприятия культуры становятся довлеющими над фактами языка.

Интегративность таких курсов, как «Практическая фонетика», «Русская литература», «Русский фольклор», обеспечивает планомерную эффективную работу над чистотой русской речи, над обогащением культурно-исторического и ментального базиса русского языка.

Достигаемые в результате освоения программы успехи ни в коем случае не должны приписываться только успешной работе студентов на занятиях несмотря на принцип ситуативности, который декларируется

нами в качестве ведущего в нашей языковой школе. Важную роль здесь играют и три экстраучебных фактора:

- 1) семьи, в которых живут студенты;
- 2) тьюторы, которые сопровождают студентов на мероприятиях, помогают им освоиться в новой социокультурной среде;
- 3) собственно культурно-экскурсионная программа.

Основным принципом в индивидуальном подборе семей и тьюторов становится учет мотивации, интересов, особенностей характера приезжающих к нам студентов (см. таблицу).

Программа изучения русского языка в нашей языковой школе ориентируется преимущественно на внутреннюю мотивацию, поскольку различные экстралингвистические факторы (краткосрочность курсов, время адаптации, инокультурная среда и т.п.) не позволяют оперировать внешними мотивами в нашей обучающей деятельности.

Понятно, что мотивации сливаются, меняются, но учитывать, почему каждая отдельная личность начинает учить русский язык, на наш взгляд, необходимо.

С самого первого дня погружения в иносреду студент, приехавший в Россию, получает что-то близкое и знакомое, например, русскую семью, у которой сходные с ним политические взгляды или взгляды на проблему здорового питания (так, логично поселить вегетарианца в вегетарианскую семью). Тот же принцип «поиска соответ-

ствий» работает и при подборе тьюторов. Мы учитываем интересы, профессиональную ориентацию, возраст, особенности характера и студентов, приезжающих к нам на учебу, и их будущих тьюторов. Важно отметить и тот факт, что до начала программы все ее российские участники (тьюторы) проходят специальный тренинг, в процессе которого обсуждаются особенности менталитета иностранцев, этикета и традиций, бытовых предпочтений.

Понятно, что цель обучения иностранному языку в естественной языковой среде в идеале должна привести к формированию вторичной языковой личности. Конечно, краткосрочные языковые курсы могут только заложить базу для достижения столь серьезного результата.

Интересно отметить зависимость потребности учащихся в информации лингвокультурологического характера от уровня владения иностранным языком. Как правило, учащиеся начального этапа обучения испытывают потребность прежде всего в языковом материале, позволяющем начать общение на иностранном языке. И действительно, они более всего активны на занятиях по «Практической грамматике» и «Практической фонетике» – ведь пока только незнание сугубо языковых моделей препятствует свободному общению и включению в иносреду. С повышением уровня владения языком у иностранных учащихся возрастает потребность в сведениях лингвокультурологического характера, в инфор-

## Мотивация студентов, приезжающих в Центр изучения РКИ

Описание мотивации	Тип мотивации	Количество студентов, %
«Язык кажется красивым», «Язык звучит как песня», «Красивые песни», «Особая мелодия у речи русских»	Внутренняя мотивация, эмоционально-эстетические мотивы	10
«Русский язык и Россия на современной политической арене», «Русский важен для карьеры», «У США и России особые отношения», «Хочу больше узнать об этой удивительной стране»	Внутренняя мотивация, прагматические и познавательные мотивы	25
«Это один из сложнейших языков», «Хотел попробовать свои силы в изучении русского»	Внутренняя мотивация, познавательные мотивы	65

мации о жизни в России (включая сведения о культуре, политическом устройстве, национальном характере носителей языка и т.д.). Другими словами, «чем выше уровень владения иностранцем формальной системой языка (лексико-грамматической и фонетической), тем больше требований носитель языка предъявляет к культурной компетенции, тем весомее для него ошибки в этой области...» [4: 62]. Студенты продвинутого уровня на занятия по «Практической грамматике» и «Практике речи» приносят сленговые глаголы и пытаются постичь особенности их употребления, включить их в уже сформированную лексико-грамматическую матрицу русского языка и русской культуры.

Процесс создания этой матрицы дополняется культурно-языковой практикой погружения в иносреду. Эту задачу выполняет культурная программа, которая становится важнейшей составляющей процесса. Ориентируясь и на студентов слабых групп, мы предлагаем в этой части программы подход «от фактов языка к фактам культуры»: перед экскурсией студенты, как правило, получают задание на самостоятельное выполнение или на выполнение совместно с тьютором (семьей), потом – на экскурсии – полученные знания, слова, конструкции, факты наполняются живым содержанием. В качестве примера такой работы на занятиях, предшествующих экскурсионной программе по городу Елабуга, приведем тест, который студенты выполняли самостоятельно с использованием интернет-ресурсов.

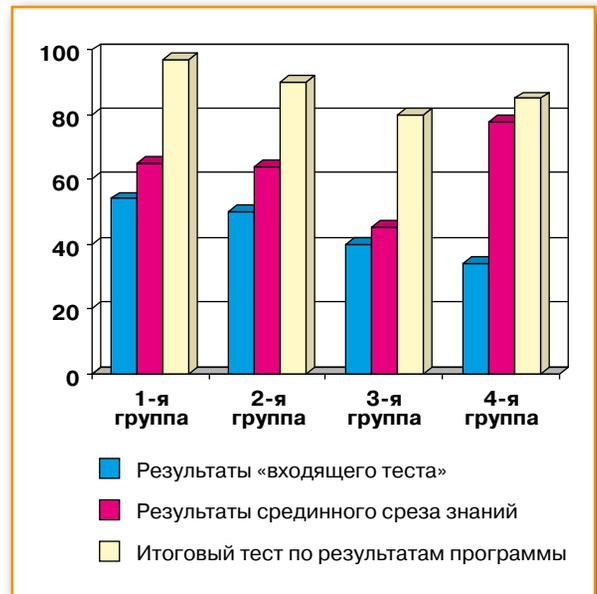
Как называют людей, которые живут в Елабуге?

- а) Елабужане, елабужанин, елабужанка.
- б) Елабугцы, елабугец, елабугка.
- в) Елабцы, елабец, елабка.

После экскурсии обязательно на занятии по «Практике речи» идет обсуждение увиденного и услышанного: что странного или удивительного мы узнали о русской культу-

ре, есть ли что-то похожее в других культурах, нравится ли нам это – т.е. реализуется установка на обучение «от фактов культуры к фактам языка».

По замечанию Дж. Майклсона, в формировании положительного имиджа страны основная роль традиционно отводится трем источникам: масс-медиа, культуре и общению с русскими [6: 430]. Каждый из указанных источников задействован в нашей программе. Все это в совокупности помогает работать на результативность и эффективность программы обучения русскому языку на краткосрочных курсах.



**Динамика эффективности по группам<sup>2</sup>**

Как видно из диаграммы, все студенты показали более высокие результаты на выходе – прогресс за 2 месяца обучения очевиден.

Образовательный процесс, особенно в области обучения иностранным языкам, многопланов и многоаспектен. Понятно, что желаемый результат может дать только гармоничное и целесообразное взаимодействие этих аспектов.

<sup>2</sup> 1-я группа – Advanced level, 2-я группа – High Intermediate, 3-я группа – Pre-Intermediate, 4-я группа – Novice.

## Литература

1. Авдеева И.Б. Шесть «сквозных» тем грамматики русского языка при обучении иностранных учащихся инженерного профиля // Русский язык: исторические судьбы и современность: II Международный конгресс исследователей русского языка: Труды и материалы. М., 2004.
2. Аксенова Г.Н. Лингвокультурологический потенциал учебного процесса // Русский язык: исторические судьбы и современность: II Международный конгресс исследователей русского языка: Труды и материалы. М., 2004.
3. Бархударова Е.Л. Лингвистические основы создания национально ориентированных курсов русской фонетики // Русский язык: исторические судьбы и современность: II Международный конгресс исследователей русского языка: Труды и материалы. М., 2004.
4. Бердичевский А.Л. Современные тенденции в обучении иностранному языку в Европе // Русский язык за рубежом. 2002. № 2.
5. Леонтьев А.А. Язык не должен быть «чужим» // Этнопсихолингвистические аспекты преподавания иностранных языков. М., 1996.
6. Майклсон Дж. Образ русского в Америке. Заметки американского путешественника // Образ России. Россия и русские в восприятии Запада и Востока. СПб., 1998.
7. Пенчева А.И. О формировании вторичной языковой личности на разных этапах обучения // Мир русского слова и русское слово в мире: Материалы XI конгресса МАПРЯЛ. М., 2007. Т. 6.
8. Прохорова И.О. Формирование лингвокультурологической компетенции на занятиях по русскому языку // Русский язык за рубежом. 2001. № 3.

N.E. Kraeva, M.E. Ignatjeva, E.S. Palekha, D.S. Egorov

### LANGUAGE AND CULTURE: THE TERMS OF THE SAME PROCESS (FROM EXPERIENCE OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN SHORT-TIME COURSES)

*Psycho- and linguacultural approach, motivation, the principle of situational novelty, the principles of "from facts of the language to the facts of culture" and "from the facts of culture to the facts of the language".*

The authors – the Russian as a foreign language center teachers (Kazan, Russia) share experience of working with American students on the program of short-time courses of the Russian language. The article describes basic methodological directions, principles of language learning, psycholinguistic approaches, the results of the effectiveness of the program. The program is focused on intercultural and intermental communication teaching.

## НОВОСТИ      НОВОСТИ      НОВОСТИ      НОВОСТИ      НОВОСТИ

В сентябре-октябре 2013 г. Россотрудничество при участии фонда развития социальных инициатив «Новые перспективы» провели **Всемирный интернет-конкурс «Чайка»**, посвященный 50-летию полета в космос первой женщины-космонавта В.В. Терешковой. Целью мероприятия стало привлечение внимания к эпохе освоения космоса, в которой Советский Союз был первой страной, достигшей небывалых успехов. Приобретенный участниками опыт поможет молодому поколению, являющемуся наиболее активными пользователями Интернета, использовать русский язык в онлайн-пространстве. В конкурсе могли принять участие соотечественники, проживающие за рубежом; иностранные граждане, изучающие русский язык; а также иностранные школьники и студенты, обучающиеся в России. Они должны были направить свои экспонаты (электронные документы) для размещения на сайте конкурса (cosmos-museum.com) в разделе «Экспозиция» в пяти группах: лучший литературный проект; лучший презентационный проект, веб-сайт или веб-приложение; лучшее фото или видео; лучшая компьютерная игра или анимация; лучшие графические изображения.

Победители будут приглашены в Москву в 2014 г. для участия во встречах с летчиками-космонавтами и другими известными людьми России и для посещения памятных мест, связанных с темой космоса, и разнообразных экскурсионных программ.

Оргкомитет



**Р.А. Айкенова**

ryskeldy.aykenova@mail.ru  
д-р пед. наук, зав. кафедрой  
русского языка  
Карагандинского государственного  
медицинского университета  
Караганда, Казахстан



**А.М. Танабаева**

канд. филол. наук, доцент  
кафедры русского языка  
Карагандинского государственного  
медицинского университета  
Караганда, Казахстан

## Формирование лингвистической компетенции на основе фармацевтических текстов

*Профессиональный язык, научный стиль, профессиональное общение, лингвистическая компетенция, лекарственные растения.*

Статья посвящена проблеме формирования специальной лингвистической компетенции на основе фармацевтических текстов. Приводится ряд заданий, предлагаемых студентам казахского отделения медицинского университета на занятиях по профессиональному русскому языку, ориентированных на овладение научным стилем речи и приобретение навыков профессионального общения.

**Р**усский язык для казахских студентов – это, во-первых, язык, при помощи которого они овладевают специальностью (наряду с их родным казахским языком), а во-вторых, средство межнационального общения в различных сферах повседневной жизни, в том числе и в будущей профессиональной деятельности. Поскольку Казахстан – полиязычное государство, в котором русский является языком межнационального общения, овладение им для будущих медицинских работников имеет жизненно важное практическое значение, так как их трудовая деятельность будет проходить в полиэтнической среде.

С 2012 г. на казахском отделении Карагандинского государственного медицин-

ского университета (на II курсе) введена новая дисциплина «Профессиональный русский язык», основной целью которой является развитие у студентов навыков устной и письменной русской профессиональной речи. Данная дисциплина является продолжением курса русского языка, проводимого на 1-м году обучения с целью достижения необходимого уровня общей коммуникативной компетенции студентов.

Приобщение обучаемых к научному стилю речи, овладение специальной лексикой, навыками устной и письменной профессиональной речи должно происходить не спонтанно, а в ходе продуманной, целенаправленной работы. При планировании занятий

с учетом специальности прежде всего важно продуманное, системное и систематическое введение научной лексики: общенаучных слов, терминов, а также большого количества общеупотребительных слов. Усвоение научной лексики является профессионально значимым, от него зависит глубина и степень квалифицированного специального образования.

Одним из условий формирования профессионального языка является профессиональная направленность при обучении языку, которая предполагает работу с текстом по специальности. В роли основной единицы обучения используются тексты, взятые из соответствующих вузовских учебников, пособий, научных источников, а также научно-популярной литературы. Их содержание позволяет познакомить студентов с состоянием изучаемой проблемы, ее перспективами, настроить их на возможное участие в решении различных научных задач в будущем.

Тексты отбираются в соответствии с требованиями функционально-стилистической соотнесенности и профессиональной значимости. Работа над ними предполагает использование специальных заданий, направленных:

- а) на усвоение лексико-грамматического материала;
- б) на понимание и воспроизведение текста;
- в) на продуцирование самостоятельных высказываний.

Ниже приводится текстовый материал по фармацевтической специальности, сопровождающийся заданиями различного характера.

### Текст № 1

Своеобразно развивалась медицина в арабских странах, влиявших на культуру Средней Азии и Казахстана. Арабские правители покровительствовали наукам, в том числе и медицине. Арабы собрали и обобщили всю известную информацию в этой области знания, сделали перевод известных иноязычных сочинений по медицине.



Авиценна

Известным мыслителем Востока и выдающимся медиком был Абдали Ибн Сина (Авиценна), живший в X в. в Бухаре, а фармакогностом – Ибн-Байтар из Испании, обобщивший 1400 лекарственных средств. В своих «Канопах» Авиценна описал большое число заболеваний, их диагностику, а также более 1000 лекарственных растений и препаратов из них, способы их приготовления и использования. Рецептурные прописи того времени были очень сложными и затрудняли их усвоение врачами. По этой причине произошло разделение профессий врача и фармацевта. В XIII в. была создана первая арабская фармакопея – «Карабадини». Арабы ввели в фармацию такие лекарственные формы, как драже, пилюли, сиропы, экстракты, каши (лепешки), эфирные масла.

В IV в. до н.э. – I в. н.э. изучением лекарственных растений в Греции стали заниматься Пифагор, Гиппократ, Диоскорид, в древнем Риме – Гален. Освоив опыт ученых древности, они использовали не только местные, но также египетские и индийские растения, создали теорию действия лекарств.

## Словарная работа

*Канон* – закон, правило.

### Вопросы по тексту

1. Кто из знаменитых врачей древности занимался изучением лекарственных растений?
2. Перечислите лекарственные формы, введенные в фармацию арабами.

### Задания

1. Установите разницу в значениях однокоренных слов: *фармацевт, фармаколог, фармакопейя, фармакогност*.
2. Какие еще лекарственные формы, кроме названных в тексте, вы можете назвать?
3. Как можно озаглавить текст?
4. Определите стиль текста.

## Текст № 2

### Лекарствоведение в Казахстане

В Казахстане использование лекарственных растений шло своими путями. Огромная территория, слабая заселенность, кочевой образ жизни не позволили развиться здесь самостоятельной медицинской школе, как, например, в Индии, Китае или в арабском мире. Поэтому использование лекарственных растений в Казахстане, в отдельных регионах страны протекало под влиянием медицинских школ соседних стран Востока и Запада. Так, в северных областях проявлялось влияние европейской медицины с использованием растений, завозимых из России; в южных районах наблюдалось влияние арабской медицины с применением растений из Афганистана, Индии, Ирана.

Развитие медицины в немалой степени было связано с проникновением в Казахстан ислама. Чтобы стать муллой, требовалось получить специальное образование в Самаркандском или Бухарском медресе. Наряду с изучением богословия здесь знакомились с элементами учения Авиценны и рекомендуемыми им лекарственными средствами, которые можно было приобрести на местных базарах: имбирем, корицей, мирабаламом, мускатным орехом, гвоздикой и др.

Однако ориентация только на чужеземные средства не могла восполнить потребности населения в лекарствах. Широко использовались и местные виды сырья: гармала, ферула, аконит, цитварная полынь, кодонопсис, конский и барсучий жир, рога и penisы сайги, панцирь черепахи. Кроме того, многие из известных в Европе и странах Востока средств применялись в Казахстане с иными, чем у других народов, медицинскими целями. Так, полынь цитварная, известная всем как антигельминтик, применялась при сердечных заболеваниях, мордовник и пармелия – как противоопухолевое средство; гармала и каперсы – при эпилепсии; аконит, переступень и грецкий орех – при лечении простатита; сок одуванчика и касторовое масло – от бородавок.

## Словарная работа

*Антигельминтик* – противоглистные средства – лекарственные вещества, применяемые с лечебной и профилактической целью при гельминтозах.

*Бородавка* – доброкачественное новообразование кожи.

*Простатит* – воспалительное поражение предстательной железы.

*Эпилепсия* – хроническая нервная болезнь, которая проявляется припадками, судорогами и сопровождается потерей сознания.

### Вопросы по тексту

1. Что влияло на использование лекарственных растений в Казахстане?
2. Какие особенности использования лекарственных растений в Казахстане вы можете назвать?

### Задания

1. Выпишите из текста названия лекарственных растений.
2. Пользуясь словарем, переведите их на казахский язык.
3. Определите стиль и тип текста.
4. Выделите общенаучную лексику и медицинские термины.
5. Назовите ключевые слова.
6. Перескажите текст, опираясь на ключевые слова.
7. Составьте тезисы текста.

## Текст № 3 Флора Казахстана

Флора Казахстана обладает неисчерпаемыми запасами высокоактивных биологически активных веществ. Она отличается большим разнообразием и насчитывает около 6000 видов растений. Специфика климатических условий создает здесь благоприятные условия для образования и накопления в них лечебных веществ. Не случайно в период существования СССР в Казахстане и Средней Азии заготавливалось около 80% всего дикорастущего растительного сырья, используемого в медицине.



Понятно, что природные средства не являются панацеей от всех заболеваний, но они играют большую роль в медицине наряду с синтетическими и биопрепаратами, методами физиотерапии, акупунктуры и др. Растения и растительные вещества могут оказывать как прямое патогенетическое, так и косвенное действие, выступая в роли регуляторов процессов обмена и старения, устойчивости к нервным и физическим воздействиям. Многие из них давно и широко используются в медицине, другие еще ждут своих исследователей.

Лекарственные растения применяются в народной медицине всех стран мира. Многие лечебные травы казахстанских степей и лесов издавна пользуются доверием ты-

сяч пациентов. Терапевтическая ценность большого числа лекарственных растений Казахстана признана научной медициной, они тщательно изучаются в медицинских и фармацевтических учреждениях и составляют около половины всех лекарств, отпускаемых аптеками. Количество растений, используемых в качестве лекарственных, чрезвычайно велико.

Из числа лекарственных средств, допущенных фармакопеей в медицинскую практику нашей республики, 30% приходится на лекарственные препараты из высших растений, около 3% – на лекарственные препараты из грибов и бактерий (антибиотики), около 12% – на препараты животного происхождения (эндокринные препараты, вакцины и сыворотки), около 9% – на неорганические соединения вроде марганцево-кислого калия или цинковой мази и примерно 45% составляют органические препараты, полученные синтетическим путем.

Лекарственные растения не всегда служат источниками второстепенных препаратов вроде малинового чая или клюквенного экстракта. Как известно, из всех заболеваний человека наибольшую смертность дают заболевания сердечно-сосудистой системы. И от этих наиболее тяжелых заболеваний лечат в основном растениями: более 80% всех лекарств при болезнях сердца составляют препараты из растений.

Следует отметить, что в самом организме человека заложены огромные защитные свойства и силы, ведущие к выздоровлению. Это многократно отмечалось медицинскими и философскими школами древности, религиями мира, врачами. Внутренние силы могут играть решающую роль в лечении и охране здоровья человека.

### Задания

1. Определите лексическое значение данных слов: *панацея, регулятор, терапевтический, фармакопоея, экстракт.*
2. Подберите синонимы к словам: *ядовитый, экстракт, выздоровление.*
3. Найдите в тексте отглагольные существительные, определите способы их образования.

4. В каких формах и значениях используются глаголы в этом тексте?

5. Выделите синтаксические особенности текста (причастные и деепричастные обороты, вводные слова и др.).

6. Опираясь на проведенный лингвистический анализ, определите стиль текста. Сделайте вывод об основных лингвистических особенностях названного стиля.

### Вопросы для беседы

1. Какими лекарственными растениями пользуются у вас в семье?

2. Назовите лекарственные растения, которые мы употребляем в пищу (кукуруза, пшеница, ячмень, лен, горчица, стручковый или красный перец, чеснок, лук, тыква, капуста, пастернак посевной и др.)?

3. А можно ли употреблять в пищу цветы?

4. Верите ли вы в силу лечебных трав?

Для лингвистического анализа могут быть предложены следующие тексты.

### Текст № 4

#### Лечебные травы Казахстана

В Казахстане встречаются местные, филогенетически близкие традиционным виды растений с близким или одинаковым химическим составом, которые могут использоваться в медицине. Так, в параллель пустырнику пятилопастному, произрастающему в северных областях республики, на юге страны встречаются заросли пустырника туркестанского; наряду со зверобоем пронзенным произрастают близкие ему 3 вида: зверобой искополостный, синий и шероховатый; вместе с душицей обыкновенной есть и душица мелкоцветковая. Здесь же встречается мята азиатская, 7 видов хвоща, 17 видов солянок, 6 видов ревеня, 8 видов можжевельника, 8 видов горечавки, 5 видов валерианы, 3 вида солодки, 87 видов астрагала, 45 видов ферулы и т.д. Химические и фармакологические исследования душицы мелкоцветковой, зверобоя шероховатого, мяты азиатской и др. показали, что и по составу, и по активности они не уступают известным фармакопейным ви-

дам, а по ряду показателей даже превосходят их.

Таким образом, изучение местных видов заслуживает большого внимания фармацевтов, химиков и фармакологов.

### Текст № 5

#### Полынь горькая, сем. Астровые Ащы жусан (Ақшешек)

Многолетнее травянистое растение, сербристо-серое от густого войлочного опушения, с сильным специфическим запахом. Стеблей несколько, прямостоячие, ребристые, метельчаторазветвленные, высотой 50–100 см. Листья очередные, от длинночерешковых до почти сидячих, крупные, до 15 см длиной, дважды-трижды перисторассеченные на продолговатые или ланцетные конечные дольки. Цветки мелкие, невзрачные, зеленовато-желтые, в шаровидных корзинках, 2–4 мм в диаметре.



Степное или горно-степное растение, широко распространенное во всех областях Казахстана. Произрастает по обочинам дорог, на пустырях, выпасах, полях и огородах, у жилья. Листья собирают до начала цветения, верхушки стеблей и листьев – в начале цветения.

Препараты полыни, как горечи, рефлекторно стимулируют функцию желудочно-кишечного тракта, улучшают пищеварение, нормализуют деятельность поджелудочной железы.

В народной медицине применяется при различных заболеваниях женской половой сферы, как обезболивающее и ускоряющее роды, противосудорожное при эпилепсии, неврастении, при лихорадке, как противоглистное, при заболеваниях печени, желчного пузыря. Свежая растертая трава, настоенная на вине, применялась как abortивное средство. Длительное употребление настоек вызывает «полынную эпилепсию».

### Текст № 6

#### **Береза повислая (бородавчатая), сем. Березовые Қайың, ақ қайың, қотыр қайың**

Дерево 10–20 м высотой с повислыми ветвями, с белой, гладкой, легко расслаивающейся корой, у основания ствола кора черно-серая, с глубокими трещинами. Листья очередные, яйцевидно-ромбические, по краям двоякоострозубчатые, гладкие на черешках. Цветки мелкие, однополые, мужские – в повислых сережках, женские – по 3 в пазухах трехлопастных чешуй.

Произрастает по северной окраине Казахстана – от Восточно-Казахстанской до Западно-Казахстанской области, вплоть до Мугоджар, а на юге распространена в пределах Алматинской области и в горах Джунгарии.



Встречается в виде обособленных лесков, называемых «колками», или в смеси с сосновыми борами. Разводится в городах и поселениях на юге, в Алма-Ате, Жамбыле, Шымкенте. Почки березы собирают ранней весной в период их набухания.

Настой почек березы (Infusum gemmarum Betulae) 20,0 : 200,0 применяют в качестве желчегонного, мочегонного и дезинфицирующего средства при отеках почечного и сердечно-сосудистого происхождения, по 1–2 столовых ложки 3 раза в день за 30 мин. до еды. Отвар почек березы 10,0 : 200,0 применяют как желчегонное при заболеваниях печени и желчных путей по столовой ложке 3–4 раза в день до еды.

Настойку почек березы (Tinctura gemmarum Betulae) 1 : 5 на 90% спирте применяют как желчегонное и мочегонное средство по чайной или столовой ложке 3 раза в день до еды.

Настой листьев березы (Infusum folii Betulae) готовят из расчета 2 чайные ложки измельченных листьев на 200 мл воды. Применяют его как диуретическое средство, а также при желчекаменной и мочекаменной болезнях и авитаминозе по 2 столовых ложки 3–4 раза в день. Некоторые авторы считают, что действие настоя усиливается, если к нему добавлять немного пищевой соды.

Березовый сок (консервированный весенний) применяют как общеукрепляющий диетический напиток при анемиях, авитаминозах, как желчегонное и мочегонное средство по стакану 2–3 раза в день.

Настой чаги (Infusum Inonoti obliqui) 20,0 : 100,0 применяют в качестве симптоматического средства при хронических гастритах и злокачественных образованиях с различной локализацией по стакану 1–3 раза в день. При этом рекомендуется молочно-растительная пища, противопоказано применение пенициллина и внутривенное введение глюкозы. При изготовлении настоя измельченный гриб заливают кипяченой водой (50–60°C) и настаивают 48 ч. Затем жидкость сливают, гриб отжимают через 3–4 слоя марли.

Из густого экстракта чаги с добавкой солей кобальта готовят препарат бифунгин

(Befunginum), который применяют при хронических гастритах и дискинезиях пищеварительного тракта с преобладанием атонии, а также в качестве симптоматического средства у больных с опухолями. Принимают по столовой ложке разведенного экстракта (3 чайных ложки экстракта на 150 мл воды) 3 раза в день за 30 мин. до еды.

В народной медицине горячие ванны с использованием настойки из почек березы применяют при лечении острых и хронических экзем, а настой их листьев – против лямблий, парамеций, при атеросклерозе. Во Франции березу называют «деревом мудрости» и используют с лечебной целью молодые листья, сок, почки и корень растения. Настой из листьев (50 : 1000,0 с добавлением 1 г бикарбоната) эффективен при лечении воспаления мочевого пузыря, почечной колике, желтухе, а корень – как антиревматическое и противохорадочное средство. Из древесины березы готовят активированный уголь, а из коры – деготь, входящий как бактерицидное средство в состав мази Вишневского.

## Текст № 7 Валерьяна

О лечебных свойствах валерьяны писали еще древнегреческие авторы. В народной медицине настой валерьянового корня применялся при лечении нервных детей, а также при одышке и слабости.



Научная медицина стала использовать валерьяну с начала XIX в.

Валерьяна – многолетнее травянистое растение с розоватыми душистыми цветами и многочисленными корнями. Для лечебных целей обычно используют корневище вместе с корнями.

Наилучшими свойствами обладает валерьяна, собранная весной и осенью. В ее корнях содержится эфирное масло, а также алкалоиды, смолистые вещества, крахмал, органические кислоты, дубильные вещества, сахар.

Валерьяна применяется в виде водной, спиртовой и эфирной настойки и пилюль, а также в виде микстуры и порошков. Препараты валерьяны обладают успокаивающим действием, они несколько расширяют венечные сосуды сердца. Эти препараты применяют при ряде заболеваний, сопровождающихся повышенным возбуждением нервной системы. Но используются они как дополнительные средства, поскольку самостоятельного значения в лечении не имеют.

Часто валерьяну назначают в сочетании с другими успокаивающими лекарствами: бромом, ландышем, камфарой, адонисом, пустырником.

Соотношение количества тех или иных средств с валерьяной определяет врач в зависимости от состояния сердца и нервной системы больного.

### Задания по текстам № 4–7

1. Выделите названия растений.
2. Подберите к названиям растений соответствующие слова казахского языка.
3. Выпишите медицинские термины. Дайте их определение.
4. Выпишите из прочитанных текстов сложные прилагательные, обозначающие оттенки цветов, обратите внимание на их правописание: *серебристо-серый, зеленовато-желтый, черно-серый*. Дополните своими примерами.
5. Выпишите сложные прилагательные, образованные элементом *-видный*, прилагательные с суффиксом *-чат-*, приведите свои примеры.
6. По словарю С.И. Ожегова определите значение слов *специфический, черешковый*,

ланцетный, одышка, дубить, пилюля, настойка, микстура.

7. Проведите лексическую работу над значением группы глаголов: *употреблять, применять, использовать, рекомендовать* (по словарю С.И. Ожегова).

8. Дополните таблицу лекарственных растений, обладающих различными лечебными свойствами. Дайте рекомендации по их применению.

Наименование лекарственного растения	Его основные свойства
Хвощ	Противовоспалительное (при воспалении почек)
Ревень	Витаминное (большое содержание витамина С)
Душица	Отхаркивающее, седативное
Солодка	Отхаркивающее (средство при бронхитах)

9. Выберите правильный вариант ответа.

Микстура – это ...	1) субтропическое растение; 2) спиртовая настойка; 3) жидкое лекарство.
Валериана – это ...	1) лекарственное растение; 2) неорганическое вещество; 3) желудочный чай.
Аромат – это ...	1) пищевое растение; 2) галеновый препарат; 3) приятный запах.
Соцветие – это ...	1) бутон; 2) верхняя часть стебля со сближенными цветками; 3) цукаты.
Настойка – это ...	1) мочегонный чай; 2) водка, настоянная на травах; 3) зеленые водоросли.
Отвар – это ...	1) спороносные колоски; 2) приправа; 3) жидкость, насыщенная соком того, что в ней варилось.
Водоросли – это ...	1) низшие растения; 2) ягодные растения; 3) цветоносные стебли.

Ландыш – это ...	1) цветок; 2) эссенция; 3) споровое растение.
------------------	---

10. Вставьте пропущенные глаголы в предложения.

- Современных лекарств он почти не... предпочитал народные средства.
- После болезни ему запретили... все острое и соленое.
- По крупянам собирали сведения о лекарственных растениях и не без успеха... их при простуде, бессоннице, желудочно-кишечных заболеваниях.
- Трава зверобоя содержит эфирное масло, витамины, дубильные и смолистые вещества. С лечебной целью... как вяжущее, дезинфицирующее, противовоспалительное и кровоостанавливающее средство.
- Кровохлебку... при кровавых поносах и особенно геморроидальных кровотечениях.
- Цветочные корзинки ромашки аптечной... в качестве противовоспалительного, кровоостанавливающего, противомикробного, потогонного, вяжущего и болеутоляющего средства.
- С лечебной целью... листья брусники, собираемые в апреле-мае до цветения.
- Современная медицина... морскую капусту пожилым людям, страдающим хроническими запорами в качестве легкого слабительного и регулирующего желудочно-кишечную деятельность.
- Плоды земляники лесной... как лечебное средство при гипертонии, атеросклерозе, язве желудка и двенадцатиперстной кишки, атонических запорах, подагре и других нарушениях солевого обмена в организме.

11. Закончите пословицу, выбрав соответствующие слова из следующих: *кровь, болезнь, семь, редко, семи недуг.*

- Весенняя черемша уносит семь болезней, осенняя черемша изгоняет... болезней.
- Морковь прибавляет...
- Чеснок да лук от...
- Лук и капуста... не пустят.
- Кто ест хрен и редьку, болеет...

## Домашнее задание

### Растения, имеющие противопоказания и ядовитые свойства

«Зеленая аптека» природы далеко не проста и лишь тогда приобретает надежность, когда она пройдет через «фильтры» медицинской и фармацевтической науки.

Нужно четко знать, что применение некоторых лекарственных растений противопоказано при определенных заболеваниях и состояниях организма. Чрезвычайно осторожно следует пользоваться растениями с ядовитыми свойствами.

При неправильном употреблении и самолечении даже некоторые неядовитые растения могут вызвать отравления!

Ниже приводится список наиболее употребительных лекарственных растений, применение которых требует осторожности.

**Арония черноплодная** – противопоказана при повышенной свертываемости крови, гиперацидных гастритах, язвенной болезни желудка и двенадцатиперстной кишки, артериальной гипотензии.

**Горчица сарептская** – противопоказана при туберкулезе легких и воспалении почек.

**Девясил** – противопоказан при заболеваниях почек и беременности.

**Душица обыкновенная** – противопоказана беременным.

**Зверобой продырявленный** – противопоказан при гипертонии, повышении температуры.

**Золотой корень** – противопоказан при резко выраженных симптомах нервных заболеваний, гипертонических кризах, лихорадящих состояниях.

**Кровохлебка лекарственная** – противопоказано при беременности.

**Ламинария сахарная** – противопоказана при беременности, нефритах, геморрагическом диатезе, крапивнице, хроническом рините.

**Можжевельник обыкновенный** – противопоказан при водянке.

**Пижма обыкновенная** – противопоказана беременным женщинам и маленьким детям.

**Подорожник большой** – противопоказан при болезнях желудка с повышенной секрецией.

**Полынь горькая** – противопоказана при беременности и энтероколитах; при длительном (свыше месяца) ее употреблении могут наблюдаться явления интоксикации.

**Тимьян ползучий** – противопоказан при резко выраженном кардиосклерозе, атеросклерозе сосудов головного мозга, мерцательной аритмии, предынфарктном и постинфарктном состояниях, болезнях печени и почек, язвенной болезни желудка и двенадцатиперстной кишки, беременности, непереносимости препаратов растения.

**Щавель кислый** – противопоказан беременным и при заболевании почек, подагре.

При сборе и использовании растений в лечебных целях необходимо помнить, что некоторые из них содержат ядовитые вещества. Эти вещества могут накапливаться во всем растении или в отдельных его частях. Токсические свойства большинства растений не теряются при высушивании или термической обработке. К наиболее токсичным растениям следует отнести: болиголов пятнистый, вех ядовитый (цикуту), дафну (волчье лыко), некоторые виды аконита. Тяжелые отравления вызывают ягоды белладонны (красавки), семена белены черной и дурмана обыкновенного. Известны случаи отравления волчегодником, крушиной ломкой, чистотелом, безвременником, поражения кожи соком борщевика, чистотела.

Недопустимо приготовление в домашних условиях настоев и отваров из растений, содержащих сильнодействующие вещества, а именно: крестовника плосколистного, скополии карниолийской, софоры японской, термопсиса ланцетного, секуринегии полукустарниковой, мордовника обыкновенного, степании голой, ипекакуаны (рвотного корня), физостигмы, чилибухи (рвотного ореха), живокости сетчатоплодной, паслена дольчатого.

Водные извлечения из этих растений готовятся только в аптеках.

### Задания

1. Прочитайте текст.
2. Выпишите сложноподчиненные предложения из текста, определите типы придаточных.
3. Подберите антонимы к словам: *противопоказан, болезнь, повышенный, сильнодействующий*.
4. Определите стиль текста. Назовите его основные стилевые черты.
5. Пользуясь дополнительной литературой, в том числе интернет-ресурсами, напишите памятку – с перечислением признаков отравления – о том, как оказать помощь в случае употребления токсичных плодов и ягод.

В результате лингвистического анализа текстов студенты уточняют и дополняют свои знания по русскому языку, учатся использовать различные приемы, обеспечивающие глубокое проникновение в содержа-

ние текста, что имеет большое значение для формирования важнейших умений, связанных с восприятием и переработкой информации научно-учебного характера. Повышается уровень владения научным стилем русского языка, развиваются коммуникативные навыки.

Выполнение предлагаемых заданий заставляет студентов обращаться к справочной литературе научного содержания, различным словарям русского языка, интернет-ресурсам, что также повышает их общую и профессиональную языковую компетенцию.

Таким образом, работа над учебным текстом по специальности является эффективным средством формирования профессиональной лингвистической компетенции, т.е. помогает усвоению системно-структурных образований семантического, морфологического и синтаксического характера, необходимых для понимания и продуцирования текстов по специальности.

### Литература

1. Айкенова Р.А. Обучение языку с применением информационных технологий. Караганда, 2009.
2. Гаммерман А.Ф., Кадаев Г.Н., Шупинская М.Д., Яценко-Хмелевский А.А. Лекарственные растения: Учебное пособие для студентов биологических специальностей вузов. М., 1975.
3. Қалиұлы Б., Үшбайұлы К. Дәрі-дәрмектік өсімдіктер. Анықтамалық. Алма-Ата, 2005.
4. Носов А.М. Лекарственные растения. М., 2005.
5. Ушбаев К.У., Никонов Г.К. Лечебные свойства растений Казахстана. Алма-Ата, 1994.

R.A. Aikenova, A.M. Tanabaeva

#### FORMING OF LINGUISTIC COMPETENCE ON THE BASE OF THE PHARMACEUTICAL TEXTS

*Professional language, scientific style, professional communication, linguistic competence, herbs.*

The article is devoted to the problem of forming of special linguistic competence on the base of the pharmaceutical texts. There is a range of tasks suggested to the students of Kazakh department of the medical university at the practical classes of professional Russian language oriented to mastering of scientific style and acquiring skills of professional communication.

В сентябре 2013 г. финский ученый-русист Арто Мустайоки получил государственную премию Финляндии за написанный им учебник русского языка «Легкое прикосновение к русскому языку». Книга содержит информацию о кириллическом алфавите, русской грамматике и тонкостях словоупотребления в русском языке. Особенность учебника заключается в том, что он построен на сопоставлении русского и финского языков.

*По материалам портала «Русский мир» (russkiymir.ru)*

## КОМПЕТЕНТНОСТНАЯ МЕТОДИКА В ДЕЙСТВИИ

Соломонова А.А.

### Ключевые компетенции иностранного студента-филолога: Лингводидактическое описание.

Saarbrücken : LAP LAMBERT Academic Publishing, 2013. – 260 с.



#### *Компетенции, комплексное описание, филологи.*

В статье представлена рецензия на монографию А.А. Соломоновой, посвященную теории и практике реализации компетентностного подхода в обучении РКИ. Предложенная методика нацелена на подготовку специалиста, не только умеющего правильно составлять предложения на русском языке, поддерживать повседневную беседу, но и обладающего программными знаниями в области русской литературы и культуры, которые он впоследствии будет использовать в своей повседневной деятельности.

**К**омплексное описание ключевых компетенций иностранных филологов, изучающих русский язык в профессиональных целях, — это лингводидактическая задача исключительной сложности и исключительной ответственности: ведь компетенции, приобретенные именно студентами-филологами, станут не только их личным достоянием, они станут основой, базисом для формирования компетенций их будущих учеников.

За решение этой задачи взялась Анастасия Александровна Соломонова — молодой исследователь, профессиональный тезаурус которого базируется на опыте обучения на филологическом факультете Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина в мультикультурной и мультинациональной среде, опыте преподавателя РКИ, опыте преподавателя иностранным студентам-филологам русской и зарубежной литературы, опыте профессионального общения научного редактора журнала «Русский язык за рубежом» с авторами. Очевидно, что ею глубоко и разносторонне, теоретически и на практике познан объект исследования — комплекс ключевых компетенций, обеспечивающих успешное формирование будущего профессионального филолога, изучены и описаны все этапы этого процесса.

Структура рецензируемой работы проста и логична: в первой главе под углом зрения интересов и потребностей целевой аудитории автор прослеживает генезис понятий «компетенция», «компетентность», «коммуникативная компетенция», «компетентностный подход» и их отражение в современных стандартах образования. В качестве ключевых А.А. Соломонова выделяет лингвистическую, речевую, лингвострановедческую, литературоведческую, методическую компетенции студентов-филологов. Эта часть исследования информативна и содержательна, она представляет интерес как для начинающих, так и для опытных исследователей-методистов, в том числе и для авторов учебников по РКИ для филологов, имеющих разный уровень владения русским языком.

Вторая глава работы посвящена роли и месту художественного текста в процессе формирования ключевых компетенций иностранных студентов-филологов. Здесь обобщается накопленный отечественной методикой опыт адаптации художественного текста в учебных целях, характеризуются разные типы анализа художественного текста, используемые в языковом учебном процессе, предлагаются принципы отбора худо-

жественных текстов, отвечающие заданным целям обучения.

Третья глава имеет во многом новаторский характер. В ней, базируясь на строгом комплексном анализе учебных пособий по обучению чтению и анализу художественных текстов для иностранных студентов-филологов и опираясь на свой преподавательский опыт и теоретическую подготовку, автор разрабатывает блоки заданий, нацеленных на формирование конкретных ключевых компетенций, обеспечивающих профессиональную подготовку специалистов-филологов.

Смею утверждать, что автором предложен свой оригинальный подход к группировке заданий и упражнений, при котором не столь важным является их расположение по отношению к самому тексту или их грамматическая или лексическая направленность, сколько их направленность на формирование у учащихся ключевых компетенций, выделенных в первой главе исследования. Таким образом, классификация, предложенная А.А. Соломоновой, в разной степени

сочетает и комбинирует задания, которые традиционно относились другими авторами к разным группам. Эффективность предложенной модели обучения проверена автором экспериментально.

В «Приложение» автор включил методическую разработку, удачно демонстрирующую специфику разработанной методики.

Ориентация на формирование у обучаемых базовых компетенций – магистральный путь современной методики преподавания иностранных языков. Работа А.А. Соломоновой одна из первых в практической методике расставляет на этом пути ориентиры, которые показывают направление движения к реальной компетентно ориентированной практике преподавания РКИ.

**Л.В. Фарисенкова**

д-р пед. наук, профессор,  
декан филологического факультета  
Государственного института  
русского языка им. А.С. Пушкина  
Москва, Россия

L.V. Farisenkova

### COMPETENCE METHODS IN ACTION

*Competence, comprehensive description, philologists.*

The article presents a review of A.A. Solomonova's monograph on the theory and practice of the competence-based approach in teaching a foreign language. The proposed methodology aims to train a specialist who not only knows how to properly write sentences in Russian, how to support everyday conversation but has the knowledge of Russian literature and culture which would be later used in one's professional activity.

## НОВОСТИ    НОВОСТИ    НОВОСТИ    НОВОСТИ    НОВОСТИ

10 сентября 2013 г. оргкомитет международного литературного конкурса «Русская премия» и Президентский центр Б.Н. Ельцина объявили о **начале приема работ на соискание премии по итогам 2013 г.** Произведения на конкурс принимаются в трех номинациях: «крупная проза» (романы), «малая проза» (повести и сборники рассказов) и «поэзия». На соискание специального приза «За вклад в развитие и сбережение традиций русской культуры за пределами РФ» могут выдвигаться создатели культурных центров, фондов, архивов, издательств и изданий, организаторы наиболее успешных литературных фестивалей, форумов и конференций в русском зарубежье – как дальнем, так и ближнем.

Последний срок подачи произведений на конкурс – **30 ноября 2013 г.**

*Оргкомитет*

## ИСТОРИЯ С ГЕОГРАФИЕЙ, ИЛИ РУССКИЕ АНТРОПОНИМЫ НА КАРТЕ МИРА

Кузнецов А.Л., Кожевникова М.Н.  
Русские имена на карте мира: Книга для чтения.

М.: Русский язык. Курсы, 2012. – 60 с.



*Географические открытия, карта мира, русские имена собственные.*

Статья посвящена проблеме содержания учебника по страноведению. В ней предлагается анализ и оценка учебного пособия по чтению «Русские имена на карте мира».

**П**роблема содержания учебника или пособия по страноведению для изучающих РКИ актуальна всегда. С одной стороны, существует некоторый перечень обязательных, или прецедентных для русской истории и культуры, тем, фактов, событий, имен, произведений, с которыми обязательно надо познакомить иностранца с позиций и повышения его культурной грамотности, и обеспечения его будущего коммуникативного успеха. С другой стороны, очевидна некоторая однообразность страноведческого содержания многих пособий и учебников: в них обязательно есть похожие друг на друга тексты о Москве, Санкт-Петербурге, А.С. Пушкине, часто о Байкале, Третьяковской галерее и Эрмитаже, праздновании Нового года... И, что греха таить, порой русская культура предстает на некотором «сувенирном» уровне: матрешки, хохлома, блины на масленицу...

Что же делать? Где находится та золотая середина, которая обеспечит компромисс между обязательным и занимательным, экзотическим и общечеловеческим, историческим и современным, этнографическим и актуальным?

Один из вариантов решения этой проблемы предлагается авторами новой книги для чтения «Русские имена на карте мира» А.Л. Кузнецовым и М.Н. Кожевниковой. Об этом говорит уже само название пособия,

за которым угадывается его содержание – история появления на карте мира имен русских путешественников, первооткрывателей и история географических открытий, многие из которых напрямую связаны с деятельностью или даже научным подвигом русских ученых-географов. Можно сказать, что авторам удалось совместить актуальную и всегда современную информацию о географии (в частности географии России) и историю географических открытий, связанных с именами российских (не всегда русских) подданных.

Пособие состоит из 24 тематических частей, каждая из которых посвящена одному из географических открытий и деятельности одного из первопроходцев или ученых от Афанасия Никитина и до Отто Шмидта. В названии главы обязательно присутствуют и топоним и антропоним, географическое название связывается с именем собственным человека, например: «Русская Америка. Григорий Шелихов и Александр Баранов» или «Открытие Антарктиды. Фаддей Беллинсгаузен и Михаил Лазарев». Можно предположить, что ученик, прочитавший текст с таким названием, усвоит эту связь и в будущем, встретившись с именем Афанасий Никитин, будет ассоциировать его с Индией, имя Ермака – с освоением Сибири, название города Хабаровск вызовет в памяти имя Ерофея Хабарова,

а внутренняя форма названия острова у юго-восточных берегов Аляски Baranof Island станет понятна. Иными словами, ученик откроет для себя новую страницу истории географических открытий, рассказывающую о вкладе России в изучение и освоение нашей планеты.

Тексты пособия обладают и лингвострановедческой информацией. Так, например, в главе «Поход в Америку. Витус Беринг и Алексей Чириков» рассказывается о происхождении названий Петропавловской бухты и Петропавловска-Камчатского от названий кораблей, которые, в свою очередь, носили имена христианских святых Петра и Павла; после чтения текста «От Волги до Индии. Афанасий Никитин» становится понятнее название знаменитого литературного памятника «Хождение за три моря», ведь не каждый русский ответит, за какие три моря (Каспийское, Аравийское и Черное) ходил Афанасий Никитин; яснее также становится, почему старинное слово *заморский* имеет в современном языке синонимы *заграничный*, *иностранный* или *импортный*; прочитав текст «Открытие Антарктиды. Фаддей Беллинсгаузен и Михаил Лазарев», читатель узнает, что «Восток» – название не только первого в мире космического пилотируемого корабля, но и одного из кораблей первооткрывателей Антарктиды, что даже символично; текст о Петре Семенове, удостоенном императором Николаем II прибавления к фамилии второй части – Тяньшанский, расскажет о традиции присвоения почетных прозвищ, а текст о Николае Пржевальском – о том, почему монгольская лошадь носит имя русского ученого; наконец, прочитав главу о жизни и деятельности Н. Миклухо-Маклая, читатель узнает, что русские слова *топор* и *арбуз* вошли в

язык жителей Новой Гвинеи благодаря русскому ученому.

Книга написана простым языком. За этой простотой чувствуется опытная рука авторов, умеющих рассказать просто и понятно о довольно сложных вещах, известных ранее выпущенными пособиями по истории, географии и культуре России, среди которых «Из истории России XX в.: Учебное пособие по курсу «Страноведение» (М., 2008), «Экономическая и социальная география. Место России в мире» (М., 2008), книга для чтения «Из истории русской культуры» (М., 2009).

Каждая глава пособия снабжена предтекстовыми лексическими заданиями и вопросами на проверку основного содержания текста, которые могут быть дополнены преподавателем, взявшим книгу на урок по страноведению России или на урок русского языка, посвященный именам собственным. Как следует из авторского предисловия, использовать эти тексты можно в иностранной аудитории, уровень подготовки по русскому языку которой не ниже базового, а также в российской школе на уроках географии. Главным же достоинством пособия остаются интересные и информативные тексты, рассказывающие о русских ученых и путешественниках, чьи имена остались на карте мира. Сомнения в том, что это будет полезно и интересно, нет.

**Е.Г. Ростова**

rostova\_evgenija@mail.ru

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

E.G. Rostova

HISTORY WITH GEOGRAPHY, OR RUSSIAN ANTHROPONYMS ON THE WORLD MAP

*Geographic discovery, world map, Russian anthroponyms.*

The article is devoted to the problem of a textbook content. The analysis and an assessment of the textbook for reading «Russian names on the world map» is discussed.

## ...И ЗА ЗАПАХОМ ТАЙГИ

**Tesson Sylvain.**  
**Dans les forêts de Sibérie.**

Paris: Gallimard, 2011. – 267 p.



*Россия, Франция, культурные связи, литературный дневник, путешествия.*

В рецензии дается общая характеристика книги С. Тэссона «В лесах Сибири», определяется ее место в ряду других книг о России и значение для русского читателя.

«**П**утешествие — это маленькая жизнь: никогда не знаешь, что ждет тебя за поворотом тропинки, у склона холма, с которого спускаешься, на опушке леса, из которого ты выходишь», — пишет самый известный, наверное, современный французский путешественник, лауреат Гонкуровской премии за 2009 г. Сильвен Тэссон в своей книге «В лесах Сибири» (премия Медичи в жанре «эссе» за 2011 г.). Эта книга — дневник, который автор вел с февраля по июль 2011 г., описывая свою жизнь современного отшельника и беглеца от «благ цивилизации» в заброшенной избе на берегу Байкала.

С. Тэссон — не первый француз, покораивший Сибирь и ее пространства: в 1998 г. вышла книга Николя Ванье «Taïga ou le rêve sibérien», а в 2006 г. его же «L’Odyssée Sibérienne». Н. Ванье продолжает традиции защиты дикой природы, заложенные еще Дж. Кервудом. В предисловии к своей книге он пишет о том, как эфемерна природа, что он путешествует не для собственного удовольствия — им движет желание действовать, защищать природу, чтобы будущие поколения видели медведей не только на картинках с подписью «исчезнувший вид».

Современная концепция новых книг о путешествиях иностранцев в Россию сильно изменилась — теперь в центре внимания стоят не политика и не замороженность, пусть и временная, идей «светлого пути»,

не стереотипное восхищение архитектурой, искусством и литературой или пропаганда чистой воды, а погружение в русскую природу, стремление узнать другую, нетуристическую, живую Россию, Россию людей, а не «империю фасадов» (А. де Кюстин).

В конце XX — начале XXI в. Россия благодаря большей открытости и упрощению многих формальностей превратилась в своеобразную страну для тех, кто хотел бы испытать себя. Открылись, прежде всего, пространства Сибири и Дальнего Востока. Если в 1950 г. известный французский врач Ален Бомбар испытывал возможности человеческого организма в открытом море «за бортом по своей воле» (именно так называлась его книга), то сейчас испытания одиночест-



Сильвен Тэссон

вом перестали быть уделом лишь ученых – на российские и постсоветские пространства устремились, в основном, люди, желающие, как сказали бы братья Стругацкие, «странного». Их привлекали не ограниченная ничем, кроме собственных сил, возможность свободно путешествовать по таинственной, раньше почти совсем закрытой стране, полной неожиданностей, прежде всего бытовых.

Раньше про СССР было все понятно: старинные города, архитектура, церкви и иконы, балет и Третьяковская галерея, белые ночи и Петергоф, водка, икра и блины – вот «малый набор» путешественника. Дальше Урала и севернее Ленинграда проехать было трудно, Русский Север, Сибирь и Дальний Восток видели лишь единицы, немногие «допущенные» журналисты и ученые. Теперь же, в рамках года Франции в России и России во Франции, литературный экспресс «Блез Сандрар» везет русских и французских писателей по Транссибирской магистрали из Москвы во Владивосток, а в рамках «Экспедиции Енисей»<sup>1</sup> французские писатели открывают для себя Сибирь. Седрик Гра в своей книге «Владивосток: снега и муссоны» (2011) пишет, что, только путешествуя, можно научиться говорить на языке Земли.

Сильвен Тэссон, учитель географии в первой жизни, путешественник, журналист и писатель – во второй, своей главной жизни, пишет в своей книге, что он «оставил подземелья городов, чтобы прожить полгода в таежной обители». Он стремится прикинуть к истокам настоящей, не тронутой цивилизацией природы; хочет увидеть русских «лесных» людей: рыбаков, охотников, инспекторов заповедников, а также самое большое озеро в мире – Байкал. Здесь все другое: природа, язык, культура, люди, кухня. Это не первое российское путешествие С. Тэссона: в 2003 г. он уже побывал на Байкале и дал себе обещание вернуться в 2004 г. – прошел по маршруту Славомира Равича, повторив мифический побег из «заполярного лагеря № 303» где-то в Якутии через всю Сибирь, Монголию и Китай в

Гималаи. Он пишет о необъяснимом чувстве родства к русской земле: «Иногда, сойдя с самолета, с поезда или опустив ноги с седла на чужую землю, на землю страны, которая еще вчера была вам чужой, вы вдруг ощущаете таинственное необъяснимое чувство, словно вы давно знаете эту страну, словно неведомая подземная река привела вас сюда, сюда, куда и должна была привести».

В своем дневнике С. Тэссон описывает (что естественно для данного жанра) отношения «я и Природа / Природа и я», представляя перед нами в очередной ипостаси старого романтического героя в новых обстоятельствах и условиях. Это побег от цивилизации, хотя и не конфликт человека (русских раскольников, «лихих» людей на Дону и в Запорожской Сечи) и государства; это не странствия Григория Сковороды или «Очарованного странника» Ивана Флягина. «Самозстетизация» С. Тэссона имеет давнюю литературную традицию: такие герои описаны Г. Торо, Дж. Берроузом, Ф.-Р. Шатобрианом, Ф. Купером, М. Ридом, Дж. Лондоном, В. Арсеньевым и многими другими, близок им и Аким В. Астафьева. Хотя сам С. Тэссон считает, что литература о дикой природе (правда, он называет лишь авторов американской школы Nature Writing) не передает и десятой доли эмоций от виденного своими глазами.

Российскому читателю с большим опытом этот герой, едущий «за туманом и за запахом тайги», хорошо знаком по советской романтической эстрадной и бардовской песне. Но у С. Тэссона это уже не просто своеобразный цивилизационный протест, отказ от благ, возвращение к истокам, к «натуральной» жизни, это своеобразный постмодернистский жест, реакция на уже существующие литературные стереотипы: байкальские лесники и рыбаки у С. Тэссона похожи на героев и Ф. Достоевского и Дж. Толкиена, есть у них и что-то распутинское в лице, в тексте много цитат из прочитанных книг, а также литературных аллюзий.

Следуя литературной традиции, С. Тэссон перечисляет (совсем в духе путешественников Жюль Верна и покорителей Бело-

<sup>1</sup> Сайт экспедиции: [ienissei.litexp.ru](http://ienissei.litexp.ru).

го безмолвия Дж. Лондона) все, что берет с собой (вспомним, как магически звучали в детстве слова «пеммикан», «юкола», «паттеран» и пр.): в иркутском супермаркете были закуплены макароны, рис, чай, кофе и 18 бутылок соуса «Табаско» – рацион современного отшельника. Добавим сигары, ящик книг и водку. Списку вещей и продуктов на 6 месяцев, который занимает в книге две с половиной страницы, позавидовали бы и путешественники Ж. Верна. Но на этом сходство заканчивается, потому что далее следует описание содержимого ящика с книгами: здесь и Д. Лоуренс, и В. Песков, С. Кьеркегор и Э. Хемингуэй, А. Камю и У. Шекспир. С. Тэссон перебирает свои книги, как сумасшедшая Офелия цветы («Вот розмарин – это для памяти... А это анютины глазки: это чтоб думать»). Вот и у С. Тэссона Д. Лоуренс – для чувственности, Д. Дэфо – для мифа, Казанова и де Сад – чтобы взбодрить кровь и т.д. Совет автора: никогда не берите с собой в путешествие книги «по назначению»: в Венеции надо читать М. Лермонтова, а на Байкале – Дж. Байрона.

С. Тэссон пишет об отношении друзей к его решению: «Возможность полгода пожить в хижине в тишине на берегу огромного Байкала в одиночестве и свежести Сибири показалась мне роскошью, тогда как в глазах моих друзей это был ужасный, чудовищный, кошмарный опыт. Но я знал, что для меня это будет время счастья... Не в одиночестве ли, тишине и пространстве заключается счастье? Не в том ли свобода, чтобы свободно распоряжаться своим временем?» С. Тэссон прав, когда говорит, что человек свободный распоряжается своим временем. Человек могущественный подчиняет себе пространство: «Здесь, в моей избушке, время успокаивается, не убегает, не течет, не улечивается, как убегают от

нас минуты, часы и годы в городской жизни. Время ложится у ваших ног, как старая верная собака, и вы просто перестаете его замечать».

Подчеркнем хороший стиль дневника «В лесах Сибири» как с формальной (богатый язык и подробное точное описание природы Байкала), так и с содержательной точкой зрения (близкий русской литературной традиции тип рассказчика, интертекстуальность, использование архетипических оппозиций: внутренний материнский мир избы / внешний отцовский мир Байкала, и т.д.).

Книга С. Тэссона популярна среди французских экспатов в России, в свободное время путешествующих по заповедным уголкам (Алтай, Байкал, Русский Север). Многим она помогла не только лучше понять, но и полюбить нашу страну. Хочется надеяться, что литературный дневник «В лесах Сибири» будет переведен на русский язык, а сам С. Тэссон сыграет, возможно, роль Владимира Арсеньева, чья книга «В дебрях Уссурийского края» не только открыла неведомый многим тогда (да и сейчас, к сожалению, тоже) мир Дальнего Востока, но и заменила новому послереволюционному поколению «буржуазных» Фенимора Купера и Майн Рида. Возможно также, что книга С. Тэссона изменит все еще стереотипное отношение к путешествию в Сибирь, которая для многих французов остается по-прежнему полупрозрачной страной из романа «Мишель Строгов» Ж. Верна – краем морозов, снегов и медведей.

**А.Ю. Овчаренко**

ovtcharenko-1959@yandex.ru

канд. филол. наук, доцент

кафедры русского языка

юридического факультета

Российского университета дружбы народов

Москва, Россия

**A.Yu. Ovtcharenko**

**...IN A PURSUIT OF TAIGA'S SMELL**

*Russia, France, cultural ties, a literary journal, traveling.*

The review provides an overview of Sylvain Tesson's book "In the forests of Siberia", its place among other books on Russia and its importance for the Russian reader are determined.

## Пятое лето мира

**М**еждународный православный лагерь «Благовестник» в Швейцарии отметил 5-летие своего существования, а это значит, что с 2009 г. более 150 русскоговорящих детей из многих стран мира побывали в русском шале в Лейзане. Все 5 смен подготовила и провела Ольга Владимировна Александрэ – руководитель проекта и директор лагеря. Это была совместная работа с педагогами и вожатыми из Германии, Голландии, России, Франции и Швейцарии. Неоценимый вклад в развитие лагеря внесли семинаристы из парижской Русской православной семинарии Московской Патриархии.

Хотя к каждой лагерной смене в учебно-образовательном центре «Матрешка» готовятся с не меньшим волнением и напряжением, чем в первый раз, в этом году ответственность была особая – смена юбилейная, праздничная.

Первый день лагерной смены совпал с национальным швейцарским праздником, Днем основания конфедерации. Юные швейцарские участники лагеря на правах гостеприимных хозяев поведали ребятам, приехавшим из Австрии, Англии, Германии, Латвии, России и Украины, историю объединения первых кантонов.

Юбилейной получилась и экскурсионная программа. Для детей «Благовестника 2013» была запланирована традиционная экскурсия в Православный храм Святой Великомученицы Варвары в Ве́ве, где ребят встречали потомки первой волны русской эмиграции – семья Эглерт. Были в экскурсионной программе и прогулка на корабле по Женевскому озеру, посещение Шильонского замка, узник которого был воспет Байроном, и поход в горы. Запомнилась ребятам поездка в средневековый город Грюер, где они посетили сырную и шоколадную фабрики, средневековый рыцарский замок.

Помимо экскурсий детям понравились кружки, которые проводили педагоги-вожатые. Андреас Кастеллетти из Локарно (12 лет) особо выделил, что он научился вкусно готовить. Курс кулинарии вел приглашенный профессиональный повар Максим Журавлев из парижской Русской православной семинарии. Работали в лагере

языковые кружки, а также кружки пения, шахмат и ручного труда.

У лагеря есть еще одна особенность. Поскольку часть преподавателей-вожатых работает в русских школах в Европе, а часть – в России, то и их стиль общения с детьми не назовешь ни европейским, ни русским. Европейские дети считают, что вожатые были слишком требовательными, лишая их мобильных телефонов и компьютерных игр, оставляли мало свободного времени, постоянно занимая подготовкой к мероприятиям. Дети же из России полагают, что преподавательский состав был мягок в своей требовательности, что дисциплина в лагере не была жесткой.

Интернациональным оказался не только педагогический коллектив, но и состав детей. Языком общения был русский. Именно на нем ребята общались, рассказывали друг другу о своей школе, своей родине, о жизни сверстников в других странах, находили во всем этом много различий и много общего.

Интересным и запоминающимся стал День самоуправления. Дети сами выбирали из своего коллектива директора лагеря, заместителя директора, повара. Они по-взрослому, демократично делили обязанности между собой. На этот день ребята подписали договор с начальником лагеря о принятии полномочий с 8:00 до 18:00. Кружки вели педагоги, ребята же должны были обеспечить дисциплину, что давалось очень трудно, как позже признались дети. Ребята постарше с большим удовольствием помогали малышам и даже сами организовали для них кружок «духовных бесед», у них отлично это получилось.

В этом году директором лагеря был выбран Миша Зарицкий (13 лет) из Санкт-Петербурга. Он уже не раз бывал в разных лагерях. Но этот православный лагерь в Швейцарии, по его мнению, отличается ото всех: «В нем больше Мира!»

**Санкова Людмила**

presse-matrjoschka@gmx.ch

пресс-центр учебно-образовательного центра «Матрешка»

Цюрих, Швейцария

## Международный форум учителей русского языка

29–30 июля 2013 г. в Варшаве состоялся **I Международный форум учителей и преподавателей русского языка**. Идея форума возникла из-за отсутствия площадки, на которой могли бы происходить общение учителей русского языка, обмен опытом и обсуждение возникающих проблем. В основном учителя участвуют в мероприятиях по повышению квалификации, таких как семинары, мастер-классы и т.п., однако вся эта система является односторонней и не позволяет участникам рассказывать о своих достижениях, делиться опытом и проблемами. В связи с этим в Польской ассоциации учителей и преподавателей русского языка и возникла идея совместить систему повышения квалификации и обмен опытом среди учителей, для чего и была предложена идея форума, которая оказалась очень удачной и востребованной.

На форум собралось около 60 учителей и преподавателей из Австрии, Армении, Белоруссии, Болгарии, Ирландии, Латвии, Польши, России, Сербии, Швейцарии.

Первый день работы форума был посвящен докладам. Среди выступающих оказались и приглашенные ученые, и обычные учителя средних школ, которые говорили не только об общих аспектах преподавания РКИ, но и, например, о новых учебниках и учебных пособиях по русскому языку (С. Ремизова, директор издательства «Русский язык. Курсы»).

Вторую половину дня посвятили теме использования театральных техник в обучении русскому языку. Этот блок открыла Л. Шипелевич с докладом «Театральные техники как мотивация к изучению РКИ». Также в «театральном» блоке выступил детский театр из гимназии, расположенной в маленьком городке Хынув под Варшавой. Театр был создан несколько месяцев назад и уже успел стать лауреатом I Международного фестиваля детских театров на русском языке в г. Билгорай (Польша). Ребята

выступили перед участниками форума с двумя небольшими спектаклями на русском языке и получили заслуженные аплодисменты. После этого были доклады, посвященные театральной тематике в обучении русскому языку, а во второй день работы форума эту тему продолжили учителя средней школы из Варны (Болгария), которые провели мастер-класс по практическому использованию театральных техник на уроке русского языка. Все участники мастер-класса на один час стали учениками-актерами, изучающими русский язык.

В целом весь второй день работы форума был целиком посвящен мастер-классам, на которых представители разных стран представляли на суд участников свои концепции проведения уроков и повышения мотивации школьников к изучению русского языка.

Последним пунктом насыщенной программы форума стал круглый стол «С каким учебником русского языка мы хотим работать в школе и в вузе?», модераторами которого были Л. Шипелевич и представители школьного издательства PWN из Польши.

Форум закончился вручением сертификатов участникам, однако обсуждение состоявшегося мероприятия и его перспектив шло еще долго.

Хотелось бы выразить благодарность всему организационному комитету, студентам-волонтерам, которые помогали участникам форума, а также поддержавшим нас организациям, в особенности Ассоциации сотрудничества «Польша–Восток» из Варшавы, Институту русистики Варшавского университета, Варшавскому университету, который радушно принимал наш форум в своих стенах.

**Дорота Ясяк**

вице-президент Польской ассоциации учителей и преподавателей русского языка

Хынув, Польша

## Романовский юбилей в Баварии

Это уже не первое мероприятие Центра русской культуры в Мюнхене «МИР», о котором зрители говорят: «Это лучшее, что «МИР» создал за последние 20 лет!» И действительно, каждое мероприятие центра «побеждает» предыдущее по своему эмоциональному накалу, профессионализму, фантазии и высокому уровню организации. Так было и в этот раз: после великолепного весеннего фестиваля в честь 150-летия К.С. Станиславского наступил фантастический фестиваль, посвященный 400-летию Дома Романовых.

Почему фантастический? Потому что он начался в совершенно фантастическом месте – в городе Кобурге, бывшей резиденции герцогов династии Саксен-Кобург-Гота. Хотя это совсем небольшой город, и населения там всего 42 тыс. чел., он является настоящим кладом культурных сокровищ – такое большое количество культурных и архитектурных памятников в нем представлено. Но, пожалуй, самое ценное в Кобурге – его величественные средневековые замки, расположенные на расстоянии нескольких километров друг от друга: замок Вэстэ, который называют «коронай Франконии», замок Розенау, замок Калленберг и замок Эренбург. В свое время в этом городе проживали многие знаменитости: Мартин Лютер, Рихард Штраус, Гектор Берлиоз, Никколо Паганини, Ференц Лист, Иоганн Штраус-сын и даже английская королева Виктория, бывшая замужем за кобургским принцем Альбертом.

Именно благодаря умелой политике заключения браков, герцогство Саксонско-Кобургское и Готское приобрело мировую известность. Эта деталь, связанная с заключением брака, вернее со свадьбой, а еще вернее – с помолвкой, и стала поводом к тому, что «МИР» начал свой осенний фестиваль «По следам дружеских связей между Домом Романовых и Баварией» именно в Кобурге, и не где-нибудь, а в замке Эренбург, который 400 лет служил резиденцией кобургским герцогам и считался местом встречи европейской аристократии. Ровно 150 лет назад в великолепном Большом зале замка, где на суд избалованного фестивалем зрителя было представлено

театрально-музыкальное представление «Роман Романовых в Кобурге», произошла встреча австрийского кайзера Франца Йозефа с английской королевой Викторией – двух легендарных монархов европейских держав.

Сотрудники центра «МИР» привезли в Кобург действительно сказочную программу: трогательную, эмоциональную, высокоэстетическую и познавательную.

«Роман Романовых в Кобурге», автором и режиссером которого стала президент центра «МИР» Татьяна Лукина, рассказывает о помолвке великого князя, царевича Николая Александровича (Ники) с его юношескою любовью принцессой Алисой Гессенской-Дармштадтской (Аликс), произошедшей в Кобурге в апреле 1894 г. Влюбленные встретились на свадьбе брата Аликс великого герцога Гессенского Эрнста Людвиг с его кузиной Викторией Мелитой Кобургской. Аликс приняла твердое решение навсегда проститься с царевичем, в которого уже давно была влюблена, потому что не могла найти силы отказаться от своей протестантской религии и перейти в православную, что требовалось от жены наследника российского престола. Царевич Ники, в свою очередь, приехал из Санкт-Петербурга в с одной только целью – уговорить Аликс выйти за него замуж. И хотя мало кто верил в успех этого предприятия, царевич предусмотрительно взял с собой православного священника и учительницу русского языка. Три дня слез, уговоров, прощальных речей и наконец согласие невесты, объявление родственникам о помолвке, которая тут же затмила и свадьбу, и жениха с невестой, и даже присутствие «бабушки европейских монархов» – королевы Виктории. А затем, после нескольких волнующих месяцев ожидания семейного счастья, неожиданная смерть Александра III, отца Ники, восхождение царевича на престол в 26-летнем возрасте, свадьба – всего через 5 недель после похорон отца, коронация в Москве с тысячами жертв, войны, революции, Распутин, отречение от трона, Екатеринбург, расстрел всей семьи... И через 80 лет после гибели – прославление и причисление к лику святых

со всеми детьми и его любимой Аликс, которая в один весенний день в герцогстве Кобург дала согласие разделить с царевичем свою жизнь.

Сам сюжет, построенный на фактах и отрывках из писем героев и переданный замечательными актерами А. Галиандиным, К. Поллак и М. Черновым, настолько завораживающий и глубокий, что, казалось, одного этого вполне достаточно, чтобы полностью погрузиться в мир событий и судеб семьи Романовых. Но режиссер Татьяна Лукина ввела в действие еще и призрак первой любви царевича – балерины Матильды Кшесинской, которую с необыкновенной легкостью, с какой-то прозрачной невесомостью исполнила балерина Баварского государственного театра на Гертнер-платц Н. Палшина. Не менее впечатляющим было выступление певицы О. Агеевой (театр Регенсбург), исполнявшей в чутком сопровождении пианиста и дирижера Х. Хайля (оперный театр Штутгарта) романсы на стихи А.С. Пушкина и Ф.И. Тютчева, обрамлявшие сюжет действия.

Говорят, что для признания таланта нужен талант признания. Так вот, зритель в переполненном до отказа Большом зале кобургского замка был не менее талантлив, чем выступающие перед ним артисты. С каким теплом и восхищением кобургцы наряду со специально приехавшим из Мюнхена Генеральным консулом РФ А.Ю. Грозовым и бургомистром г. Кобург Г.-Г. Ульманом слушали вдохновенную игру виртуоза-скрипача А. Медведева, исполнявшего в сопровождении пианистки Е. Медведевой прелюдии С.В. Рахманинова. Им под стать было выступление виолончелиста В. Колпашникова, порадовавшего зрителя проницательной игрой произведений И.С. Баха.

Изюминкой программы стал открывший второе отделение голландский певец Ф. Камп, исполнивший на русском языке в сопровождении талантливой пианистки Е. Петрониевич любимые романсы и арии императорской семьи начиная с арии Сусанина из оперы М.И. Глинки «Жизнь за царя» и заканчивая русской народной песней «Эй ухнем», после которой весь зал «ухнул» бурными аплодисментами.

В том, что великолепных артистов и музыкантов зритель встречает и провожает «долгими и нескончаемыми» аплодисментами, нет ничего удивительного. А вот когда восторженными возгласами и овациями заканчивается выступление докладчика – это большая редкость. Но только не в центре «МИР», в особенности если доклад делает потомок донских казаков Миллеров и дворян Неклюдовых журналист К.М. Антич-Миллер. Ее доклад о Г. Распутине был настолько живым и интересным, что, казалось, этот загадочный человек, мифический целитель и пророк вот-вот войдет в Большой зал кобургского замка и произнесет одну из своих магических речей. Затем перед собравшимися выступил председатель мюнхенского фонда композитора А. Глазунова Н. Воронцов. Его доклад о самозваной царевне Анастасии, десятки лет выдававшей себя за чудом уцелевшую после большевистской казни младшую дочь Николая II, полный интереснейших, мало кому известных фактов, стал заключительным аккордом вечера, посвященного роману Романовых в Кобурге.

**Раиса Коновалова**

Центр русской культуры «МИР»  
Мюнхен, Германия

В конце сентября 2013 г. в перуанской столице Лиме при поддержке посольства России и представительства Россотрудничества были проведены **мероприятия по продвижению русского языка и российского образования**. Российские специалисты организовали на площадках РЦНК и Национального инженерного университета методические семинары и круглые столы по вопросам преподавания РКИ, современным программам обучения РКИ с использованием компьютерных технологий, сертификационным экзаменам и др.

*По материалам сайта Россотрудничества (rs.gov.ru)*

## «Россия в диалоге культур» в Торунь

С 19 по 20 сентября 2013 г. в польском городе Торунь прошла **международная конференция «Россия в диалоге культур. Литература. Язык. Фольклор. Идеи»**, организованная Институтом славянской филологии Университета Николая Коперника.

В конференции приняли участие исследователи из различных научных центров Германии, Латвии, Польши, России, Украины и Эстонии.

Первое пленарное заседание конференции было посвящено 70-летию известного польского русиста проф. С. Гжибовского. Приняв поздравления от участников конференции, юбиляр выступил с докладом «Перспективы исследований языка старообрядцев Польши». Кроме того, на пленарном заседании прозвучали доклады Л.Л. Касаткина (Москва, Россия) «Орфоэпические позиции», М. Броды (Лодзь, Польша) «Русские вопросы о Достоевском и России» и О. Рябова (Иваново, Россия) «Родина-мать» в легитимации российской власти».

В рамках конференции работали четыре секции, посвященные проблемам изучения русской литературы, фольклора, исследованию языка русских старообрядцев и вопросам лингвистики.

Особый интерес у участников вызвали доклады, посвященные изучению языка Интернета, современных российских СМИ и языковой игры. Интересно отметить, что польские и украинские коллеги активно исследуют русскоязычные тексты Интернета, используя их, в частности, при обучении РКИ. Это было ярко продемонстрировано в докладах Х. Кудлиньской (Лодзь) «Демоти-

ватор в Интернете как новый жанр электронного дискурса и средство формирования лингвокультурной компетенции при обучении русскому языку», Я. Тарсы (Ополе) «Ктулху зохавалит всех! Юмор, ирония, абсурд в интернет-общении» и Ф. Бацевича (Львов) «Языковая игра или создание нового поэтического языка (абсурдный текст А. Введенского)».

В секции, посвященной языку старообрядцев, оживленное обсуждение вызвали доклады об особенностях языка и культуры русских старообрядцев Польши, Латвии и Южной Америки (М. Группа, Д. Пасько-Конэчняк, М. Глушковски, К. Снарски, Р. Завиша, И. Клестрова, О. Ровнова).

На заключительном пленарном заседании были заслушаны доклады М. Каленчук (Москва) «Дескриптивный, прескриптивный и проскриптивный подход при создании орфоэпических словарей», Р. Касаткиной (Москва) «Фонетические фантомы» в русском языке» и И. Кюльмоя (Тарту) «Русская речь в современной Эстонии».

Все доклады были четко сгруппированы по тематическому принципу, что способствовало их продуктивному обсуждению и налаживанию научных контактов между участниками конференции, разрабатывающими смежные проблемы.

**И.И. Бакланова**

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

1 октября 2013 г. во Франции открылась **Неделя русского языка и культуры**, организованная РУДН совместно с Россотрудничеством. Целями мероприятия стали продвижение русского языка как важного культурного наследия мира, распространение образования и культуры среди российских соотечественников, проживающих за рубежом, и иностранцев. В Париже, Ницце, Лионе были организованы открытые уроки русского языка, методические мастерские и семинары, выставки учебной литературы, конкурсы и викторины для учащихся.

*По материалам портала «Русский мир» (russkiymir.ru)*

## Заседание президиума МАПРЯЛ

5 октября 2013 г. в Бухаресте (Румыния) прошло очередное заседание президиума МАПРЯЛ. Большую часть времени собравшиеся посвятили обсуждению подготовки XIII конгресса МАПРЯЛ «Русский язык и литература в пространстве мировой культуры», который планируется провести в Гранаде (Испания) в 2015 г.

Рафаэль Гусман Тирадо рассказал о формировании почетного, международного и национального оргкомитетов конгресса. В почетный оргкомитет с испанской стороны приглашены премьер-министр Королевства Испании Мариано Рахой, министр образования Королевства Испании Хосе Игнасио Верт, министр образования правительства Андалусии Мар Морено, мэр города Гранада Хосе Торрес Уртадо. Ведутся переговоры с представителями испанской королевской семьи, которые, возможно, также станут членами почетного оргкомитета и выступят на церемонии открытия конгресса. Предполагается, что с российской стороны организацию конгресса будет курировать вице-премьер Ольга Юрьевна Голодец.

В международный оргкомитет традиционно войдут все члены президиума МАПРЯЛ, возглавят его президент МАПРЯЛ Людмила Алексеевна Вербицкая и ректор Гранадского университета Франсиско Гонсалес Лодейро.

Председатель национального оргкомитета – ректор Гранадского университета Франсиско Гонсалес Лодейро. Заместители председателя:

- Рафаэль Гусман Тирадо – вице-президент МАПРЯЛ, доктор филологических наук, профессор славянского отделения Гранадского университета;
- Эдуард Анатольевич Соколов – директор Российского центра науки и культуры в Мадриде;

- Манхон Посас – декан факультета гуманитарных наук Гранадского университета;
- Анхела Колладос Айс – декан факультета переводчиков Гранадского университета.

Также обсуждался вопрос о привлечении волонтеров к работе на конгрессе. Было решено привлечь 40 иностранных граждан, список которых должен быть сформирован к маю 2014 г. Ответственными за это назначены члены президиума МАПРЯЛ, каждый из которых должен предложить по 2 кандидатуры.

В начале 2014 г. будет опубликовано второе информационное письмо о конгрессе.

Помимо вопросов, касающихся предстоящего мероприятия, собравшиеся обсуждали состав МАПРЯЛ и выбирали кандидатуры для присуждения медали А.С. Пушкина.

Новыми членами МАПРЯЛ стали Мухаммед Абдель Фаттах Махмуд Абу эль-Иля (Каир, Египет) и кафедра русского языка Хартумского университета (Хартум, Судан).

Лауреатами медали А.С. Пушкина были объявлены Мария Янкович (Венгрия), Е.Н. Степанов (Украина).

Также было принято решение создать на сайте МАПРЯЛ базу данных о представителях мировой русистики, которая будет формироваться путем самостоятельного заполнения онлайн-анкеты.

Место проведения следующего заседания президиума будет определено к концу 2013 г.

**Н.В. Брунова**

info@mapryal.org

руководитель аппарата МАПРЯЛ

Санкт-Петербург, Россия

4 октября 2013 г. в одной из лучших школ столицы Индии DPS Dwarka прошел III фестиваль русского языка «Береза», в котором приняли участие около 280 учеников из 8 школ. Мероприятие было организовано Обществом делийских общеобразовательных школ (DPS) при содействии РЦНК в Нью-Дели. В программу фестиваля вошли мастер-классы «Гжель» и «Русский танец», а также различные конкурсы.

*По материалам портала «Русский мир» (russkiymir.ru)*

## Путешествие в «Сказку»

### 10-летний юбилей Центра развития «Сказка» (Цюрих)

30 июня 2013 г. большой концертный зал в Хоргене на берегу Цюрихского озера был наполнен детским радостным смехом, веселой музыкой, разноцветными воздушными шарами, сладкими петушками на палочке, сказочными замками, прыгалками-скакалками, раскрасками, настольными играми и конструкторами... В фойе красовалась выставка школьных работ: сочинения, стенды с рисунками и фотографиями, поздравительные открытки детей к юбилею школы, альбомы выпускников. В этот день Центр развития «Сказка» праздновал свой 10-летний юбилей.

Центр развития «Сказка» признан Кантональным департаментом образования как официальная школа HSK (государственная программа Швейцарии «Heimatliche Sprache und Kultur» / «Родной язык и культура»). Работа во всех возрастных группах и в школьных классах ведется по специально разработанным авторским методикам с учетом особенностей детей-билингвов.

Елена Кохонова, руководитель и основатель центра, рассказывая о его истории, с заслуженной гордостью приводила следующие цифры: «Когда мы открывали школу, в «Сказке» было 2 педагога и 8 детей. Сейчас наш коллектив насчитывает 13 педагогов и более 200 учеников. Благодаря аккредитации при департаменте образования сегодня мы сотрудничаем с 9 кантональными школами, уроки проводятся не только по всему Цюриху, но и в Кюснахте, Цумиконе, Винтертуре, Талвиле, а в сентябре открывается филиал в Устере».

Переступив порог концертного зала, дети и взрослые сразу же оказывались в гостях у «Сказки». Встречали их не просто учителя, а сказочные герои: Красная Шапочка и Доктор Айболит, Василиса Прекрасная и Елена Премудрая, Мальвина и Добрая Волшебница. Поздравить школу с 10-летием пришли более 400 чел.

Праздничное представление вели веселые клоуны. Их шутки, загадки, игры с залом чередовались с репортажами, показывающими историю центра за все 10 лет работы. Родители и дети

с восторгом узнавали на экране себя, отмечали, как выросли ученики и насколько раскрылись их способности в «Сказке»... и нельзя было не заметить, как расширилась и повзрослела сама школа, как много приобрела она друзей за эти годы и сколько в ней появилось новых интересных занятий для детей!

Много творческих подарков было подготовлено для именинницы «Сказки»: зажигательные выступления танцевальной школы Юлии Ноттер «Ритм», трогательные песни детского хора, музыкальная викторина «Угадайка» с участием Александра Ионина и много других номеров.

Особенными гостями на празднике стали выпускники старших групп. «За интерес к русскому языку и трудолюбие» – такие грамоты получили самые первые ученики Центра развития «Сказка», нынешние 6-классники. Трехлетними малышами пришли они в детский центр в Цюрихе, и вот теперь, спустя 10 лет, на сцене стояли взрослые ребята, самые старшие ученики одной из первых русских школ в Швейцарии. Весь зал долго аплодировал, когда 37 будущих первоклассников «Сказки» дружно спели несколько переделанных куплетов из известного детского фильма:

Мелом расчерчен асфальт на квадратики,  
Девочки, мальчики прыгают тут.

Где это видано, где это слыхано, –  
Прыгать устали, а в «Сказку» бегут!

Завершился праздник тоже по-сказочному: весь зал с большим воодушевлением спел гимн школы, и сразу после этого, к восторгу зрителей, с балконов концертного зала полетели 200 воздушных шаров – по числу учеников «Сказки».

**Наталья Илларионова**  
natalia.illarionova@skaska.ch

ответственный по общественным связям  
Центра развития «Сказка»  
Цюрих, Швейцария