



VII Международная научная конференция
РУССКИЙ ЯЗЫК В ЯЗЫКОВОМ И КУЛЬТУРНОМ
ПРОСТРАНСТВЕ ЕВРОПЫ И МИРА:
ЧЕЛОВЕК. СОЗНАНИЕ. КОММУНИКАЦИЯ. ИНТЕРНЕТ
5–9 мая 2016 года
ВАРШАВА

**INSTYTUT RUSYCYSTYKI
UNIwersytet warszawski**

Człowiek

Świadomość

Komunikacja

Internet

Tom I

**Redakcja naukowa
Ludmiła Szypielewicz**

Warszawa 2017

**ИНСТИТУТ РУСИСТИКИ
ВАРШАВСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ**

Человек

Сознание

Коммуникация

Интернет

Том I

**Научный редактор
Людмила Шипелевич**

Варшава 2017

**Instytut Rusycystyki
Uniwersytetu Warszawskiego**

**Polskie Stowarzyszenie Nauczycieli i Wykładowców
Języka Rosyjskiego**

Za poprawność treści artykułów odpowiadają autorzy

Recenzent:

Prof. Dorota Urbanek (Polska)

Kolegium redakcyjne:

Prof. Magdalena Dąbrowska (Polska)
Prof. Włodzimierz Dubiczyński (Polska)
Prof. Wjaczesław Biełousow (Rosja)
Prof. Ludmiła Szypielewicz (Polska)
Prof. Natalia Uszakowa (Ukraina)

ISBN: 978-83-61116-34-9

Copyright by Instytut Rusycystyki Uniwersytetu Warszawskiego
Copyright by Ludmiła Szypielewicz

Skład i łamanie: Jan Malik

CONTENTS

ВВЕДЕНИЕ.....	11
Русецкая Маргарита Николаевна КИБЕРПРОСТРАНСТВО: НОВЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА	13
Брагина Наталья Георгиевна ТЕМАТИЧЕСКИЙ КЛАССИФИКАТОР: РУССКАЯ ЛИНГВОКУЛЬТУРА В СОПОСТАВЛЕНИИ С ДРУГИМИ ЛИНГВОКУЛЬТУРАМИ.....	19
Кзаков Владимир Павлович КОНСТРУКЦИИ С ДЕЕПРИЧАСТНЫМИ ОБОРОТАМИ: ОТСТУПЛЕНИЯ ОТ НОРМЫ И ПРОБЛЕМА КУЛЬТУРЫ РЕЧИ.....	27
Хавронина Серафима Алексеевна К ВОПРОСУ О СУЩНОСТИ ПРАКТИЧЕСКОЙ ГРАММАТИКИ РУССКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ.....	31
Куприна Тамара Владимировна ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ НА ОСНОВЕ РАЗЛИЧНЫХ ВИДОВ ИНТЕЛЛЕКТА: IQ – EQ – CQ.....	32
Белоусов Вячеслав Николаевич СТАНОВЛЕНИЕ И ЭВОЛЮЦИЯ НОРМ РУССКОГО ЯЗЫКА В ПОЛИЭТНИЧЕСКОМ СОЦИУМЕ	42
Смолина Ксения Павловна РУССКО-ПОЛЬСКИЕ ЯЗЫКОВЫЕ СВЯЗИ: ИСТОРИЧЕСКИЙ АСПЕКТ (НА МАТЕРИАЛЕ ИСТОРИИ СЛОВА <i>СКАРБ</i> В РУССКОМ ЯЗЫКЕ XIV–XVII ВВ.).....	50
Степаненко Вера Александровна РАЗНЫЕ ПОДХОДЫ К ИЗМЕНЕНИЯМ В ЯЗЫКЕ.....	55
Шипелевич Людмила МЕТОДЫ И ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ В СОЗДАНИИ ЯЗЫКОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ	60

СЕКЦИЯ 1

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ

Зеленицка Елена КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ВЗГЛЯД НА СЛАВЯНСКИЕ ПРИМЕТЫ И СУЕВЕРИЯ ..	66
Хайров Шамиль Вялиуллович ОБ ЭТНОПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ИНТЕРПРЕТАЦИЯХ ГРАММАТИКИ СЛАВЯНСКИХ ЯЗЫКОВ.....	71
Маркова Елена Михайловна КАК ТРАНСЛЯТОР КУЛЬТУРНЫХ СМЫСЛОВ	72

Бурлацкая Мария Вячеславовна КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ КОМПЕТЕНЦИИ, НЕОБХОДИМЫЕ ДЛЯ УСПЕШНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ ЗАПАДНЫХ И РОССИЙСКИХ БИЗНЕСМЕНОВ	73
Гогленков Александр Михайлович РАЗРАБОТКА КУРСА «МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ НА БОРТУ СУДНА» ДЛЯ БАКАЛАВРИАТА ПО КРУИЗНОМУ ТУРИЗМУ	74
Смирнова Ольга Анатольевна, Жерновая Оксана Романовна ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ МАПРЯЛ, НАПРАВЛЕННАЯ НА ПРОДВИЖЕНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА	75
Харченкова Людмила Ивановна МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ В PR	76
Думитру Эмиль КОММУНИКАТИВНЫЕ ТРУДНОСТИ, ВОЗНИКАЮЩИЕ ПРИ ПОНИМАНИИ РУССКОЙ РАЗГОВОРНОЙ РЕЧИ (С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ НОСИТЕЛЯ РУМЫНСКОГО ЯЗЫКА)	82
Киселёва Екатерина Николаевна Козлова Ольга Дмитриевна СПЕЦИФИКА КОММУНИКАТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ: СИТУАЦИЯ ЗНАКОМСТВА КАК МИФОЛОГЕМА	87
Куптэль Надежда ПОЗНАВАТЕЛЬНЫЕ ИНТЕРЕСЫ КАК ФОРМА СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ СТУДЕНТОВ РУСИСТОВ	92
Арсентьева Елена Фридриховна, Арсентьева Юлия Святославовна ЭМОТИВНО-ОЦЕНОЧНЫЙ КОМПОНЕНТ КОННОТАЦИИ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ- ЭВФЕМИЗМОВ АНГЛИЙСКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ	97
Таскаева Анна Вячеславовна СОЦИАЛЬНЫЙ ГЕРОИЗМ В КОНТЕКСТЕ РУССКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРЫ	104
Чень Чунься О КОГНИТИВНОЙ БАЗЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИНГВОСОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ-РУСИСТОВ	106
Микитченко Елена Сергеевна АПЕРТУРНЫЙ ЦВЕТ В СИМВОЛИКЕ И ДУХОВНО-СОЦИАЛЬНОМ ВЫРАЖЕНИИ СМЫСЛА АРХЕТИПИЧЕСКИХ ОБРАЗОВ	116
Умурзакова Анастасия Жуматовна, Касанова Лязат Джамсаповна РОЛЬ КРЕОЛИЗОВАННЫХ ТЕКСТОВ В МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ	122

СЕКЦИЯ 2

ДИАЛОГ КУЛЬТУР

Градская Татьяна Вячеславовна КОНЦЕПТУАЛЬНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ УЧАСТНИКОВ ДИАЛОГА КУЛЬТУР (НА МАТЕРИАЛЕ РУССКОГО И ПОЛЬСКОГО ЯЗЫКОВ)	128
--	-----

Фомин Андрей Геннадьевич КОНЦЕПТ «ВЕЖЛИВОСТЬ» В ДИАЛОГЕ КУЛЬТУР (ПО ДАННЫМ КРОССКУЛЬТУРНОГО АССОЦИАТИВНОГО ЭКСПЕРИМЕНТА)	137
Яскот Мачей ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ГАСТИКИ В КОНТЕКСТЕ ИНТЕРКУЛЬТУРНЫХ СВЯЗЕЙ ПОЛЬСКОГО, РУССКОГО И УКРАИНСКОГО ЯЗЫКОВ	146
Лихачева Алла Борисовна НАЦИОНАЛЬНЫЕ ПОКАЗАТЕЛИ ДИСТАНЦИИ ОБЩЕНИЯ (НА МАТЕРИАЛЕ РУССКОЙ И ЛИТОВСКОЙ КОММУНИКАТИВНЫХ КУЛЬТУР)	147
Мощинская Наталья Викторовна УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТ РАБОТЫ С НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫМИ КОНЦЕПТАМИ.	157
Симонова Татьяна Михайловна ДИАЛОГ КУЛЬТУР: ВТОРАЯ ПОЛЬСКАЯ РЕСПУБЛИКА И РУССКАЯ ЭМИГРАЦИЯ В 20-30-Е ГОДЫ XX ВЕКА	165
Лумбунова Маргарита Эдуардовна ДИАЛОГ КУЛЬТУР – ОСНОВНОЙ ПРИНЦИП ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	166
Салкынбай Анаркул Бекмырзақызы ДИАЛОГ КУЛЬТУР: СОВРЕМЕННАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ТОПОНИМИЧЕСКИХ НАЗВАНИЙ	167
Бауманн Хольгер МЕХАНИЗМЫ ДИАЛОГА: Г. В. ЛУДОЛЬФ И РОССИЯ.	168
Колосова Елена Ивановна КОММУНИКАТИВНЫЕ ЭМОЦИИ НА УРОВНЕ ГЛАГОЛОВ (НА МАТЕРИАЛЕ РУССКОГО И ПОЛЬСКОГО ЯЗЫКОВ)	174
Дограшвили Малхаз Нодарович РУССКОЯЗЫЧНАЯ ЛЕКСИКА В ГРУЗИНСКОЙ СТРОИТЕЛЬНОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ.	181
Анастасьева Ирина Леонидовна ИЗ ИСТОРИИ РУССКОЙ И НЕМЕЦКОЙ ЭСТЕТИЧЕСКОЙ МЫСЛИ.	185
Янгутова Рита Робертовна ТРАДИЦИИ ПОЭТИЧЕСКОГО МИРОПОНИМАНИЯ В РОССИИ И В КИТАЕ	186
Дамьян Надежда Андреевна ОТ ОБРЯДОВ И ОБЫЧАЕВ – К ДИАЛОГУ КУЛЬТУР НА ЗАНЯТИЯХ ПО ФОЛЬКЛОРУ	196
Алекешова Ляззат Бисенбаевна, Исмагулова Анжела Зинешовна РОЛЬ НЕВЕРБАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ В МЕЖКУЛЬТУРНОМ ОБЩЕНИИ. . . .	202

СЕКЦИЯ 3

РУССКИЙ ЯЗЫК В XXI ВЕКЕ

Федосюк Михаил Юрьевич СЕМАНТИЧЕСКАЯ КАТЕГОРИЯ ОПРЕДЕЛЕННОСТИ / НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ В ЗЕРКАЛЕ НАЦИОНАЛЬНОГО КОРПУСА РУССКОГО ЯЗЫКА	213
--	-----

Кустова Галина Ивановна НАЦИОНАЛЬНЫЙ КОРПУС РУССКОГО ЯЗЫКА В НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ И В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ	214
Коберидзе Мариам Жораевна ГРУЗИНСКИЕ ЯЗЫКОВЕДЫ ОБ ОБЩЕЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ВОПРОСАХ И.А. БОДУЭНА ДЕ КУРТЕНЭ	223
Бреусова Елена Ивановна О ТРАНСФОРМАЦИИ СКОРОПИСНЫХ ТЕКСТОВ (ГРАФИЧЕСКИЙ АСПЕКТ) ...	227
Всеволодова Майя Владимировна ПРОБЛЕМЫ ГРАММАТИКАЛИЗАЦИИ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ	228
Ахвледиани Мераб Хемдиевич ГРУЗИНСКАЯ ЛЕКСИКА В ТОЛКОВЫХ СЛОВАРЯХ РУССКОГО ЯЗЫКА	235
Хигашиде Томо ОСОБЕННОСТИ УПОТРЕБЛЕНИЯ ОБРАЩЕНИЙ В РУССКОЙ РЕЧИ ДЛЯ УПРАВЛЕНИЯ ХОДОМ БЕСЕДЫ (НА ФОНЕ ЯПОНСКОГО ЯЗЫКА)	236
Виноградова Екатерина Николаевна ПРЕДЛОЖНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ СОМАТИЗМА «РУКА»	240
Грачёва Ирина Викторовна ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ПАРЕМИОЛОГИЧЕСКИЕ ЕДИНИЦЫ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ	249
Картушина Елена Александровна ИСТОРИЯ СУЩЕСТВОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА В ЯЗЫКОВОМ ЛАНДШАФТЕ ФИНЛЯНДИИ	257
Фролова Ольга ВИЗУАЛЬНЫЕ И НЕВИЗУАЛЬНЫЕ СОСТАВЛЯЮЩИЕ КОНЦЕПТА <i>ЕВРОПА</i> ...	258
Чутпулатов Мухаммад Чориевич ГЕНДЕРНАЯ РЕЧЬ (ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ)	266

СЕКЦИЯ 4

МЕТОДИЧЕСКИЕ ИННОВАЦИИ В ПРЕПОДАВАНИИ РКИ

Кожевникова Людмила Петровна КУРС «ЛЕКСИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РУССКОЙ ГРАММАТИКИ» В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ	268
Николаева Анна-Мария Юрьевна ВОЗМОЖНОСТИ СОЧЕТАНИЯ РУССКОЙ И БРИТАНСКОЙ ПРОГРАММ В ДОУ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ КАЧЕСТВЕННОГО БИЛИНГВИЗМА	271
Андрюшина Наталья Павловна ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ В ОПИСАНИИ УРОВНЕЙ ВЛАДЕНИЯ РУССКИМ ЯЗЫКОМ КАК ИНОСТРАННЫМ	272
Сафонова Виктория Викторовна ВАРИАТИВНОСТЬ КУЛЬТУРОВЕДЧЕСКИ-ОРИЕНТИРОВАННЫХ ПОДХОДОВ В ЯЗЫКОВОМ ОБРАЗОВАНИИ: ПРОБЛЕМА МЕТОДИЧЕСКОГО ВЫБОРА И ПУТИ ЕЕ РЕШЕНИЯ	278

Лука Светлана Георгиевна СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК НЕРОДНОМУ В ШКОЛАХ РЕСПУБЛИКИ МОЛДОВА	287
Адамия Зоя Константиновна РОЛЬ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА В НАЦИОНАЛЬНОЙ АУДИТОРИИ.....	289
Троицкий Михаэль ОБУЧЕНИЕ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ С ПОМОЩЬЮ МОБИЛЬНЫХ УСТРОЙСТВ И СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ.....	292
Бертякова Анна Николаевна О НОВЫХ СПОСОБАХ ПОДАЧИ ЯЗЫКОВОГО МАТЕРИАЛА В КНИГЕ «НОВЫЙ ШКОЛЬНЫЙ ОРФОГРАФИЧЕСКИЙ СЛОВАРЬ»	293
Саяма Гота МЕТОДИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА СТИМУЛИРОВАНИЯ МОТИВАЦИИ УЧАЩИХСЯ, ИЗУЧАЮЩИХ РУССКИЙ ЯЗЫК В ЯПОНСКИХ ВУЗАХ.....	297
Зарембска-Тженсовска Эва, Тульска-Будзяк Магда ИНТЕЛЛЕКТУАЛИЗАЦИЯ ДИДАКТИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА ОБУЧАЮЩИХСЯ РКИ В ЕДИНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ	298
Некора Наталья Евгеньевна НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ПИСЬМУ СТУДЕНТОВ ПРОДВИНУТОГО ЭТАПА	303
Крючкова Людмила Сергеевна ФУНКЦИОНАЛЬНО-СЕМАНТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ РУССКОГО СЛОВООБРАЗОВАНИЯ	306
Тавдгиридзе Лела Османовна ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКА САМОСТОЯТЕЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ.....	307
Петрикова Анна ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ.....	311
Карымсакпаева Самал Ныгметовна РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ ГОВОРЕНИЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В НАЗАРБАЕВ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	319
Хатиашвили Хатиа Александровна СУЩЕСТВЕННЫЕ ОСОБЕННОСТИ ЯЗЫКА И КУЛЬТУРЫ ПРИ СРАВНИТЕЛЬНОМ ИЗУЧЕНИИ РКИ.....	322
Голубятникова Анна Владиславовна РАЗРАБОТКА МАТЕРИАЛОВ ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ И ИНТЕНСИВНЫХ КУРСОВ РУССКОГО ЯЗЫКА В ГОСУДАРСТВЕННОЙ ШКОЛЕ ЯЗЫКОВ В КАТАЛОНИИ	325
Чупринина Светлана Викторовна ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СПРАВОЧНИКОВ В ОБУЧЕНИИ РКИ.....	331
Войтехина Ольга Сергеевна КОРРЕКТИРОВОЧНЫЙ КУРС ФОНЕТИКИ РУССКОГО ЯЗЫКА В РАМКАХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ МОДЕЛИ СВОБОДНЫХ ИССКУСТВ И НАУК.....	332

Федотова Нина Леонидовна СИСТЕМА ЗАДАНИЙ И ЗАДАЧ В ПРАКТИЧЕСКОМ КУРСЕ «МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО»	336
Гаспарян Лаура ТРУДНОСТИ В УПОТРЕБЛЕНИИ ПРЕДЛОЖНОГО ПАДЕЖА В ИСПАНОЯЗЫЧНОЙ АУДИТОРИИ.....	341
Климкина Ольга Игоревна РУССКИЙ РЕЧЕВОЙ ЭТИКЕТ В ФОРМАТЕ НАЦИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО УЧЕБНИКА РКИ	342
Иванова Марина Геннадьевна НАЦИОНАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ В ФОРМАТЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ РКИ.....	348
Гусева Елена Юрьевна, Дворкина Екатерина Александровна, Полякова Юлия Давидовна ПРОПЕДЕВТИЧЕСКИЙ ЯЗЫКОВОЙ МОДУЛЬ ПО НАУЧНОМУ СТИЛЮ РЕЧИ ДЛЯ УЧАЩИХСЯ-ИНОФОНОВ	354
Луценко Ольга Витальевна, Филатова Елена Алексеевна, Черенкова Ирина Сергеевна РКИ: УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ ПО ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ	360

ВВЕДЕНИЕ

Доклады и тезисы, которые представлены в этом сборнике являются трудом многих учёных, преподавателей, аспирантов и докторантов, которые делятся с нами своими мыслями, результатами исследований по самым разным направлениям в методике, лингвистике, литературоведении, межкультурной коммуникации и современных средствах передачи и приёма информации, помогающих в общении. Широта тематики конференции позволила нам собрать в Варшавском университете самых лучших и известных русистов из разных стран, для которых русский язык и культура являются не только предметом научных исследований, но и тем, что объединяет людей, любящих Россию, историю, людей и культурное наследие многонациональной страны.

Наша конференция посвящена 200-летию основания Варшавского университета, поскольку история возникновения университета тесно связана с Россией. Учёные Польши и России издавна поддерживают научные связи и сотрудничают между собой. Надеемся, что и в дальнейшем продлятся наши прекрасные научные и дружеские контакты.

К нашему великому сожалению эта конференция стала последней для большого друга и одного из организаторов всех предыдущих конференций Константина Макушева. Он не успел приготовить издание материалов конференции, участников которой знал и уважал, но мы все будем помнить о нём, читая тексты и научные сообщения материалов конференции.

Организационный комитет конференции.

РУСЕЦКАЯ МАРГАРИТА НИКОЛАЕВНА

Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина
Москва, Россия
mnrusetskaya@pushkin.institute

КИБЕРПРОСТРАНСТВО: НОВЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА

Сегодня мы наблюдаем вторую волну интереса к цифровой педагогике, однако теперь электронный ресурс рассматривается не как дополнительный, а как базовый. Человеческое присутствие в электронных образовательных средах называется «сопровождением» или «поддержкой», то есть чем-то сопутствующим, корректирующим – так язык сам указывает нам на смещение акцентов.

Сегодня уже нет сомнений, что киберпространство во многом управляет реальностью и задает тон жизни человека. Конститутивное свойство виртуальных сред – это невероятная быстрота процессов и плотность информационных потоков. В этих условиях коммуникативные практики претерпевают существенные трансформации – возникают смешанные формы речи (устно-письменная коммуникация [2], коммуникация становится поликодовой, включающей в себя вербальный, визуальный, аудиальный коды. Основной единицей коммуникации становится дисплейный, или конвергентный, текст, который отличает «вовлечение языковых (звуковых и письменных) и внеязыковых носителей смысла, упорядоченное чередование единиц разного потенциала (информем и экспресем), блочный синтаксис и расчленение на удобовоспринимаемые клипы (по образцу монтажа кадров в кинофильмах), жесткая конструктивность, своеобразная аноμία (ограничение значения слова, поддерживаемое сопроводительной картинкой), другие признаки» [1].

Сочетание различных кодов изменяет структуру высказывания, его смысловую емкость и, как следствие, функционирование. В ходе коммуникации носители языка распределяют смысловую нагрузку между разными кодами таким образом, что цельный смысл выражается сразу словом, звуком и картинкой. Такие коммуникативные возможности киберпространства не могут не сказываться на реальной коммуникации: наличие смартфонов позволяет в ходе личной беседы сразу демонстрировать изображения, проигрывать видео и звук. В реальной жизни мы часто наблюдаем такие ситуации: молодые люди разговаривают друг с другом и одновременно смотрят на экраны своих смартфонов. И эта трансформация дискурсивных практик вполне закономерна: носитель языка быстро усваивает удобные приемы коммуникации и переносит их на все ситуации.

Назовем ключевые особенности коммуникации в цифровых средах:

стираются границы текста (во-первых, в цифровой среде функционирует гипертекст – особая форма нелинейной организации текста, своего рода безграничный текст, во-вторых, текст перестает быть связанным с одним носителем, в цифровом пространстве все чаще

реализуется кроссплатформенная коммуникация (переключение от одного цифрового средства к другому, можно начать читать один текст на смартфоне, закончить – на компьютере, вернуться к нему в любом месте, где доступен интернет));

- **трансформируется категория автора** (большая часть текстов в интернете – анонимны, даже авторские тексты «творит» не только автор, но и читатель: он имеет возможность реагировать на текст, комментировать текст (в онлайн-журналистике, в соцсетях), дистанция между автором и читателем сокращается, а граница размывается;
- **цифровая коммуникация имеет поликодовую природу** (дисплейный текст представляет собой синтез различных семиотических единиц и кодов: вербального, визуального (в статике – картинка, в динамике – видео), аудиального);
- **цифровой текст динамичен** (в цифровой среде тексты легко и быстро редактируются, дополняются, скрываются, реагируя на обратную связь от адресата и изменения в окружающем мире).

Изменения – уже очевидные и измеримые – происходят на стороне коммуникантов цифрового общения. В первую очередь это касается особенностей восприятия и переработки информации. В целом коммуникативное поведение пользователей интернета имеет следующие особенности:

- **компрессия времени**, которое пользователь цифровой среды тратит на восприятие информации;
- развитие навыка **диагонального чтения текста (скроллинг)**: исследования, проведенные с помощью ай-трекера – прибора, который отслеживает движение глаз, показали, что читатель цифрового текста скользит по начальным строкам абзацев и первым словам строк, не углубляясь в «тело» текста;
- **снижение способности сосредотачиваться** на одном предмете коммуникации и на одном канале информации: информация воспринимается небольшими фрагментами, короткими блоками, исследования внимания на материале видеолекций показывают, что после 6-й минуты внимание пользователя заметно снижается;
- **формирование холистического, целостного восприятия текста**: в поликодовой коммуникации носители языка распределяют смысловую нагрузку между разными кодами таким образом, что цельный смысл выражается одновременно словом, звуком и картинкой.

Педагогика (и особенно методика преподавания иностранных языков) не может игнорировать эти изменения в дискурсивных практиках. Современная цифровая педагогика вырастает из концепта обучения как киберкоммуникации, когда исчезают границы урока, и на смену ей приходит процесс непрерывной обучающей коммуникации в образовательной киберсреде.

Один из ведущих принципов методики – учет потребностей и особенностей учащегося. А. Н. Щукин в своем классическом учебнике «Методика преподавания русского языка как иностранного» отмечает, что мотивация учащегося обеспечивается за счет целесообразной организации занятий, в ходе которых максимально учитываются интересы учащихся, их мотивы, их возрастные и прочие особенности [3].

Для методики РКИ важно принять во внимание, что коммуникация современного человека в значительной степени переместилась в цифровое пространство и протекает по особым законам. «Цифровизация» жизни современного человека приводит к тому, что дистанционное обучение, а точнее, **обучение в цифровых средах**, становится **глобальным трендом**.

Проектирование цифровых средств обучения должно учитывать запросы современных студентов на **мобильность и доступность** (учиться в любом месте, не тратить время на дорогу, получать мгновенно те знания, которые актуальны в данный момент), **непрерывность** (обучение не заканчивается за порогом школы/института/университета, оно продолжается везде, можно учиться в дороге, дома, на отдыхе), **возможность учиться на протяжении всей жизни**. Индикатором интереса к дистанционному изучению русского языка является, в частности, статистика запросов пользователей поисковых систем.

Еще 7–10 лет назад в профессиональном сообществе педагогов дистанционные формы обучения языку воспринимались как сопутствующие на том основании, что обучение в интернете не готовит к личному общению – главной форме коммуникации. Сегодня, когда большая часть коммуникации происходит в интернете, акценты смещаются: появляются обучающиеся, для которых навыки киберкоммуникации первичны, а очной коммуникации – вторичны.

Портал «Образование на русском», созданный и развиваемый Государственным институтом русского языка им. А. С. Пушкина, является первым проектом в области русистики по созданию единой образовательной киберсреды для обучающихся и преподавателей, обеспечивающей все условия для изучения русского языка как иностранного с уровнем А0 до С2, включая собственно языковые курсы, систему профессиональной поддержки преподавателей и общеразвивающий контент.

Задача создателей этой открытой электронной образовательной среды заключалась в том, чтобы сформировать у пользователей ресурса комплекс знаний, умений и навыков во всех четырех видах речевой деятельности. Для большинства онлайн-проектов типичным является обучение чтению и аудированию (т. е. развитие пассивных видов речевой деятельности). Однако для полноценной коммуникации наряду с этим необходимо обучать пользователей активным видам речевой деятельности, к которым относятся говорение и письмо. Комплексность обучения достигается за счет включения в учебный процесс компетенций, связанных со всеми уровнями языковой системы: фонетикой, морфемикой и словообразованием, лексикой и грамматикой, а также прагматикой. Над проектом работала большая команда экспертов в области лингвистики, психологии, педагогики, IT-технологий из числа сотрудников Института Пушкина и других ведущих научных и образовательных центров: Московского государственного университета им. М. В. Ломоносова, Санкт-Петербургского государственного университета, Российского государственного университета дружбы народов, Зальцбургского университета им. Париса Лодрона, Московского государственного лингвистического университета, Национального исследовательского Томского политехнического университета, Московского автомобильно-дорожного государственного технического университета и др.

Портал был открыт 1 сентября 2014 года. С этого времени до февраля 2017 года количество просмотров портала превысило 60 000 000. Ресурс посетили более 5 558 000 человек из 200 стран, более 1 125 600 человек стали зарегистрированными пользователями ресурсов портала. В число зарубежных стран – лидеров по количеству зарегистрированных пользователей, входят Украина, Беларусь, Казахстан, США, Сербия, Армения, Албания, Азербайджан, Болгария, Босния и Герцеговина, Греция, Германия, Италия, Венгрия, Испания. Растет популярность портала «Образование на русском» среди жителей Польши: около 25 000 человек являются посетителями портала, причем 5 000 из них проявляют большой интерес к разделам «Русский для наших детей» и «Лингвострановедческий словарь «Россия»».

В основе системы обучения русскому языку на портале лежит концентрический принцип, при котором каждый следующий модуль расширяет знания, полученные обучающимся на предыдущих уровнях. По этой причине каждый модуль, за исключением, разумеется, модуля А1, начинается с диагностического тестирования, которое позволяет пользователю системы выявить уровень владения языком и возможные пробелы. По завершении каждого модуля обучающемуся снова предстоит пройти тестирование, на этот раз итоговое.

При разработке алгоритма обучения, функциональных возможностей системы и ее контента группа разработчиков опиралась как на коммуникативный, так и на сознательно-практический методы обучения. Коммуникативный метод наиболее ярко представлен в интенсивных и основных курсах, характерной чертой которых является опора на тексты, разделяемые по уровням сложности, ситуациям общения, а на продвинутых уровнях – также по типам и жанрам. Тексты сопровождаются предтекстовыми, притекстовыми и послетекстовыми заданиями. Первые знакомят обучающегося с новой лексикой и незнакомыми культурными реалиями, вторые позволяют обучать различным видам чтения и аудирования, третьи направлены на

отработку лексики и грамматики. Сознательно-практический метод реализуется в бóльшей степени в справочно-систематизирующих курсах по фонетике и грамматике.

Особая проблема дистанционного обучения – система контроля. Важным представляется создание у пользователя системы удаленного доступа ощущения систематического контроля. Как показывает статистика, те, кто предпочитает очное обучение, объясняют свой выбор наличием в данном формате четкого расписания занятий, траектории обучения, которую определяет преподаватель, а также системы мотивации, то есть всего комплекса внешнего контроля. Для переноса параметров очного обучения в онлайн-формат обычно используют метод последовательного прохождения, когда каждая следующая тема или раздел становится доступной только при успешном завершении предыдущего этапа. Важно понимать, что разные пользователи с разной скоростью приобретают навыки и умения в различных видах речевой деятельности. По этой причине в дистанционном обучении необходимо, с одной стороны, направить обучающегося по правильной траектории, мотивировать его к последовательному изучению материалов курса, а с другой – оставить одновременный доступ к различным частям языкового курса, не перегружая пользователя однотипными заданиями и помогая ему справиться с тем, что представляет для него определенные сложности.

Отдельно стоит упомянуть справочные курсы по фонетике. Важным преимуществом данных курсов является наличие виртуального лингафонного кабинета. Поскольку у нашего типового пользователя в большинстве случаев не сформированы навыки фонетического восприятия (например, навыки дифференциации согласных по твердости/мягкости), слушателю необходимо объяснить «механику» артикуляции. Простым повторением за образцом, как правило, ограничиться невозможно. В этом случае более эффективным видится использование сознательно-практического метода изучения языка. Пользователи практикуются в произношении звуков, а система позволяет им наблюдать, как они постепенно приближаются к эталонному варианту. Для облегчения задачи используются специальные анимированные схемы работы речевого аппарата, а также подробное описание фаз артикуляции, которые могут субъективно ощущаться и контролироваться говорящим. Таким образом, в дистанционном формате проблема преподавания фонетического курса стоит намного острее по сравнению с тем же самым курсом при очном обучении. Решение этой проблемы возможно только путем интеграции инструментария лингафонного кабинета в систему обучения, в частности инструмента для сопоставления характеристик звука, порождаемых обучающимся, и эталонного звука с последующей выдачей комментариев и рекомендаций.

Очевидно, что отработка навыков говорения и письма возможна только при поддержке наставника, который выступает в роли собеседника и адресата письменных работ, а также оказывает методическую поддержку. Для проведения вебинаров разработчиками введен ряд организационных инструментов, к которым относятся: возможность подбора наставника, занесение информации о предстоящем вебинаре в календарь, отображение времени проведения вебинара с учетом часовых поясов в стране пользователя. По этой причине создателями портала уделено особое внимание профессиональной поддержке преподавателей русского языка.

Портал предоставляет возможность повышения квалификации и переподготовки преподавателей русского языка как иностранного в дистанционном формате. Сегодня более 66 470 преподавателей являются зарегистрированными пользователями портала. Более 30 000 преподавателей русского языка и литературы приняли участие в диагностическом тестировании профессиональных компетенций по русскому языку, свыше 4 000 преподавателей приняли участие в обучении по программе повышения квалификации «Практическая методика преподавания русского языка как иностранного» и другим дистанционным программам повышения квалификации в области русского языка как иностранного. В рамках школы профессиональной поддержки преподавателям впервые предоставлена возможность пройти в онлайн-формате полноценный курс профессиональной переподготовки по программе «Теория и методика преподавания русского языка как иностранного». После успешного прохождения итоговой

аттестации, включающей подготовку и защиту выпускной квалификационной работы, слушатели получают диплом, дающий право на преподавание РКИ. Это, в свою очередь, дает преподавателям возможность стать тьюторами портала «Образование на русском» и осуществлять дистанционное сопровождение слушателей, изучающих на портале онлайн-курс «Русский язык как иностранный».

Для детей соотечественников, проживающих за рубежом, и детей-билингвов разработан раздел «Русский язык для наших детей», включающий красочные, интерактивные обучающие материалы и систему сертификационного тестирования, которая, как мы полагаем, станет важным элементом мотивации к изучению русского языка.

С целью повышения активности участников портала в обмене идеями и опытом на портале реализован инструментарий, обладающий функционалом для создания вопросов, публикации идей, требующих экспертных мнений и оценок. Каждый зарегистрированный пользователь может принять участие в обсуждении по актуальным темам и проблемам, уже опубликованным на платформе, а также предложить свою тему для обсуждения или выдвинуть свою идею. Подключив механизмы рейтингования (когда пользователь может отметить то, что ему понравилось) и комментирования всех типов публикуемого контента, мы можем выявить наиболее значимые и актуальные вопросы, которые требуют особого внимания.

Портал обладает большим научным потенциалом, он является неисчерпаемой эмпирической базой, универсальной экспериментальной площадкой для исследований по такому молодому научному направлению, как цифровая педагогика. Исследователям и педагогам предстоит получить достоверные научные данные о пределах применимости дистанционных инструментов в преподавании иностранного языка, оценить эффективность учебного процесса в условиях электронной образовательной среды, установить и подробно описать оптимальные педагогические траектории. Фактическим материалом могут стать статистические данные о посещаемости портала, результатах тестирования (как промежуточного, так и итогового), скорости прохождения курсов, количестве и типах ошибок в ходе выполнения заданий. Не лишним будет провести психолого-педагогическое обследование самих обучающихся, выбравших портал в качестве своей образовательной среды. Какова их реальная мотивация? Стало ли их обучение более эффективным? Удовлетворены ли они? Думается, ответы на эти вопросы могут быть даны только по итогам полномасштабных научных исследований, выполняемых международными творческими коллективами. Институт Пушкина открыт для таких проектов и готов расширять свою партнерскую сеть.

Таким образом, портал «Образование на русском» является открытой, динамичной площадкой, обеспечивающей полный цикл обучения русскому языку. Усилиями сообщества экспертов в области лингвистики, методики преподавания русского языка как иностранного, инновационной педагогики и психологии удалось создать образовательный продукт, отвечающий современным вызовам. Разработанный портал адаптирован к таким условиям работы, как удаленность пользователей, принципиальная неограниченность целевой аудитории (пользователи всех уровней начального владения языком) и неравномерная интенсивность освоения курсов. Портал «Образование на русском» – это не просто средство обучения русскому языку, набор правил и текстов, сегодня это «умная» среда, направляющая учащегося и педагога по образовательной траектории, формирующая и корректирующая их совместную творческую деятельность.

Разумеется, как и любому результату сложной и долгой работы, порталу предстоит пройти оценку профессионального сообщества. Сегодня мы получаем от коллег первые положительные отзывы и рекомендации по совершенствованию сервисов портала. На недавно состоявшемся в Институте Пушкина заседании Общественного совета Базовой организации по преподаванию русского языка в странах СНГ исследователи и практикующие преподаватели из стран Содружества дали высокую оценку возможностям портала и рекомендовали использовать материалы курса русского языка как основу для национально-ориентированных учебников нового поколения.

Литература

1. Костомаров В. Г. Дисплейный текст как форма сетевого общения // Russian Language Journal. Vol. 60. 2010.
2. Кронгауз М. А. Самоучитель олбанского. Москва: Corrus, 2013.
3. Щукин А. Н. Методика преподавания русского языка как иностранного. М.: Высшая школа, 2003.

БРАГИНА НАТАЛЬЯ ГЕОРГИЕВНА

Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина

Москва, Россия

natasha_bragina@mail.ru

ТЕМАТИЧЕСКИЙ КЛАССИФИКАТОР: РУССКАЯ ЛИНГВОКУЛЬТУРА В СОПОСТАВЛЕНИИ С ДРУГИМИ ЛИНГВОКУЛЬТУРАМИ

Направления в исследовании культурной семантики лексических единиц: универсальное vs культурно специфическое

Начавшееся в 90-х годах XX века исследование культурной семантики почти сразу разделилось на два направления: одни исследования проводились в отношении отдельной лингвокультуры, другие – в сравнении нескольких лингвокультур.

Сопоставительные работы, представляющие особый интерес для межкультурной коммуникации, выявляли универсальные и культурно специфические¹ характеристики анализируемых единиц. Об универсальном, конечно, можно говорить с определенной долей условности, т.к. на сегодняшний день сопоставление всех лингвокультур мира даже по какой-либо одной характеристике невозможно.

Культурную специфику также можно рассматривать как соотносительную характеристику, поскольку сопоставительный анализ неблизкородственных и близкородственных лингвокультур выявляет разные объемы несовпадающей культурной информации. Так, русская и белорусская или немецкая и австрийская лингвокультуры имеют значительно больше общего, чем русская и немецкая лингвокультуры.

Принимая во внимание всю относительность критериев универсальности и культурной специфичности, все же важно отметить, что их можно использовать как операциональные термины при сопоставлении разных лингвокультур. Они позволяют дифференцировать те или иные культурные смыслы с учетом их большей / меньшей профилированности в разных языках. В будущем это поможет выстроить общие параметры, на основании которых могут сравниваться разные лингвокультуры.

Частотно сравниваемыми единицами являются: лексические концепты, фразеологизмы, формулы речевого этикета, модели речевого поведения, жесты, мимика, коммуникативные стили (живость движений, громкость голоса, расстояние между партнерами по коммуникации, направленность взгляда и т.д.).

¹ В работе (Зализняк, Левонтина, Шмелев 2005) используется термин *лингвоспецифическое*, который для нашего описания не подходит, т.к. предполагается обсудить не только вербальные, но и невербальные единицы, а также модели поведения и дискурсивные практики.

Лексические концепты и фразеологизмы в разных лингвокультурах

Широко представлены работы, посвященные сопоставительному анализу концептов. Названия создаются по модели: «Концепт X в русском и в Y языках». Позиция X заполняется такими лексическими единицами как: *жизнь, смерть, любовь, судьба, свобода, счастье, время, дух и душа, человек, друг* и т.д. Сходные модели используются и в работах по сопоставительной фразеологии: «Фразеологизмы с компонентом X в Y языках»; «Концепт X во фразеологии»; «X в призме / сквозь призму фразеологии»; «Образ X-а во фразеологии» и др. В работах часто исследуются: соматизмы, «части тела», внутренние органы человека; растения, флоронимы; зоонимы и зооморфизмы, орнитонимы; цветообозначения; еда, хлеб, чай; вода, воздух, огонь, земля; числительные; сравнения; номинации родства и др. Культурная специфика лексических концептов и фразеологизмов связана с проблемой понимания и переводимости в ситуации межкультурного общения. Приведу примеры на неполную культурную переводимость, лексических концептов, фразем и эстетической оценки.

Концепт пустыня в русской и арабской лингвокультурах. Арабский переводчик отмечает сложность дословного перевода фразы, которой Маргарита обращается к Мастеру: «*Смотри, какие у тебя глаза! В них пустыня*»².

В русском языке *пустыня* деривативно связана с *пустотой, пустой, пусто*. *Пустота* употребляется в сочинительных конструкциях с такими именами как: *безысходность, бесчувствие, грязь, мерзость, бесполезность, безмолвие, темнота, одиночество, тоска*; в атрибутивных сочетаниях: *зловещая, зияющая, черная, серая ... пустота*. Фраза: *Чтоб тебе пусто было!* – служит для выражения недоброжелательства, злобы, досады на кого-либо. В определенной ситуации ее можно расценивать как проклятие. *Пустота*, таким образом, имеет отрицательные коннотации, которые частично наследует *пустыня*. Особенно ясно это проявляется в поэзии, ср., например: *Иду / Из пустыни разбитого духа* (Ю. Кузнецов. «Строитель»); *В мире кладбищ и пустынь* (Л. Мартынов. «Латынь»); *Угасший мир пустыня ледяная* (Вс. Рождественский. «Остаться одному на всей земле...»); *Не из кладбищенской пустыни* (Н. Туроверов. «О годах медленного ига...»); *Где ни былинки, ни листка / В пустыне долгой, как тоска?* (С. Липкин. «То да се»).

Для арабов напротив *пустыня* связана не с пустотой, а с жизнью, развитием, бескрайностью. Этим объясняется сложность перевода, которая целиком относится к разнице в культурных коннотациях. (Брагина 2008).

Культурная специфика русских концептов везение и успех. Судьба концептуально согласуется с *везением, удачей*, которые могут означать 'счастливую судьбу'. Особенностью слова *повезло* является повышенная значимость презумпции 'Р – результат случайности' (Зализняк, Левонтина, Шмелев 2005: 328). В русской лингвокультуре *везение* частотно рассматривается как важная составляющая *успеха*, ср.: *скольким не хватило для успеха только одного: слепого везения* (А. Берсенева. «Полет над разлукой»); *Сам Герц объясняет такой большой успех счастьем, везением – это верно лишь отчасти* (В. Карцев. «Приключения великих уравнений»). О неудаче, неуспехе часто говорится в терминах везения: *не везет, не повезло*. Тем самым, снимается ответственность с самого человека за неудачу. В корейской лингвокультуре *везение / невезение* составляет незначительную часть успеха, поскольку основной акцент делается на умении много и упорно трудиться. Соответственно реплики с *Везет / Не везет* они воспринимают негативно, ср. (из разговора русской девушки со своим корейским другом, не прошедшим при приеме на работу собеседование): Кореец: – *Я не прошел собеседование*. Русская: – *Ну, ничего. Просто не повезло. Значит, не твоё место было*. В другой раз повезет. Кореец: – *Везение здесь не при чем. Нужно больше учиться*.

² Из романа М. Булгакова «Мастер и Маргарита».

Культурная специфика русской фраземы *не судьба* (+ *inf.*). Немецкоговорящие студенты (немцы, австрийцы) удивляются частотности этого выражения в русском языке. «Чуть что случилось, вы сразу говорите: *Не судьба!*» Анализ контекстных употреблений показал, что такие фразы, как, например: *Не судьба мне выпить сегодня чашечку кофе! Стало холодно, значит не судьба мне надеть сегодня летнее платье!* – вызывает недоумение у студентов разных лингвокультурных общностей, особенно у мусульман. Один турецкий студент прокомментировал: «Слово *судьба* связано с божественным, поэтому оно не употребляется в чисто бытовых сиюминутных контекстах. Для употребления этого слова нужен серьезный повод» (Брагина 2008).

Эстетическая оценка в русской и китайской лингвокультурах. Красота человека в китайском языке часто напоминает образы природы. Существует большое количество устойчивых метафор и сравнений, уподобляющих красивую внешность (особенно женскую) красоте природы. Для носителя русской лингвокультуры важно знать ключевые образы китайской культуры, например, *нефрит* и *лотос*. Это помогает понять такие фразеологизмы как: *ru hua si wu* ([красивая] как цветок, как нефрит), *cu lan zhe yu* (нефрит разбит, орхидея сорвана – о красавице, утратившей невинность); *xiang xiao yu sun* (нефрит разбит, цветы увяли о смерти красавицы) (Брагина 2013).

В русской лингвокультуре сравнение рук с корнями скорее всего будет воспринято сквозь призму образа старости и тяжелого крестьянского труда. Знание того, какие символические смыслы имеет образ *лотоса* в восточных культурах, поможет носителю русского языка осуществить «когнитивный сдвиг» в китайскую лингвокультуру. Это даст понимание того, что сравнение с корнями лотоса *bi ruo lian ou* (руки как корни лотоса) характеризует красоту девушки, а не старость женщины, прожившей долгую трудовую жизнь (Там же).

При описании внешности человека в китайской лингвокультуре бровям отводится большая роль, чем в русской, поскольку у китайских женщин издавна существовала традиция подрисовывать брови, придавая им сходство с бабочкой, ивовой лозой и серпом луны. Брови вместе с глазами являются определяющими чертами внешности китайки. Для описания красивой женщины достаточно лишь охарактеризовать красивые брови и глаза. Выражения *mei qing ti xiu* (брови четкие – глаза красивые) означает ‘тонкие (а значит, красивые, правильные) черты лица’. Под *mei-qing* (брови четкие) имеется в виду ‘брови с четкими границами, ясным силуэтом, без отдельно растущих волосков’. Аналогичное обозначение красивого женского лица при помощи выражений *mei ti ru hua* ([красивые] брови и глаза как картинка), *mei xiu tou* ([дугобразные] брови как луна, [сияющие] глаза как звезды) и др.

Знание распределения эстетической оценки в разных лингвокультурах помогает понять употребление фразеологизмов в переносном значении. Например, *meiti* (брови и глаза) обозначает также ‘начало нити’, т.е. ‘фундамент, основное очертание чего-л.’. Ср.: *Пока еще не найдены “брови и глаза” (не найдена нить) дела, за которую можно взяться.* Особую роль бровей и глаз в китайской лингвокультуре подчеркивает также фразеологизм *po zai mei jie* (буквально *на бровях и ресницах*), что означает ‘близко по времени, скоро’. Он сопоставим с русским фразеологизмом *что-л. (праздник, зима) на носу*.

Формулы речевого этикета в разных лингвокультурах

Важной для межкультурной коммуникации темой является прагматика речевого общения. В сопоставлении с другими лингвокультурами описываются: комплимент, извинение, согласие / несогласие, отказ, просьба, благодарность и некоторые другие³. Отдельные жанры на сегодняшний день исследованы недостаточно, например, специфический для русской

³ См. тжж. работы (Ратмайр 2003; Ларина 2009; Кронгауз, Таккахаси 2002: 252-274 и др.).

лингвокультуры речевой жанр жалобы⁴ не рассматривался в сопоставлении с другими лингвокультурами. Приведу некоторые примеры несовпадения некоторых форм речевого этикета.

Обращения в русской и японской лингвокультурах. Во многих восточных лингвокультурах для того, чтобы правильно обратиться, нужно знать возраст адресата. В русской лингвокультуре это условие не столь обязательно. Так, например, обращения *Девушка!* и *Молодой человек!* к немолодым людям используется достаточно часто, несмотря возможную ироническую или гневную реакцию адресата, ср.: *В торговом центре гардеробщица (на вид ей было 60-65 лет) принимала верхнюю одежду у посетителей. Мужчина лет 40, протянув свое пальто, обратился к ней: «Девушка, возьмите, пожалуйста!» «Какая я вам девушка! – Гневно вспыхнула гардеробщица. – Я бабушка уже! Что за привычка до смерти всех девушками называть!»* (<http://zhenskoe-mnenie.ru/themes/mnenie/-devushka-zhenshhina-madam-gospozhakk-pravilno-obratitsja-k-neznakomke-na-ulitse/> Дата обращения: 16.10.2016).

Различие в прагматических установках русской и японской лингвокультур затруднило работу переводчика «Трех сестер» А. П. Чехова. В японском языке не существует слова «брат», есть только «старший брат» и «младший брат». В русской пьесе не ясно, старше Андрей или младше своих сестер, поэтому переводчикам приходилось решать этот вопрос самостоятельно. В одних японских переводах Андрей представлен как старший по отношению к Маше, но младший по отношению к Ольге, и, соответственно, Маша называет его «старший брат», а Ольга – «Андрей». А в других переводах он представлен как старший по отношению к Ирине, но младший по отношению к Маше, и соответственно в традициях японской речевой культуры Маша обращается к нему уже по имени. (Кронгауз, Такахаси 2002).

Этикетные фразы (формы выражения заботы, готовности что-л. сделать) в русской и английской лингвокультурах. Различия в функционировании этикетных формул, конвенциональных клише можно иллюстрировать примером, который был взят из социальной сети Facebook (пост Ольги Седаковой): Когда я впервые жила в Англии в качестве Poet in Residence в университете Keele, был мой вечер, и мы сидели с ректором за столом. Он спросил меня: **Are you happy?** Я подумала: странный момент для исповеди! И ответила: **«не могу сказать...»** Он (озабоченно) : **But what's wrong?** – Надо же думаю, какой настойчивый! И говорю: **«И это мне трудно сказать.»** Тут он стал переставлять цветы, микрофон и т.п. И я поняла, что он хотел узнать: **удобно ли мне.** Потом я узнала, что студенты на этом месте говорят: **Are you ecstatic?**

Данный пример иллюстрирует несовпадение дискурсивных практик: этикетная форма одной лингвокультуры при прямом переводе «автоматически» опознается в другой лингвокультуре как относящаяся к иному типу дискурса. Соответственно для определенных ситуаций она может быть оценена как неуместная. В русской лингвокультуре вопрос: *Ты / Вы счастлив(а)ы?* – не относится к этикетным в отличие от английского *Are you happy?* Он скорее является маркером разговора «по душам». Показательно, что О. Седакова абсолютно точно, хотя, возможно, не без иронии, соотнесла его с *исповедью*.

Для носителей русской лингвокультуры требуется дополнительный комментарий к таким этикетным формам английского языка как: *I'll be more than happy + inf. (to help you, to do it for you, etc.),* буквально: *Я буду более, чем счастлив + inf. (помочь вам, сделать это для вас и т.д.).* Подобные формы, как правило, не воспринимаются как преувеличенно вежливые, излишне церемонные, т.е. не нейтральные.

⁴ См работу, в которой приводятся примеры из записанных повседневных разговоров жителей перестроенной Москвы и других регионов России. В ней внимание уделяется жалобам – литаниям, которые рассматриваются как специфический жанр русских разговоров (Рис 2005).

Модели речевого поведения в разных лингвокультурах. Культурные конвенции: фигуры умолчания и способы эвфемизации

В разных культурах набор тем для обсуждения может не совпадать. Например, разговор девушек о бритье ног в присутствии третьих лиц (мужчин или женщин) может быть абсолютно нейтральным в американской, но не в русской лингвокультуре. Так, на уроке РКИ, при отработке лексики, описывающей личную гигиену (нужно было использовать слова: *умыться, принимать душ, чистить зубы, причесываться* ... и др.), одна американская студентка спросила другую: *Как часто ты бреешь ноги?* Вопрос, воспринимаемый как нормативный в американской аудитории, привел русскоязычного преподавателя в замешательство: разговор о бритье ног, а также об эпиляции волос не типичен для носителей русской лингвокультуры. Об этом не принято говорить, хотя и нет прямого запрета, культурного табу. Здесь речь идет о фигурах умолчания.

Китайские студенты при описании случаев недомогания как нормативную воспринимают фразу: *у меня болит живот*. В аналогичной ситуации русские студенты скорее скажут: *я плохо себя чувствую; мне что-то не по себе*. Лингвокультуры различаются как способами эвфемизации (смягчения), так и тем, что именно подвергается эвфемизации или, наоборот, профилированию.

Различие в эвфемизации можно проиллюстрировать также формой *отказа в русской и австрийской лингвокультурах*. Р. Ратмайер отмечает различия в степени завуалированности отказа: «Когда говорят: *мы стараемся сделать все возможное*, то иногда это соответствует просто отказу и никаких стараний не будет. В русской культуре прямые отказы более распространены, особенно среди «своих», вежливое австрийское «вокруг да около» воспринималось бы как выражение дистанции, отсутствия доверия» (Ратмайер 2016: 13).

Эвфемизация концептуально связана с категорией вежливости и с политкорректностью. В русском языке есть целый ряд выражений, описывающих прямой, неличеприятный, но абсолютно искренний разговор: *говорить прямо / все как есть / без обиняков; говорить в глаза / как на духу; резать (в глаза) правду-матку*. Такой разговор может не нравиться собеседнику, обижать его, однако, как особая форма доверия, как открытый разговор по существу дела, «без экивоков», он может оцениваться положительно. Он также может рассматриваться как вид социального бесстрашия, если это – разговор с начальником или с кем-либо, кто имеет более высокий, чем у говорящего статус. Такие оценки могут быть непонятными носителям другой лингвокультуры.

На уроке русского языка, например, преподаватель объяснял японским студентам выражение *говорить без обиняков*, ср.: *Зашёл почему-то разговор обо мне, и Короленко сказал без обиняков, напрямик, что я иду по неверной литературной дороге, отдавая все свои силы газетным статьям-однодневкам* (К. Чуковский «Короленко в кругу друзей»). Японский студент, знавший русский язык лучше других, перевел это выражение как *говорить нагло*.

Даже если мы согласимся с тем, что перевод не слишком удачен, все же он необычайно точно характеризует установки японской культуры, не допускающей потерю социального лица собеседника. С этим, в частности, связаны многочисленные формы вежливости в японском языке. То, что в одной лингвокультуре воспринимается как нейтральное, с позиции другой культуры, воспринимается как недопустимо резкое. На этом примере видна соотносительность культурных норм. В данном случае возникает противопоставление: *искренность vs вежливость*. Разговор, оцениваемый как искренний в русской лингвокультуре, характеризуется как крайне невежливый в японской лингвокультуре.

Модели речевого поведения в русской лингвокультуре. Приметы

Разные лингвокультуры различаются количеством и формой бытования примет. В русской лингвокультуре есть широко известные приметы⁵, влияющие на поведение некоторых ее представителей, например: *если прощаться через порог, то пути не будет; если, выйдя из дома, ты вынужден(а) быстро вернуться* (за забытой вещью, например), *то надо посмотреться в зеркало* (иначе пути не будет); *оказавшись между двумя людьми с одинаковыми именами, можно загадывать желание* и др. Человек «своей» лингвокультуры необязательно воспроизводит их, однако, если кто-то при прощании скажет: *Только не через порог!* – то фраза и примета будут опознаны и не вызовут удивления. Может удивить только поведение говорящего, его «вера» в приметы. Мысленная реакция в этом случае будет приблизительно такая: *Зачем ему / ей все это нужно?!* У человека «другой» лингвокультуры удивление вызовет и фраза, и примета (если он ее не знает), и ее воспроизводство. Реакций может быть соответственно несколько. *А что это значит?* – вопрос о значении фразы. *А почему этого нельзя делать?* – вопрос о значении приметы. *Какая странная (интересная, смешная...) примета! Все-таки русские – странные (интересные, смешные...) люди* – удивление и оценка, вызванные несопадением со «своей» лингвокультурой. Человек «другой» лингвокультуры по сравнению с человеком «своей» лингвокультуры удивляется больше, большему и (иногда) по другим поводам.

Эти приметы можно отнести к русским лингвокультурным нормам. Под лингвокультурными нормами понимаются закрепленные традицией вербальные и невербальные действия, выражающие ценностные установки ее носителей и идентифицирующие принадлежность последних к определенной лингвокультуре. Лингвокультурная общность формируется на основе знания и воспроизводства лингвокультурных норм. При этом знание часто оказывается более важным, чем воспроизводство, которое в ряде случаев может быть необязательным. Принадлежность к лингвокультуре в значительной степени обусловлена рецептивным восприятием лингвокультурных норм. Человек «своей» лингвокультуры опознается через их понимание и правильную интерпретацию в большей степени, чем через их воспроизводство.

Жесты, мимика, коммуникативные стили в разных лингвокультурах

Различие мимики, жестов, коммуникативных стилей в разных лингвокультурах и вероятность их неправильной интерпретации в процессе межкультурной коммуникации привлекают внимание исследователей (Крейдлин 2002; Бутовская 2004; Прохоров, Стернин 2011).

Приведу один пример из дневника русской девушки, проходившей стажировку в Южной Корее. *При знакомстве с корейцем, который был старше меня, я не поклонилась. Диалог прошел достаточно напряженно и быстро закончился. Более того, этот кореец больше не разговаривал со мной.* Поклон имеет разные культурные смыслы в русской и корейской лингвокультурах. В отличие от корейской в русской лингвокультуре в начале общения не принято кланяться. Это может привести к коммуникативной неудаче при общении русских с корейцами.

Общий вывод

Сопоставительные работы, в которых рассматриваются культурно маркируемые единицы, а также единицы, относящиеся к прагматике речевого высказывания, расширяют исследовательское поле межкультурной коммуникации. Как отмечает А. Мустайоки «Культурный и интеллектуальный фон определяет пресуппозиции, стереотипы, скрипты, сценарии нашей

⁵ Подробнее об этом см. работу (Ройтер 1994: 187-197).

речи, а также задает круг знаний, имеющихся в нашем распоряжении». (Мустайоки 2011). Однако до обобщения, которое позволило бы систематизировать полученные данные, дело пока что не дошло. Соответственно вопрос о том, что в русской лингвокультуре можно отнести к универсальным единицам, а что – к культурно-специфическим, пока нельзя считать решенным. Одним из возможных путей решения этой проблемы может стать Тематический классификатор «Русская лингвокультура в сравнении с другими лингвокультурами».

Структура Тематического классификатора «Русская лингвокультура в сопоставлении с другими лингвокультурами»

Тематический классификатор включает в себя: синопсис (классификатор) общих тем, организованных по семантическому принципу; развернутый комментарий по каждой из указанных тем; алфавитный перечень тем; общий список использованной литературы.

Темами классификатора являются лексические концепты, единицы речевого этикета, модели речевого поведения, жесты, мимика, коммуникативные стили. Можно с высокой долей вероятности предположить, что «сгущение культурных смыслов» происходит именно в этих единицах. Это означает, что они обладают плохой переводимостью; провоцируют коммуникативные неудачи в ситуации общения между представителями разных лингвокультур. Рассмотрим общую структуру классификатора на примере лексических концептов и единиц речевого этикета.

Лексические концепты группируются на основе общих семантических принципов, например, группу *Существование человека во времени* образуют концепты *жизнь, время, смерть, детство, молодость, юность, старость*; в группу *Эмоции* входят лексические концепты *любовь, счастье, радость, гнев, страх, обида*; группа *Человек* включает в себя концепты *человек, мужчина, женщина, ребенок / дитя*.

Единицы речевого этикета классифицируются на основе семантико-прагматического критерия. Так, группу *Начало коммуникации* образуют *обращения, приветствия*, группу *Оценка в коммуникации* – *похвала, комплимент*, в группу *Формы побуждения* включены *просьба, приказ, требование*.

Комментарий к лексическим концептам представляет собой сравнительно-сопоставительное описание *культурных коннотаций, метафорических моделей* (образная семантика), *разных дискурсивных практик* и форм включенности в них описываемых единиц.

Комментарий к единицам речевого этикета предполагает сравнительно-сопоставительное описание коммуникативной ситуации, которая развертывается по следующей модели: *начальная реплика – ответная реплика*. *Начальная реплика* в свою очередь включает такие параметры: *Кто говорит – Что говорит – Кому говорит (Где – Когда – Как – При каких обстоятельствах)*.

Тематический классификатор предназначен в первую очередь **не для продукции / воспроизводства лингвокультурных норм, а для их рецепции / понимания.**

Создание тематического классификатора – задача сложная и трудоемкая. Однако она позволяет сделать переход от этапа накопления сопоставительного материала к этапу его обобщения, что диктуется самой логикой развития современных кросс-культурных исследований.

Литература

1. Брагина Н.Г. Межкультурное общение: путь к пониманию «другого» 2008.
2. Брагина Н.Г. Понятие межкультурного диалога и кросс-культурное понимание фразеологизмов. // *Frazeološka simfonija. Sodobni pogledi na frazeologijo*. Ljubljana, 2013.
3. Бутовская М.Л. Язык тела: природа и культура. М.: Научный мир, 2004.

4. Зализняк А.А., Левонтина И.Б., Шмелев А.Д. Ключевые идеи русской языковой картины мира. М., 2005.
5. Крейдлин Г.Е. Невербальная семиотика. М.: НЛЮ, 2002.
6. Кронгауз М.А., Такахаси К. Обращение по имени в русском и японском языках // Труды по культурной антропологии: Памяти Григория Александровича Ткаченко. М., 2002.
7. Ларина Т.В. Категория вежливости и стиль коммуникации: Сопоставление английских и русских лингвокультурных традиций М., 2009.
8. Мустайоки А. «Причины коммуникативных неудач: попытка общей теории» РЯЗР №4, 2011.
9. Прохоров Ю.Е., Стернин И.А. Русские: Коммуникативное поведение. Изд.4. 2011.
10. Ратмайр Р. Прагматика извинения. М., 2003.
11. Ратмайер Р. «Горячие точки» и универсальные стратегии в межкультурной коммуникации русских и австрийцев РЯЗР, № 2, 2016.
12. Рис Н. Русские разговоры: культура и речевая повседневность эпохи перестройки / Нэнси Рис; [пер. с англ. Н. Н. Кулаковой и В. Б. Гулиды]. М., 2005.
13. Ройтер, Т. Суеверные представления о судьбе: русские приметы в сознании современного городского жителя // Понятие судьбы в контексте разных культур / Науч. совет по истории мировой культуры; ред. Н. Д. Арутюнова; сост. Т. Б. Князевская. М., 1994.

**THE IDEOGRAPHIC CLASSIFIER:
«RUSSIAN LINGUOCULTURE IN COMPARISON
WITH THE OTHER LINGUOCULTURES»**

The article discusses the new stage in the development of the cross-cultural studies. The period of collecting cross-cultural data, transforms into the period of its generalization and classification. The Ideographic classifier “Russian Linguoculture in Comparison with the Other Linguocultures” could be a good solution, which helps to describe and classify cross-cultural data.

КАЗАКОВ ВЛАДИМИР ПАВЛОВИЧ

Санкт-Петербургский государственный университет
Санкт-Петербург, Россия
v.kazakov@spbu.ru

КОНСТРУКЦИИ С ДЕЕПРИЧАСТНЫМИ ОБОРОТАМИ: ОТСТУПЛЕНИЯ ОТ НОРМЫ И ПРОБЛЕМА КУЛЬТУРЫ РЕЧИ

Известное правило употребления деепричастных оборотов заключается в том, что деепричастное действие и действие, обозначенное в предложении сказуемым, должны иметь одного и того же деятеля. Это правило было сформулировано уже М.В. Ломоносовым в «Российской грамматике» 1755 г. (§ 532) (Ломоносов 1952: 566–567). Однако в русской классической литературе отмечены примеры, не соответствующие данному правилу. Например: «Вы согласитесь, что, имея право выбрать оружие, жизнь его была в моих руках» (А.С. Пушкин); «Накурившись, между солдатами завязался разговор» (Л.Н. Толстой). Отступления такого рода объясняют влиянием французского языка, где соответствующая русскому деепричастию форма (герундий) могла иметь самостоятельную субъектную отнесенность.

Во второй половине XX века на употребление деепричастных оборотов влияет такой фактор, как воздействие на письменную форму языка разговорной речевой стихии. Особую актуальность вопрос об отклонениях от синтаксической нормы приобрел во второй половине 80-х годов XX века, когда в перестроечный (а затем и в постперестроечный) период изменился язык российских средств массовой информации (Петухов 1992). В периодических изданиях, в телевизионных и радиопередачах стали отмечаться деепричастные обороты в безличных предложениях со словами категории состояния: **Мне стало грустно, посмотрев этот фильм* (вместо: *Я загрустил, посмотрев этот фильм*). Различные случаи отступлений от правил употребления деепричастий стали предметом рассмотрения в коллективной монографии «Русский язык конца XX столетия». Здесь есть раздел с характерным названием – «Запретные деепричастные обороты» (Гловинская 2000: 277–289). Автор раздела М.Я. Гловинская обращает внимание на частотность таких конструкций, в которых есть общий субъект при отсутствии общего подлежащего. Например: **Не по себе становилось, читая эту книгу* (из телевизионной передачи). В безличном предложении нет подлежащего, действие которого, в соответствии с нормой, должно обозначать деепричастие.

Примеры ненормативного употребления деепричастных оборотов можно встретить в Интернете (особенности орфографического, пунктуационного, грамматического и стилистического оформления примеров сохраняются):

1. Сайт Ответы@mail.ru:

«... а в метро его какая-то девушка смотрела и заулыбалась, а он в ответ ей, *узнав это, мне стало обидно* и я стала отдаляться от него ...».

2. Футбольный портал «Бобсоккер.ру»:

«Узнав это, мне стало интересно, а кто же является самым скорострельным игроком в истории этого турнира с позиции выхода на замену».

Приведенные примеры отличаются тем, что наряду с нарушением синтаксической нормы (нормы употребления деепричастного оборота) мы наблюдаем также нарушения орфографических, пунктуационных норм, небрежное оформление текста.

В то же время отмечалось, что некоторые отступления от правила употребления деепричастных оборотов встречаются в речи людей, хорошо владеющих литературным языком (Гловинская 2000: 280). Например:

«Создавая партию, у вас есть шанс эту тенденцию нарушить» (Н. Сванидзе. Подробности. 31.03.1994).

Употребление деепричастных оборотов в безличных предложениях не воспринимается, по мнению исследователей, как грубая ошибка, такие конструкции не так обращают на себя внимание, как, например, известная фраза чеховского персонажа из рассказа «Жалобная книга», в котором приводятся записи малограмотных людей: *Подъезжая к сией станции и глядя на природу в окно, у меня слетела шляпа.* (Ср.: **Не по себе становилось, читая эту книгу.*) В монографии «Русский язык конца XX столетия» было высказано предположение, что в русском языке происходит процесс легализации независимых оборотов. Возникает вопрос о том, как рассматривать сейчас независимые деепричастные обороты.

Современная справочная литература четко определяет правила употребления деепричастных оборотов, в том числе в односоставных предложениях, в которых нет подлежащего. В частности, в безличном предложении деепричастный оборот допустим, но только при инфинитиве, который является главным членом предложения (или входит в состав главного члена). Например: *Переходя улицу с ребенком, нужно держать его за руку.* Те случаи, когда деепричастный оборот может употребляться в предложении без подлежащего без нарушения синтаксической нормы, указаны, в частности, в «Школьном энциклопедическом словаре» (Русский язык. Школьный энциклопедический словарь 2014: 73).

Чем объясняется тот факт, что употребление деепричастного оборота в безличном предложении при инфинитиве не нарушает синтаксическую норму? Во-первых, тем, что субъект действия, названного деепричастием, и субъект действия, выраженного инфинитивом, общий. Сравним: *Переходя улицу с ребенком, нужно держать его за руку. – Тот человек (любой человек), который переходит улицу с ребенком, должен держать его за руку.* Во-вторых, деепричастие обозначает добавочное действие, следовательно, в предложении есть слово (например, инфинитив), которое выражает другое действие, по отношению к которому деепричастное действие будет выступать как второстепенное. Это второе условие не выполняется в безличных предложениях без инфинитива: **Мне стало грустно, посмотрев этот фильм.* Здесь сказуемое, выраженное словом категории состояния, обозначает не действие, а состояние, и такого рода конструкции нарушают синтаксическую норму, они «не легализованы».

В письменной форме речи правила употребления деепричастных оборотов в целом соблюдаются. Приведем следующий пример. В Национальном корпусе русского языка (Национальный корпус русского языка) нами выявлены 336 документов с деепричастным оборотом, включающим деепричастие «перечитывая». Отмечено 407 вхождений. И всего 3 примера с отступлением от синтаксической нормы.

1. В.В. Вересаев (воспоминания, 1929 год): «*Перечитывая предыдущие страницы, мне самому теперь смешно и досадно.*»
2. «Радио Всем» 1928 год: «*И читая, перечитывая статью ... , совсем не ясно, что речь идет только о городе, о рабочих районах.*»
3. Интернет-ресурс, 15.09.2007, статья Алексея Яшкина: «*Перечитывая одну брошюру о лимонах, меня вдруг осенила мысль, что лимонная кислота прекрасно справится с дезинфекцией желудка.*»

Приведенные примеры показывают, что отступления от канонического правила единичны, причем они относятся к разным временным периодам: началу XX века и началу XXI века. Общим для этих примеров является то, что они отражают разговорные интонации, представленные в рассуждениях автора.

Последний (третий) пример взят из интернет-источника: статьи Алексея Яшкина «Питание каратиста», которая размещена на информационном канале Subscribe.Ru. Как отмечалось выше, в интернет-пространстве можно встретить случаи ненормативного употребления деепричастных оборотов. Приведем еще несколько примеров:

1. Психологическая мастерская Ирины Двоглазовой:

«Муж завел себе он-лайн роман. Он раньше постоянно знакомился в интернете с девушками, со многими. *Узнав, мне это было неприятно.* Но как-то отнеслась с пониманием...»

2. Vip клуб Galya.ru:

«Девушки, подскажите мне, или помогите советом. Ситуация такова, жених (мч с которым мы 5 лет вместе) как мне кажется, не старается для будущего...»

Дело в том, что закончив учебу в универе (он программист), он устроился на работу вот уже как год, и за это время он ничего не отложил...

Мы уже говорим о свадьбе, я познакомилась с его сестрами и мамой. Но вот его старший брат решил строить себе дом, и мой мч вкладывает туда всю зарплату.

Узнав это, мне было неприятно...»

3. Сайт Xmusic.me:

«*Слушая эту мелодию, мне представляется райский пляж, с голубой, чистой-чистой водой, синим небом, белым песком и высокими пальмами, а я лежу на шезлонге, смотрю куда-т.*»

Приведенные примеры представлены в том виде, в каком с ними знакомится читатель интернет-страницы: с пунктуационными ошибками, небрежностью в оформлении (см. пример №2). Нарушения правила употребления деепричастных оборотов выступают на фоне невнимания к оформлению текста в целом. Отступления от нормы связаны, очевидно, с тем, что участники интернет-коммуникации в меньшей степени контролируют форму выражения мысли, чем при традиционной переписке, а нередко и демонстрируют свою раскрепощенность.

Отступления от правила употребления деепричастных оборотов встречаются и в письменных работах школьников, и в речи взрослых людей, и в языке средств массовой информации, и в Интернете. При этом говорить об изменении нормы в связи с такими отклонениями, на наш взгляд, не приходится. Ошибки лишь подтверждают актуальность внимания к соответствующему правилу при изучении русского языка как родного, так и иностранного и актуальность соответствующих рекомендаций. Такие рекомендации включают не только объяснение наиболее распространенных ошибок, связанных с употреблением деепричастных оборотов, но и тренировочные упражнения (Охлопкова 2004).

Соблюдение синтаксических норм является одной из составляющих культуры русской речи, поэтому правила построения предложений с деепричастными оборотами должны соблюдаться как в деловом, так и неформальном общении, в том числе в интернет-коммуникации.

Литература

1. Гловинская М.Я. Активные процессы в грамматике (на материале инноваций и массовых языковых ошибок) // Русский язык конца XX столетия (1985-1995). – 2-е изд. – М.: Языки русской культуры, 2000. – С. 237-304.
2. Ломоносов М.В. Российская грамматика // Ломоносов М.В. Полное собрание сочинений / АН СССР. – М.; Л., 1950–1983. Т.7: Труды по филологии 1739-1758 гг. – М., Л.: Изд-во АН СССР, 1952. – С. 389-578.

3. Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.ruscorgora.ru> (дата обращения 02.05.2016).
4. Охлопкова М.Ю. Об одной распространенной ошибке – неправильном употреблении деепричастных оборотов // Русский язык. № 36 (372), 16–30.09.2004 // [Электронный ресурс] <http://rus.1september.ru/index.php?year=2004&num=36> (Дата обращения: 18.10.2016).
5. Петухов А.С. Язык перестройки или перестройка языка? // Русская речь. – 1992. – № 2. – С. 61–63.
6. Русский язык. Школьный энциклопедический словарь / под ред. С.В. Друговейко-Должанской, Д.Н. Чердакова. – СПб.: Санкт-Петербургский государственный университет, 2014. – 584 с.

**SENTENCES COMPLICATED BY VERBAL ADVERB PHRASES:
DEVIATIONS FROM THE NORM AND PROBLEM OF THE SPEECH CULTURE**

The article is devoted to the use of verbal adverb phrases in modern Russian. In the Internet texts, it is possible to observe various cases of a deviation from norms of the use of verbal adverb phrases. The syntactic rules have to be respected both in business in official communication, and in informal communication on the Internet.

ХАВРОНИНА СЕРАФИМА АЛЕКСЕЕВНА

Российский университет дружбы народов

Москва, Россия

khavronina@yandex.ru

К ВОПРОСУ О СУЩНОСТИ ПРАКТИЧЕСКОЙ ГРАММАТИКИ РУССКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ

Вопрос о том, что следует понимать под словом «грамматика» и какой грамматике обучать иностранцев в практическом курсе русского языка, и сегодня имеет первостепенную важность и требует уточнения. Исходя из положения о том, что грамматика – это «объективная языковая действительность, управляющая нашей речью» [Щерба, 1945], предмет обучения иностранному языку следует понимать как саму языковую реальность, а грамматику – как совокупность средств и способов, которыми пользуется носитель русского языка для выражения обобщённых значений.

Грамматика – это и различные средства и способы объединения слов и построения речевых единиц – предложений-высказываний. Грамматические средства и способы оформляют слова, соединяют их между собой и таким образом организуют номинативные лексические единицы в целостные в структурном и смысловом отношении коммуникативные единицы. Владение иностранным языком возможно при условии свободного и безошибочного оперирования как лексическими единицами, так и грамматическими средствами и способами изучаемого языка.

Специфика русской грамматической системы – высокая степень морфологизации знаменательных частей речи, разветвлённая флективность, наличие категории вида глагола, многообразие структурных типов простого предложения – делает объективной необходимостью грамматикализацию практического курса русского языка для иностранцев.

Цель обучения иностранцев русской грамматике – научить практически пользоваться теми грамматическими средствами, которыми пользуются носители русского языка в процессе общения. Грамматика в практическом курсе не самоценна и не самоцельна. Она подчинена «общей задаче создания наиболее рациональной и эффективной научной методики активного обучения речи на иностранном языке» [Леонтьев, 1977].

КУПРИНА ТАМАРА ВЛАДИМИРОВНА

Уральский федеральный университет
Екатеринбург, Россия
tvkuprina@mail.ru

ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ НА ОСНОВЕ РАЗЛИЧНЫХ ВИДОВ ИНТЕЛЛЕКТА: IQ – EQ – CQ

Социальные и экономические изменения, характеризующие настоящий период, заставляют пересматривать учебные программы, их цели и содержание, что ведет к изменению и дидактических технологий, причем не только в средней, но и в высшей школе. Вопрос касается знаний, которые должны быть представлены в университетах и их введения в процесс обучения для обеспечения наиболее эффективного учебного процесса, не только с точки зрения преподавателя и обучаемого, но и в зависимости от потребностей, как в отдельной стране, так и международного сообщества в целом.

Содержанием образования является вся культура человечества: и система научных знаний, и эмоционально-образный мир искусства, и исторические традиции, и система деятельности, в том числе творческой, и отношения, и ценностные приоритеты. Это очень разные компоненты, и овладение ими требует не только восприятия, понимания, запоминания, воспроизведения действий по образцам, но и эмоционального отклика, собственного поиска, оценочной деятельности и много другого (Загвязинский 2004 : 4).

Тенденции развития современного образования выводят на необходимость поиска новых подходов к обучению мыслить и действовать в новых условиях, поэтому нужна новая теория обучения, которая ведёт образование в будущее, к новому образу мышления и новому стилю жизни будущих поколений.

За счет чего усложняется межкультурное образовательное пространство? Прежде всего, за счет развития виртуальных образовательных технологий. Абсолютно новым направлением обучения и привлечения зарубежных специалистов и студентов являются *массовые открытые онлайн-курсы* (МООК). МООК – это электронные дистанционные курсы, включающие в себя видеолекции с субтитрами, презентации, инфографику, текстовые конспекты лекций, домашние задания, виртуальные лаборатории, тесты и итоговые экзамены. В отличие от традиционных лекций видео материалы даются в мелкой нарезке по 5-10 минут, что соответствует когнитивным способностям современных студентов. При обучении активно используются форумы для общения студентов и преподавателей. Свои МООК создает большинство ведущих университетов мира (Куприна 2015 : 117).

В связи с этим, можно говорить о так называемой виртуальной образовательной миграции. Образование меняет не только канал распространения, но и качественный формат за счет цифровых каналов обучения, таких как геймификация, симуляторы, виртуальная реальность 3D.

Виртуальные технологии позволяют создавать гибкие индивидуальные сценарии занятий, адаптированные под темп усвоения каждого студента. Причем, с помощью веб-камер можно отслеживать и невербальную коммуникацию, а используя смартфон и «умные» часы - изменение даже физического состояния обучаемого. Это позволяет отследить момент потери внимания, адаптировать и оптимизировать процесс подачи информации.

На данный момент основными платформами являются:

1. Coursera – крупнейшая МООК-платформа, работающая с апреля 2012 года. На 1 июля 2014 года у нее было 8 млн. студентов, 683 курса и 110 партнеров-поставщиков. Наиболее активны: Сингапур, Тайвань, Гонконг, Ирландия, Австралия, США, Канада. 2. edX – основана в мае 2012 года Массачусетским технологическим институтом, Гарвардским университетом и Университетом Беркли. На март 2014 года у нее было 2 млн. студентов, более 160 курсов, 47 партнеров. Лидирующие страны: США, Индия, Великобритания, Бразилия, Испания. 3. Udacity – основана в феврале 2014 года, специализируется на IT-тематике. На июль 2014 года имела 1,6 млн. студентов, 36 курсов. 4. Futurelearn – основана в декабре 2012 года консорциумом британских университетов, имеет 40 партнеров. С 2013 года проходило учебу 2,591,180 студентов.

Существуют МООК-платформы и в России. Наиболее близкий аналог Coursera – «Универсарий», хотя его наполнение еще недостаточно.

Платформы МООК создают конкуренцию и на внутреннем рынке образовательных услуг, оказываемых в реальной среде. Это должно заставить образовательные учреждения осуществлять инновационную деятельность с целью улучшения ее качества, ориентируясь на достижения университетов с мировым именем, которые могут служить своеобразным эталоном.

Таким образом, в современной системе образования четко просматриваются новые тенденции, которые требуют новых подходов и методов обучения для сохранения конкурентоспособности как университетов, так и преподавательского состава. Каковы же пути совершенствования образовательного процесса как в реальной, так и в виртуальной среде?

Рассмотрим основные инновационные направления коммуникации в учебной аудитории с учетом различных видов интеллекта. Согласно концепции Г. Гарднера выделяются следующие виды множественного интеллекта (Гарднер 2007 : 110):

- вербальный/лингвистический (word smart) – способность к порождению речи, включающая механизмы, ответственные за фонетическую (звуки речи), синтаксическую (грамматическую), семантическую (смысл) и прагматическую составляющую речи (использование в различных ситуациях); Способность оперировать словами как устно (например, как это делает рассказчик, оратор, политик), так и письменно (поэт, писатель, драматург, журналист, редактор). Сложившаяся педагогическая практика сегодня апеллирует к развитию этого вида интеллекта наиболее интенсивно. В школе мы слушаем, пишем, читаем и говорим.
- музыкальный (music smart) – способность к порождению, передаче и пониманию смыслов, связанных со звуками, включая механизмы, ответственные за восприятие высоты, ритма и тембра (качественные характеристики) звука; Речь идет о способности воспринимать музыку, оценивать ее (музыкальный критик), трансформировать, создавать музыку (композитор), исполнять (исполнитель). Обладающий развитым музыкальным интеллектом человек легко запоминает мелодии и способен воспроизвести. Он восприимчив к ритму.
- логико-математический интеллект (number smart) – способность использовать и оценивать соотношения между действиями или объектами, когда они фактически не присутствуют, т.е. к абстрактному мышлению; Способность оперировать числами (математик, бухгалтер, статистик) и мыслить рационально (ученый, компьютерный программист, логик). Этот тип интеллекта также активно задействован в школьных программах.
- визуально/пространственный (picture smart) – способность воспринимать зрительную и пространственную информацию, модифицировать ее и воссоздавать зрительные образы без

обращения к исходным ситуациям. Включает способность конструировать образы в трех измерениях, а также мысленно перемешать и вращать эти объекты; Талант воспринимать мир визуально и анализировать эту информацию (охотник, скаут, гид), а также трансформировать пространство (архитектор, художник, изобретатель, дизайнер интерьеров). Человек, у которого развит этот тип интеллекта, восприимчив к цвету, форме, линиям, и отношениям между объектами в пространстве. Он может графически выражать свои идеи.

- телесно-кинестетический (body smart) – способность контролировать моторные движения и способность манипулировать внешними объектами. Умение использовать тело для самовыражения, передавать эмоции и чувства движениями (атлет, танцор, актер), использовать руки для трансформации разнообразных вещей (ремесленник, скульптор, механик, хирург).
- интерперсональный/внутриличностный (self-smart) – способность распознавать свои собственные чувства, намерения, мотивы; Четкое видение себя, понимание своих сильных и слабых сторон, ограничивающих убеждений, мотивации, настроений, желаний. Высокий уровень самоконтроля, понимания себя, самооценки (психолог, психиатр, философ). Этот вид интеллекта проявляет себя через другие виды, выделенные Гарднером.
- межличностный (people smart) – способность распознавать и проводить различия между чувствами, взглядами и намерениями других людей. Умение различать настроения, мотивы, намерения и чувства других людей. Способность коммуницировать, т.е. обмениваться информацией с другими людьми вербально и невербально, посредством языка жестов, музыки, речи.
- естественнонаучный (nature smart) – способность ориентироваться на критерии естественнонаучного знания и использование эксперимента и других методов естественных наук. Натуралист обладает способностью ориентироваться среди многих живых организмов (ботаник, ветеринар, лесник), а также обладает чувствительностью и внимательностью, интересом к определенным характеристикам окружающего мира (метеоролог, геолог, археолог).
- экзистенциальный (problem solving smart) – способность и склонность формулировать вопросы о жизни, и прочих экзистенциальных вещах.

В норме возможно комбинаторное проявление различных видов интеллекта. Однако, по мнению некоторых исследователей (Т.Г. Галактионовой), эффективность создания дидактической модели зависит от культурно-семиотической направленности (Галактионова 2016). Так, например, в западном рациональном подходе будет доминировать логико-математический интеллект, а личностный и экзистенциальный – у представителей коллективистских культур.

В процессе исследований выявлено, что студенты Северной Европы используют комбинированный стиль обучения (визуальный, кинестетический), предпочитают словесный и математический подходы очное обучение. Студенты из Северной Америки предпочитают презентации, ролевые игры, групповые дискуссии, визуальный подход с большим количеством интерактивного материала, дискуссии, позволяющих проявить себя и высказать собственную точку зрения. Студенты Южной Европы предпочитают кейсовые методики, кинестетический подход, кооперацию в процессе решения образовательных задач. Студенты из Азии предпочитают теоретический, системный, логический, пошаговый подход. Доминанта визуальной модальности у азиатских студентов объясняется принадлежностью к идеографической языковой группе. Они мотивированы на групповое обучение. Так, 86% китайских студентов предпочитают организованный (формальный) стиль обучения в противоположность гибкому стилю обучения в форме игры. Для афроамериканцев характерен кинестетический стиль обучения с большим количеством практической составляющей, они любят совместную работу с преподавателем. Используют преимущественно аналитический стиль, а латиноамериканцы предпочитают синергетический стиль. Как представители полиактивной культуры могут заниматься одновременно несколькими делами (Таратухина 2015 : 69).

Однако вышеуказанные виды интеллекта базируются на сформированности трех базовых составляющих IQ (Intelligence Quotient), EQ (Emotional Quotient), CQ (Cultural Quotient).

IQ (англ. *intelligence quotient*) – количественная оценка уровня интеллекта человека: уровень интеллекта относительно уровня интеллекта среднестатистического человека такого же возраста.

IQ определяется с помощью специальных тестов. В настоящее время интерес к тестам IQ многократно возрос, ввиду чего появилось множество разнообразных необоснованных шкал. Поэтому сравнивать результаты разных тестов очень затруднительно и само число IQ утратило информативную ценность.

В то же время немаловажную роль приобретает EQ (англ. *emotional intelligence*) – способность человека распознавать эмоции, понимать намерения, мотивацию и желания других людей и свои собственные, а также способность управлять своими эмоциями и эмоциями других людей в целях решения практических задач.

На основе исследований эмоционального интеллекта и лидерства Д.Гоулманом, Р.Бояцисом, Э.Макки была синтезирована модель эмоционального лидерства для сферы бизнеса (Гоулман, Бояцис, Макки 2008 : 10).

В контексте нашей работы мы бы хотели обратить внимание на двойной аспект лидерства, адаптированный к сфере образования. С одной стороны, лидером является преподаватель группы, которую можно рассматривать как образец обучающей организации. Через правильно организованную систему обучения преподаватель сам может демонстрировать необходимые навыки. С другой стороны, усваивая уроки лидерства, сами студенты приобретают профессионально-ориентированные навыки, т.е. профессиональную компетентность, одной из составляющих которой является и эмоциональная.

Shankman M.L., Allen S.J. предлагают новую модель обучения эмоциональному интеллекту в студенческой аудитории, основанную на многочисленных исследованиях (Shankman, Allen 2008 : 20). Они обобщили имеющийся опыт в этой сфере в книге «Emotionally Intelligent Leadership. A Guide for College Students» (2008), указывая, что несмотря на многочисленные определения термина «лидерство» (Amazon.com - более 178 000 результатов, Google - 269 миллионов), не так много публикаций обращено к обучению лидерству в студенческой аудитории. Они также подчеркивают, что студенческая среда представляет обширную обучающую лабораторию, множество возможностей для отработки лидерских умений в течение четырех-пяти лет. Студенты могут экспериментировать с различными подходами к лидерству, совершенствуя наиболее подходящую философию и стиль.

Развитие навыков эмоционального лидерства в студенческой аудитории является одной из сложных, но вполне выполнимых задач. Как указывают Марсу и Скотт, вы находитесь в замечательной лаборатории, где сталкиваетесь с многообразием в рамках учебного контекста, такого как – групповые проекты, лабораторные эксперименты, жизнь в кампусе; а также участвуете в обширной внеаудиторной деятельности, начиная с жизни в городе или дома, до студенческой организации или клуба.

Особенность подхода состоит и в том, чтобы научить студентов быть не только лидерами (leaders), но и последователями (followers). Данный вопрос часто остается вне рамок обсуждения лидерства.

Применительно к нашему контексту понятия «лидер», понимаются как «преподаватель», «последователи» – «студенческая группа», «контекст» – «окружающие условия».

Лидерство – взаимосвязь между лидером, его последователями и контекстом. Это означает, что в каждую ситуацию лидер привносит определенные знания, умения и навыки. Однако лидер является только частью уравнения.

Последователи – вторая часть формулы лидерства, но их часто недооценивают. Но без последователей и лидеру некого «вести». В действительности именно последователи определяют успех или неудачу лидерства. Если лидер сможет мотивировать последователей, многое получится. Если нет, мало что возможно.

Контекст – третья часть лидерской динамики. Он является окружающей средой, в которой работают лидеры и их последователи. В целом, это комбинация окружения и ситуации. Под окружением понимается структура организации, в которой существуют отношения лидер-последователи. Ситуация включает в себя множество различных сил в конкретном месте и в конкретное время, в том числе и личности людей, организационную политику, напряжение и вызовы внутри структуры. Ситуации – динамичны. Каждый новый контекст требует различного набора знаний, умений и навыков как со стороны лидеров, так и со стороны их последователей.

Многие, находясь в ситуации лидерства, четко не осознают значение последователей и контекста. Можно неправомерно предположить, если что-то срабатывало хорошо ранее, то это же сработает точно так же и в будущем. Если этого не происходит, то обычно обвиняют других или внешние факторы. Осознание контекста напоминает, что необходимо учитывать и внешние факторы для успешного взаимодействия в новой, меняющейся окружающей среде.

В качестве примера можно представить работу преподавателя, работающего в различных культурных контекстах. Имея одни и те же знания, умения и навыки, он вынужден менять схему их использования, приобретать новые при смене культурного контекста и последователей (обучаемых), т.к. культура другая, обучаемые другие, социально-экономический статус другой и множество других переменных.

Успешность лидерства в такой ситуации будет обусловлена умением приспособиться к новому контексту, иначе происходит «поглощение» изменениями.

Таким образом, лидерство зависит от способности приспосабливаться, чтобы затем мотивировать своих последователей с учетом их потребностей и нового меняющегося контекста.

Суть эмоционального лидерства состоит, прежде всего, в определении качеств самого лидера, без которых невозможна успешная реализация даже самого блестящего проекта. В конечном итоге команда, руководимая именно эмоционально компетентным лидером, добивается значительных успехов. В этой ситуации улучшаются не только результаты работы, но и улучшается дисциплина (менеджмент аудитории), повышается мотивация.

Способности, необходимые для развития EQ (Shankman, Allen 2008 : 25):

1. Осознание окружающей среды (контекста), в которой находятся лидер и его последователи: Обдумывание и интерпретация ситуации.
2. Осознание себя с точки зрения ваших способностей и эмоций: осознание эмоциональных реакций и их влияния на вас; осознание своих сильных и слабых сторон; самоконтроль своих эмоций и реакций; адаптация к меняющейся ситуации; желание и поиск возможностей.
3. Осознание других и их роли в уравнении лидерства: умение принять точку зрения другого; признание ответственности за других; мотивация к достижению цели; помощь другим в развитии их способностей; управление конфликтами; взаимодействие и установка связей с людьми; умение работать в команде; умение извлечь ценность из разнообразия.

На протяжении всей истории человечества в самых разных культурах лидером становится тот, к кому другие обращались за поддержкой или разъяснениями, когда сталкивались с угрозой или неопределенностью, или когда предстояла серьезная работа. Лидер действует как эмоциональный куратор коллектива.

Примерно на 50-70% создание климата в организации зависит от действий одного человека – лидера. Когда лидеры пробуждают в людях позитивные эмоции, раскрывают их лучшие стороны, происходит эффект *резонанса*. Когда они вызывают негативную реакцию, то инициируют *диссонанс*, подрывая эмоциональные основы, на которых основывается благожелательность коллектива. Однако эмоциональное искусство лидерства предполагает и умение быть требовательным в силу рабочей необходимости.

Причем коммуникация происходит не только на вербальном, но на невербальном уровне. Люди, в нашем контексте студенты, перенимают эмоциональное настроение лидера (преподавателя). Таким образом, даже, если лидеры ничего не говорят, за их поведением

все равно очень внимательно следят, чтобы увидеть реакцию и соответственно выстроить свое поведение.

Один из старейших законов психологии гласит, что беспокойство и тревога, нервозность, превышающие разумный порог, снижают умственные способности. Не в этом ли кроется, например, неуспеваемость некоторых студентов?

Напротив, позитивный настрой помогает воспринимать информацию и оперировать логическими правилами при принятии сложных решений, а также мыслить более гибко. Это помогает поверить в свои силы, стимулирует творчество и оттачивает искусство принятия решений. Даже уместная шутка и смех стимулируют творчество, открывают пути для общения, укрепляют чувство единения и доверия, делают работу более приятной.

Причем, групповой IQ, т.е. общая сумма максимально выраженных талантов каждого члена группы, зависит от эмоционального интеллекта группы, проявляющегося в сплоченности коллектива.

Д.Гоулман, Р.Бояцис, Э.Макки (Гоулман, Бояцис, Макки 2008 : 101) предлагают следующий специальный комментарий по сравнению EQ и IQ. Чем более высокий уровень управления рассматривался, тем более значимую роль играли способности, связанные с эмоциональным интеллектом (до 85%).

Одна из причин этого явления связана с интеллектуальными требованиями, которым должны соответствовать лидеры, чтобы добиться определенных высот. Например, для того чтобы получить такую престижную степень, как MBA, требуется IQ не ниже 110-120. Таким образом, чтобы стать менеджером высшего звена, необходимо пройти отбор по уровню умственного развития, а уже среди тех, кто вошел в этот круг, наблюдается весьма незначительный разброс значений этого коэффициента. С другой стороны, в способностях, отличающих выдающихся и средних лидеров, 80-90% - а иногда и больше – составляют навыки эмоционального интеллекта.

Как отмечают Д.Гоулман, Р.Бояцис, Э.Макки, чисто когнитивные способности, специальные технические навыки, тоже проявляются в исследованиях, но лишь как умения, без которых невозможно выполнять среднюю работу. Везде навыки эмоционального интеллекта составляют подавляющее большинство важнейших отличительных черт лидера.

Несмотря на ту ценность, которую традиционно приписывают рациональному интеллекту (IQ), в сложные моменты наши эмоциональные центры подчиняют себе всю мыслительную деятельность.

Искусство резонансного лидерства соединяет наш интеллект и наши эмоции. Модель Л.Спенсера и Д.Макклелланда показывает, что лидерам с высоким эмоциональным интеллектом присущи четыре вида способностей: настойчивость в достижении цели, способность проявлять инициативу, умение сотрудничать и работать в команде, талант руководить коллективом.

По данным многих исследований навыки эмоционального интеллекта не являются врожденными, их можно развивать. Ни один лидер не обладает в равной степени всем многообразием навыков эмоционального интеллекта. К тому же для эффективного лидерства вообще не существует готовой формулы: к совершенству ведет множество путей и индивидуальных стилей.

По отношению к лидерству гибкость определяется как открытость и адаптивность к меняющимся условиям. Гибкие лидеры быстрее установят и используют обратную связь. Когда последователи чувствуют, что их обратная связь принимается во внимание, они вероятнее всего поддержат конечное решение. Даже если предложения последователей не всегда избираются, они, по крайней мере, чувствуют себя услышанными.

Однако следует помнить, что чрезмерная гибкость также может создавать проблемы. Наш мир слишком сложен, чтобы полагать, что существует только единственный путь развития. В течение многих лет гуру лидерства Ken Blanchard обсуждал необходимость изменения стиля в зависимости от ситуации. Этот подход известен как *ситуационное лидерство*.

Согласно Northouse, эффективное лидерство получается тогда, когда лидер может точно определить уровень развития подчиненных в заданной ситуации, а затем продемонстрировать необходимый стиль лидерства, точно подходящий для сложившейся ситуации. Гибкость, основанная на этических принципах и гражданских позициях, является важной составляющей эмоционального лидерства.

Как правило, успешные лидеры могут использовать несколько стилей и переключаться с одного на другой.

Четыре из шести стилей лидерства – *идеалистический, обучающий, товарищеский и демократический* – способны мотивировать и являются резонансными, тогда как два остальных – *амбициозный и авторитарный* – хотя иногда и необходимы, должны применяться с осторожностью, т.к. могут внести в отношения диссонанс (Гоулман, Бояцис, Макки 2008 : 115).

Идеалистический. Как строится резонанс: лидер воодушевляет людей, рисуя им привлекательный образ будущего. Уместно использовать: когда изменение ситуации требует создания нового образа будущего или если необходимо определить ясное направление движения.

Обучающий. Как строится резонанс: лидер связывает желания людей с целями организации. Обучающий стиль делает основной акцент на личном развитии обучаемых, его использование вызывает положительный эмоциональный отклик и резкое повышение эффективности. Лидер ведет постоянный диалог, который позволяет ему более адекватно реагировать на отзывы о своей работе, воспринимая замечания как полезный урок, а не придирки. Уместно использовать: чтобы помочь улучшить обучаемость за счет развития перспективных способностей.

Товарищеский. Как строится резонанс: лидер создает гармонию путем сближения людей. Уместно использовать: чтобы «залечить» разлад в коллективе, мотивировать в трудные времена или укрепить межличностные отношения. Однако никогда нельзя ограничиваться этим стилем. Поскольку такой лидер использует для управления только похвалу, обучаемые могут решить, что посредственное выполнение работы вполне допустимо и свои ошибки исправлять просто не будут.

Демократический. Как строится резонанс: лидер оценивает вклад обучаемых и активно вовлекает в работу. Уместно использовать: чтобы добиться поддержки, единодушия, получить предложения по развитию дела. Лучше всего демократический стиль работает, когда лидер находится в нерешительности, когда не уверен, какое направление выбрать, и нуждается в идеях, которые ему могут подсказать.

Амбициозный. Как строится резонанс: лидер стремится к достижению трудных целей и решению наиболее интересных задач. Уместно использовать: когда необходимо получить отличные результаты от команды с высокой мотивацией. Лидер одержим идеей, что работать надо быстрее и лучше, и того же требует от остальных. Кроме того, амбициозный лидер так увлечен достижением своей цели, что кажется, будто его не волнуют люди, воплощающие в жизнь его идеи. В результате – диссонанс.

Авторитарный. Как строится резонанс: лидер рассеивает страхи, указывая четкое направление движения в непредвиденных ситуациях. Уместно использовать: в кризисной ситуации, когда необходима полная реорганизация, либо при управлении трудными учащимися. Возможно, решающее значение для искусного воплощения этого стиля имеет самоконтроль. Лидеры, которые не умеют сдерживать не только свой гнев, но и неприязнь или презрение, могут оказать на своих подчиненных разрушительное эмоциональное воздействие.

Каждый стиль лидерства опирается на определенные особенности эмоционального интеллекта, и самые грамотные лидеры умеют найти правильный подход в нужный момент и при необходимости легко переключаются с одного стиля управления на другой. Люди, не обладающие этими возможностями, вынуждены довольствоваться ограниченным лидерским репертуаром и потому слишком часто следуют одному стилю, даже если он не подходит к конкретной ситуации.

Таким образом, чем большим числом стилей владеет лидер, тем лучше. Лидеры, которые используют четыре и более стилей, особенно резонансных, формируют в максимально благоприятный климат. Причем, самые эффективные лидеры не просто механически подбирают стили. Они внимательно изучают последователей, пытаются поймать сигналы, которые подскажут им, какой стиль лидерства лучше всего использовать в тот или иной момент. Репертуар стилей может расширяться.

Лидерству, эмоциональному интеллекту можно научиться, но это требует времени и особой работы над собой. Однако польза, которую приносит лидерство на основе высокоразвитого эмоционального интеллекта, позволяет считать его весьма перспективным.

Основу развития необходимых лидерских способностей составляет самоуправляемое обучение – целенаправленное развитие или укрепление какого-то качества той личности, какой вы являетесь и/или какой хотите быть.

Согласно модели Р.Бояциса, процесс самоуправляемого обучения включает в себя пять этапов. Цель состоит в том, чтобы использовать каждый из них в качестве инструмента индивидуальных изменений, необходимых лидеру для овладения навыками эмоционального интеллекта:

1. Идеальное «я»: кем я хочу быть? 2. Реальная сущность: кто я есть? 3. Программа самосовершенствования должна быть адекватной, соответствовать предпочтениям и реалиям жизни и работы. 4. Внедрение в практику новых способов поведения, новых навыков и дальнейшая работа над ними, чтобы достичь уровня совершенного владения. 5. Установление надежных и доверительных отношений с окружающими, которые могут помочь увидеть то, чего мы не замечаем, указать нам, что достигнут некоторый прогресс, сообщить о наших достижениях.

Новым межкультурным навыком, объединяющим два вида интеллекта IQ и EQ, является CQ (англ. Cultural Intelligence (Культурный интеллект)), т.е. умение обращаться с национальными, корпоративными и профессиональными культурами (Earley, Mosakowski 2016). CQ - это способность понимать малознакомые контексты и затем приспосабливаться к ним. Ch. Earley и E. Mosakowski описывают 3 источника CQ:

Голова/познавательный (Head/Cognitive). Механическое заучивание убеждений, привычек и табу иностранных культур, что не очень эффективно.

Тело/материальный (Body/Physical). Вы не поразите ваших иностранных хозяев, гостей или коллег, просто показав, что вы понимаете их культуру; ваши действия и поведение должны доказать, что вы уже в какой-то степени вошли в их мир.

Сердце/эмоциональный/мотивационный (heart/emotional/motivational). Для того, чтобы приспособиться к новой культуре необходимо преодолеть трудности и просчеты. Люди могут это сделать, только если они верят в свою собственную эффективность.

Несмотря на то, что данная концепция имеет много элементов сходных с EQ, CQ идет дальше, позволяя человеку различать закономерности поведения, произведенные культурой, и специфические закономерности отдельных личностей, и также те, которые свойственны всем людям.

Каковы возможности CQ? Во все более многообразной окружающей среде, люди должны уметь обращаться с многообразием привычек, жестов и предположений, которые определяют их отличия. Иностранные культуры сегодня везде. Не только в других странах, но также и в учреждениях, профессиях и регионах. Взаимодействие с личностями внутри них требует чувствительности (сенситивности) и адаптации.

Причем, иногда люди, которые социально успешны в своей среде, имеют большие трудности с пониманием представителей других культур и с принятием их стороны. Те, кто полностью олицетворяют привычки и нормы своей родной культуры, могут быть наиболее отчужденными при попадании в иную культуру. Иногда, люди, несколько обособленные от своей собственной культуры, могут с большей легкостью перенять привычки, и даже язык

жестов малознакомой культуры. Они естественные наблюдатели и легко производят сознательное усилие приспособиться.

Развитие CQ. Earley и Mosakowski заключают, что любой, кто в разумной степени бдителен, мотивирован и целеустремлен, может достичь приемлемого уровня CQ. Они рекомендуют подход из 6 стадий для культивирования вашего культурного интеллекта:

1. Проанализируйте ваши преимущества и слабости в CQ. Таким образом, вы устанавливаете точку отсчета. 2. Выберите форму обучения, которая акцентирует внимание на ваших слабостях. 3. Применяйте эту форму обучения. 4. Организуйте поддержку в собственной организации. 5. Вступите в культурную среду. Начните с ориентации на ваших преимуществах. 6. Сделайте переоценку (360°). По возможности определите дальнейшие шаги обучения.

В целом, должно быть сформировано общее стратегическое решение: отталкивается ли человек от своих сильных сторон, стремится ли совершенствовать слабые, а может, пытается одновременно двигаться в обоих направлениях? (2) Ср.: SWOT – анализ (Kuprina, Minasyan 2016 : 53).

Выводы:

1. Современные направления как реального, так и виртуального образования требуют не только новых технологий подачи учебного материала, но и новых технологий поведения.
2. Современные технологии поведения выстраиваются с учетом трех видов интеллекта: IQ – EQ – CQ. Таким образом, предметные рациональные знания сочетаются с навыками управления эмоциями как своими, так и других людей. Причем, CQ объединяет оба вида интеллекта на основе межкультурных знаний, расширяя сферу деятельности до межкультурного контекста.
3. Межкультурное эмоциональное лидерство включает три фасеты (лидер, последователи, контекст), тесно взаимосвязанные друг с другом.
4. Успешность лидерства зависит от личностных качеств самого лидера, которые можно и необходимо развивать уже в студенческой аудитории.
5. На междисциплинарном уровне для оценки ситуации и путей продвижения вперед возможно использование экономической категории SWOT – анализ.

Из сказанного вытекает, что целью современного образовательного конструкта является социально образованная культурная личность - *Homo innovaticus*, человек инновационный, который является главным ресурсом и главной движущей силой развития с **быстрой реакцией на информацию, ее анализом в контексте ценности человеческой жизни; глобальным мышлением; способностью к лидерству, сотрудничеству и пониманию** (Петрикова 2016 : 67).

Литература

1. Галактионова Т.Г. Презентация на тему «Когнитивное обучение: теория и практика». Режим доступа: <http://www.myshared.ru/slide/924249/>. Дата обращения: 28.04.2016.
2. Гарднер Г. Структура разума: теория множественного интеллекта. – М.: ООО «И.Д.Вильямс», 2007. 512с.
3. Гоулман Д., Бояцис Р., Макки Э. Эмоциональное лидерство: Искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта. – М.: Альпина Бизнес Букс, 2008. 301с.
4. Загвязинский В.И. Теория обучения: современная интерпретация. – М.: Издательский центр "Академия", 2004. 192с.
5. Куприна Т.В. Образовательная миграция и дидактические он-лайн технологии. – Иностранные языки и литература в международном образовательном пространстве: материалы пятой международной научно-практической конференции. – Екатеринбург: Издательство УМЦ УПИ, 2015. с.116-122.
6. Kuprina T., Minasyan S. Economic Strategies in International Academic Management. – Cross-

- Cultural Studies: Education and Science. Issue 1, March, 2016 p.53-58.
7. Петрикова А. Архитектура современной образовательной среды: глобально-эволюционный подход. – Cross-Cultural Studies: Education and Science. Issue 2, June, 2016 p.
 8. Таратухина Ю.В. Основы кросс-культурной дидактики. – М.: Янус-К, 2015. 176с.
 9. Earley P. Ch., Mosakowski E. Cultural Intelligence. Режим доступа: <http://hr-portal.ru/varticle/cultural-intelligence-kulturnyy-intellekt>. Дата обращения: 25.04.2016.
 10. Shankman M.L., Allen S.J. Emotionally Intelligent Leadership. A Guide for College Students. – USA: Jossey-Bass, 2008. 132p.

**TRAINING TECHNOLOGIES BASED ON DIFFERENT TYPES OF INTELLIGENCE:
IQ – EQ – CQ**

The article presents training technologies based on different types of intelligence. It is noted that only IQ (Intelligence Quotient) developing is not enough to contribute to the successful trajectory of learning and then professional career. EQ (Emotional Quotient) technologies are more productive. However, the most innovative are CQ (Cultural Quotient) technologies that combine both IQ and EQ intelligence types and are based on cultural knowledge, expanding the scope of activities to the intercultural context.

БЕЛОУСОВ ВЯЧЕСЛАВ НИКОЛАЕВИЧ

Московский Государственный лингвистический университет
Москва, Россия

СТАНОВЛЕНИЕ И ЭВОЛЮЦИЯ НОРМ РУССКОГО ЯЗЫКА В ПОЛИЭТНИЧЕСКОМ СОЦИУМЕ

Функционирование русского языка в иноязычном окружении обуславливает развитие в нем целого ряда характерных устойчивых черт, совокупность которых может приобрести даже статус узуальной нормы. Это обстоятельство стало поводом для реанимации точки зрения о появлении национальных (или региональных) вариантов русского языка, т.е. формировании неких языковых сущностей, имеющих отличия от национального русского языка на фонетическом, грамматическом, семантическом и лексическом уровнях. Уже сейчас появились работы, авторы которых рассматривают национальные или региональные варианты русского языка в разных регионах мира.

Русский язык, иноязычное окружение, норма, национальные варианты.

Русский язык, как и другие мировые языки, давно приобрел «внешний» контекст функционирования, который пока что не стал объектом столь же пристального внимания исследователей, как контекст «внутренний». По самым скромным подсчетам, русским языком пользуются как неродным более 200 млн. человек. Очевидно, что язык, долгое время используемый за пределами территории его исконного распространения неисконными пользователями, приобретает специфические черты, затрагивающие не только его функционирование, но и фонетику, лексику, грамматику, словообразование, т.е. строевые, структурные компоненты. Недостаточная изученность специфики когнитивного, прагматического и культурологического аспектов функционирования русского языка в условиях иноязычного окружении негативно отражается на существующих представлениях о процессах взаимовлияния языков, их оценке и выработке стратегии в преодолении неизбежной вариативности языка, функционирующего во внешнем контексте.

Однозначной интерпретации и оценки всех этих новаций в русистике пока нет. В ряду наиболее распространенных причин обычно называют либо недостаточное усвоение билингвом норм русского литературного языка, либо влияние на неисконную русскую речь билинга его родного языка, либо первое и второе одновременно.

Что касается оценки самих новаций, то есть два диаметрально противоположных мнения. Одни лингвисты полагают, что с подобными отклонениями надо решительно бороться и повышать уровень владения русским литературным языком, по мнению же других, необходимо с этими новациями смириться и признать существование национальных, локальных, региональных и т.п. вариантов русского языка. Предположение о формировании национальных

вариантов русского языка, выдвинутое еще в 60 годы прошлого столетия академиком Шанским Н.М. и не получившее, мягко говоря, ранее поддержки, в последнее время весьма активно обсуждается. Уже сейчас появились работы, в которых рассматриваются национальные или региональные варианты русского языка в России, на Украине, в Казахстане, в Литве, США, Германии, Финляндии и др.

Существует и такая точка зрения, что мы имеем дело с особой функциональной разновидностью русского языка, используемого в качестве неродного в условиях иноязычного окружения.

Наблюдения последних десятилетий показывают, что, действительно, в русском языке в условиях иноязычного окружения значительно увеличилось количество и изменилось качество специфических черт, обусловленных прежде всего родным языком билингва. Так, «...на протяжении почти более 100 лет в регионе Северного Кавказа формировался некий вариант русского языка, так как ведущим средством коммуникации выступает русский язык, претерпевающий серьезные изменения. Следует отметить, что в результате длительного и интенсивного контактного и конвергентного развития в пределах единого географического пространства сложилась такая ситуация, при которой носители разных языков, используя русский язык в качестве основного средства общения, вносят существенные изменения в фонологический и диалектный состав языков» (Лосева 2006; 47).

Нередко «нормы русской литературной речи в национальных регионах на современном этапе складываются весьма своеобразно и не могут быть определены только в категориях «правильное – неправильное...» Сдвиг в нормах оказался особенно ощутимым в последние годы: ориентация на национальный язык и формы его выражения проявляется в широком калькировании слов, их значений, словосочетаний, в отказе от адаптации грамматических форм и проч. Клишируясь и используясь как стереотипы, они придают русскому языку иное стилистическое измерение. Это не орнамент, а структура содержания, обусловленная широкой интерференцией» (Грановская 1991; 152–153). Иначе говоря, средствами русского языка передается инонациональная картина мира.

В связи с этим возникает вполне резонный вопрос: так как же все-таки относится к инновациям такого рода? Можно ли считать местные представления о нормах такого русского языка закономерными, а сами эти «нормы» – нормами? Такая точка зрения, по мнению некоторых зарубежных лингвистов, вполне допустима. Инновация такого рода «в силу своей коммуникативной ценности получает всеобщее распространение среди данного языкового коллектива и обретает права гражданства, превращаясь постепенно из факта речевого (пусть даже массового) употребления в достояние системы языка» (Синочкина 1994; 58). Совокупность таких инноваций в конечном счете приобретает статус региональной (узуальной) нормы.

Исследование результатов межъязыкового взаимодействия, а также анализ и оценка русской речи в иноязычном окружении в аспекте становления и эволюции норм русского языка в полиэтничном социуме по традиционным исследовательским моделям показало, что в самой процедуре анализа не учитываются некоторые важные аспекты. Так, выявление интерференции (а именно в этом направлении велись очень активные исследования) практически не способствует лингвистическому описанию неисконной русской речи. Анализируются ошибки, а это в любом варианте описания дает фрагментарные сведения. Попытки же таксономического исследования приводят к контрастивному сопоставлению языков или к выделению так называемых зон потенциальной интерференции.

Проблема системы и нормы в условиях языкового контактирования встает в новом ракурсе. Особенность речевой практики говорящих на неродном русском языке заключается в том, что речевые погрешности, не препятствующие коммуникации, представляются им вполне допустимыми. Главным в нормативной оценке становится коммуникативная значимость той или иной языковой единицы, и этим определяется коммуникативная целесообразность нормы. Поэтому классическое определение нормы, как совокупности структурных средств,

регулярно употребляемых определенным языковым коллективом (т.е. совокупность общепринятых традиционных реализаций русского литературного языка), во внимание в данном случае не принимается.

Разумеется, функционирование русского языка в иноязычном окружении обуславливает развитие в нем целого ряда характерных устойчивых черт, совокупность которых может приобрести даже статус узусальной нормы. Но эти нормы, по крайней мере, в ближайшее время, вряд ли подвергнутся кодификации, поскольку в идеале (**пока**) сохраняется ориентация на нормы русского литературного языка.

Изменившиеся условия изучения, распространения и сохранения именно русского языка как средства межнационального общения, а не неких языковых образований, квалифицируемых как национальные, региональные или локальные варианты, заставляют обратиться непосредственно к «первопричине» появления подобных сущностей.

Неверно усматривать в нормализации языка, функционирующего в иноязычном окружении, только простой эффект артефакта: норма – это основа языка. Любые попытки подвергнуть сомнению необходимость теоретического осмысления процесса становления и изменения нормы языка-макропосредника должны рассматриваться как противопоставление теории языка практике его реального использования.

Следует уделять самое серьезное внимание динамическому аспекту нормы, т.е. вариативности, развитию и изменямости нормы, ее функционально-стилевой дифференциации, а также демографической и социальной обусловленности. Интенсивность изменения русского языка, функционирующего в иноязычном окружении, появление разного рода инноваций на практически всех уровнях языка актуализирует необходимость разработки теоретических положений становления норм русского языка в полиэтническом социуме.

Ответ на вопрос о нормативном статусе разного рода инноваций в русском языке как неродном не прост. Конечно, все подобные явления можно квалифицировать как речевые и объявить их «вне закона». Ведь эффективно функционировать в межнациональном общении любой язык может только при поддержании его в надлежащем состоянии, сохранении и приумножении всего того, что в совокупности было лингвистическим фактором выдвижения и становления того или иного языка в качестве межнационального.

Строго нормативная точка зрения отвергает разного рода национальные, региональные и локальные варианты нормы русского языка, функционирующего в иноязычном окружении. Любые попытки поставить эти фонетические, лексические, грамматические, словообразовательные и прочие отклонения в одну плоскость с нормами русского литературного языка встречали ранее и до сих пор встречают резкое противодействие. «Однако в таком случае лингвистическая теория окажется в отрыве от речевой практики. Только на основе тщательного исследования фактического материала, характеризующего использование русского языка в различной этнической и социальной среде, возможна выработка методических рекомендаций, способствующих оптимизации процесса овладения русским языком. Исходной посылкой при рассматриваемом подходе является признание факта варьированности русского языка в зависимости от территории его распространения, национального состава говорящих на нем людей, их социальных характеристик и т.п.» (Крысин 2004; 406).

Разработка теоретических положений становления норм русского языка, функционирующего в качестве родного и в качестве средства межнационального общения в иноязычном окружении, предполагает динамический и системный подход к складывающимся нормам, их выявлению, научному описанию и анализу.

Динамический подход реализуется посредством исследования факторов и тенденций языкового развития и функционирования языка в условиях полиэтнического социума.

Во-первых, взаимодействие внутриязыковых и социальных факторов. Русский язык обладает реальными возможностями выразить определенные понятия, мысли и чувства, регулирует использование языковых единиц в определенной речевой ситуации языковая норма.

Однако имеющийся уровень знания русского языка как неродного и владения им нередко препятствует в процессе речевой деятельности реализации коммуникативного намерения. При этом следует принимать во внимание и субъективные факторы, среди которых важное место занимает общая способность к усвоению «чужого» языка.

Во-вторых, относительная стабильность литературной нормы и реальные изменения в языке нередко приводят к противопоставлению стандартной нормы и нормы формирующейся, своего и заимствованного, правильного и неправильного.

В-третьих, системное в языке и нормативное в речи. Норма по своей природе стабильна и системна, так как связана со структурой языка, по характеру же функционирования – динамична, поскольку изменчива и подвижна. Структурные, системные и содержательные характеристики анализируются во взаимодействии и требуют интегрирующего изучения, т.е. изучения языка «на основе коммуникативных единиц, неразрывно соединяющих в своей смыслозавершенности все звенья целого дискурса» (Колшанский 1980; 48).

Системный подход в разработке теоретических положений становления норм русского языка в полиэтническом социум, реализуется, по сложившейся традиции, посредством понятий синтагматики и парадигматики.

Парадигматика включает в себя возможность выбора тех или иных языковых единиц, а синтагматика – возможность их сочетаемости.

Устойчивые и объективные представления о русском языке в иноязычном окружении можно получить, анализируя ассоциативно-вербальную сеть билингва. В этой сети закрепляются наиболее общие семантические и грамматические единицы, т.е. осуществляется отбор наиболее типичных и стандартных лексем, значений, словоформ, синтаксем и пр., которые соответствуют нормам русского языка и облегчают включение отобранных единиц в речь. При этом, в зависимости от субъективных факторов, диапазон вариативности может быть весьма различным, в частности, проявляться в особенностях реализации именных падежных и глагольных парадигм, предпочтениях семантического и синтаксического согласования, преобладанием аналитического либо синтетического способа выражения.

Таким образом, в норме заключены объективные свойства эволюционирующего языка, а с другой – общественные вкусовые оценки. Именно это сочетание в норме объективного и субъективного создает в некоторой степени противоречивый характер нормы: очевидная распространенность и общеупотребительность языкового знака отнюдь не всегда получает одобрение со стороны кодификаторов нормы. Объективная норма создается на базе конкуренции вариантов языковых знаков, так как наличие вариантности предполагается самой эволюцией языка.

Конечно, нельзя не принимать во внимание то обстоятельство, что подобные инновации решают поставленную коммуникативную задачу. Но коммуникативная целесообразность при всей ее значимости едва ли может быть главным теоретическим основанием для изменения норм в языковой практике. Ведь норма существует в пределах языковой структуры, а целесообразность может находиться далеко за пределами произносительных, морфологических, словообразовательных, синтаксических и лексических норм. Результатом такого противопоставления становится конфликт нормы и узуса.

Предлагаемая нами модель исследования учитывает эти недостатки. В ней основной единицей описания принимается уровень (или степень) владения русским языком в рамках того или иного двуязычия. Описывая каждый из этих уровней речи можно обнаружить не только бесспорные ошибки, но такие явления, которые не нарушая системы русского языка, тем не менее составляют своеобразие неисконной русской речи.

При определении уровня владения языком были учтены собственно языковые и коммуникативные особенности.

В этой типологии последовательно выделяются следующие уровни:

- **нулевой**, который характеризуется многочисленными нарушениями фонетической системы русского языка, заменами русских звуков звуками родного языка, отсутствием диффе-

рениции фонем по мягкости-твердости, глухости-звонкости, наличием аффрикатизации и аспиратизации согласных, продвижением вперед гласных. В целом все эти нарушения искажают фонетический облик слова, поэтому речь остается непонятной, что не позволяет описывать ее с точки зрения представления лексики, грамматики, а также коммуникативной успешности, хотя в целом ее можно понять при высокой мотивации общения. В обыденном русском языковом сознании этот уровень, видимо, соответствует выражению «с пятого на десятое, но понять можно»;

- **элементарный** уровень характеризуется многочисленными ошибками на фонетическом уровне. Но основные признаки русских звуков «мягкость-твердость», «глухость-звонкость» представлены хотя и неадекватно, но все же в достаточной мере, чтобы выполнять смысловозначительную функцию. На этом уровне уже можно оценивать темп речи – он медленный. В речи есть паузы, в том числе невозстанавливаемые. С грамматической точки зрения речь характеризуется несклоняемостью и неспрягаемостью, т.е. нарушены основные грамматические показатели слова. На этом уровне отчетливо проявляется одна из контактологических универсалий – стремление смешанной речи к аналитичности. Лексика представлена не только русскими словами, часто употребляются и слова другого языка. Нередко образуются узуальные слова, содержащие русские аффиксы, но корневые морфемы оппозиционного языка. Тексты, произведенные на этом уровне, должны проходить проверку на предмет их принадлежности русскому языку, так как нередко сегментные вкрапления на оппозиционном языке;
- **начальный** уровень характеризуется устойчивой тенденцией к уменьшению числа нарушений на звуковом уровне, становлению оппозиций по дифференциальным признакам, аспиратизация и аффрикатизация сохраняются лишь в некоторых случаях, связанных с употреблением слов родного языка, которые употребляются в русском языке, а также имен собственных и фоновой лексики (инерционная интерференция) и особым характером реализации тех или иных звуков. Речь в целом понятна, непосредственных вкраплений из оппозиционного языка нет. Часты нарушения морфологических показателей слов. Речь, без сомнения, принадлежит русской языковой системе;
- **достаточный** уровень характеризуется в целом правильной представленностью фонетической системы языка, неточности остаются лишь в специфических фонетических позициях, лексика соответствует целям высказывания, мало нарушений именных грамматических показателей, но в области других частей речи и особенно глагола ошибки устойчивы. На этом уровне дублируется русская интонационная система (в основных интонационных конструкциях – ИК) и сохраняются те ИК родного языка, которые выражают модальные и другие сложные смыслы. Именно на этом уровне уже можно говорить об элементарном «правильном» синтаксисе, который характеризуется правильным порядком слов с препозицией подлежащего. В целом синтаксис представлен полными конструкциями, эллипсисы наблюдаются только в том случае, если речь формируется при непосредственном контакте с носителями разговорного языка;
- **дифференциальный** уровень характеризуется уменьшением влияния родного языка, разделенностью языковых кодов. Лексика полностью соответствует коммуникативным целям, фонетических ошибок нет. Здесь сохраняются «родные» модальные интонации (особенно в экспрессивной речи). Синтаксис повторяет нормы литературного русского языка и отличается полнотой конструкций.

Следующий уровень условно называем **адекватным**. Понятно, что описывать его нет необходимости, поскольку по основным своим характеристикам он совпадает с системой русского языка. При этом все же следует отметить, что даже при этом уровне особого воздействия на нормы русского литературного языка не наблюдается, норма может быть только продублирована.

Отметим также, что в русской речи нерусских на всех уровнях владения языком наблюдаются не только ошибки, но и особенности, которые устойчиво характеризуют ее и

формируются под воздействием не только контрастирующих черт оппозиционного языка, но и культуры, быта, особенностей мировосприятия соответствующих народов. Конечно, наиболее отчетливо видны эти особенности на «высоких» уровнях владения языком, но и на низких уровнях они присутствуют, но в сопровождении ошибок и всякого рода нарушений. С другой стороны, для того, чтобы специфика неисконной речи проявилась в полной мере, необходим достаточный навык свободной речи, а на низких уровнях его нет. Так, употребление междометий родного языка – особенность, независящая от языковой компетенции. Междометия употребляются спонтанно, а иногда и преднамеренно, но в любом случае они постоянно присутствуют в русской речи нерусских.

Таким образом, описание детализирует каждый из уровней владения языком, в зависимости от конкретных типов и видов двуязычия, особенностей контактирующих языков. Интерференция в этой модели описания неисконной русской речи рассматривается лишь как почва для возникновения ее специфики, которая может иметь разные проявления в зависимости от собственно лингвистических и социолингвистических факторов.

В самом общем виде те черты неисконной русской речи, которые нельзя считать ошибками, можно представить в следующем порядке:

- тенденция к аналитизму в выражении грамматических категорий, за исключением тех, которые не имеют аналитических дублетов;
- отсутствие всей палитры модификационных словообразовательных значений;
- большее количество модальных интонаций;
- наличие «родных» междометий;
- наличие переводных фразеологизмов;
- отсутствие эллипсисов и синтаксических «пропусков».

Все возражения относительно признания специфики русской речи нерусских (поскольку все указанные особенности присутствуют и в русском языке) не учитывают того, что в русском языке весь список представляет нормальные, естественные языковые явления, существующие наряду с другими возможностями системы. В исследуемой же речевой стихии русского языка в иноязычном окружении эти особенности практически неизбежны и не имеют других вариантов, отвечающих нормам русского литературного языка.

Поэтому настало время выработки своеобразной дорожной карты изучения норм русского языка во «внешнем контексте».

Открывается огромное поле для исследователей. Лингвистам, исследующим теоретические проблемы сохранения и изменения норм русского языка в полиэтничном социуме, необходимо выявить отличия от общепринятого литературного стандарта русского языка на всех уровнях языка: 1) фонетическом; 2) лексическом; 3) грамматическом; 4) стилистической системы. В условиях взаимодействия и взаимовлияния контактирующих языков понятия как нормы, так и отступлений от нее иные, чем в русском языке в среде исконных носителей и на территории исконного распространения.

Необходимо определить предельно допустимые уровни специфических черт, позволяющих квалифицировать рассматриваемое средство общения представителей разных этносов именно как русский язык, а не как некий национальный (локальный, региональный) вариант русского языка. Беспорядочное размывание орфоэпических, лексических, грамматических и иных норм русского языка неизбежно приведет к утрате русским языком функции средства международного и межнационального общения.

И самое главное: мы сможем говорить о сформировании норм русского языка, функционирующего в иноязычном окружении, только в том случае, если эти нормы будут закреплены и тем самым легитимизированы в соответствующих словарях и грамматиках.

Необходимо определить предельно допустимые уровни специфических черт, позволяющих квалифицировать рассматриваемое средство общения представителей разных этносов именно как русский язык, а не как некий национальный (локальный, региональный) вариант

русского языка. Беспорядочное размывание орфоэпических, лексических, грамматических и иных норм русского языка неизбежно приведет к утрате русским языком функции средства международного и межнационального общения.

Библиография

1. Алпатов В.М. Русский язык в современном мире. // Решение национально-языковых вопросов в современном мире. Спб., 2003 г.
2. Белоусов В.Н. Русский язык в коммуникативном пространстве Евразии (по материалам Базы данных о функционировании русского языка в межнациональном общении в странах СНГ). // Этнокультурное взаимодействие в Евразии. Кн. 2, М., Наука, 2006 г.
3. Белоусов В.Н., Григорян Э.А., Познякова Т.Ю. Русский язык в межнациональном общении в Российской Федерации и странах СНГ. М., 1996 г.
4. Бусыгин А.Е. Русский язык в странах СНГ и Балтии в Год русского языка. // Русский язык в странах СНГ и Балтии. М., Наука, 2007 г.
5. Герд А.С. Введение в этнолингвистику. Спб., 2001 г.
6. Грановская Л.М. О функционировании ориентальной лексики в русской художественной речи на рубеже XIX – начала XX в. // Язык: система и функционирование. М., Наука, 1988 г.
7. Грановская Л.М. О стилистических нормах русского языка в условиях азербайджанско-русского двуязычия (художественный текст и язык переводов) // Русский язык и современность: Проблемы и перспективы развития русистики. М., 1991.
8. Журавлёва Е. А. Вариативность лексической системы: русский как полинациональный язык: АДД. Алматы, 2007 г.
9. Костомаров В.Г., Прохоров Ю.Е. Национально-культурная специфика речевого общения и ее роль в диалоге культур // Русский язык и литература в Азербайджане. Баку, 1998, № 2.
10. Лосева А.А. Процессы миграции и коммуникативные стратегии носителей языков Северного Кавказа. // PGLU. ru. Университетские чтения 2006 г.
11. Мкртчян Н.А. Функционирование русского языка в Армении вчера и сегодня // Русское слово в мировой культуре. Спб., 2003 г.
12. Рудяков А., Иванченко И. Язык – живая система, которая развивается вместе с человечеством // Крымские известия. 8.04.2010 г.
13. Русский язык в новых независимых государствах. Москва, 2008 г.
14. Русскоязычный человек в иноязычном окружении. Ред. Мустайоки А., Протасова Е. Helsinki, 2004 г.
15. Сулейменова Э.Д. Функционирование русского и казахского языков в условиях новой языковой политики // Русское слово в мировой культуре. Спб., 2003 г.
16. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. – М., 2004 г.
17. Язык и межкультурные коммуникации. Уфа, 2002 г.
18. Seriot P. Pourquoi la langue russe est-elle grande? // dans Essais sur le discours soviétique. № 4. Pp.57-92 (GRENOBLE-III).

Belousov V.N.
Moscow State Linguistic University

CROSS-CULTURAL DIALOGUE OF LANGUAGES: ITS CONSEQUENCES AND INTERPRETATION.

Russian functioning in a foreign-language environment causes development in it a number of characteristic steady features, which set can get even the status of usual norm. This circumstance became a reason for reanimation of the point of view about emergence of national (or regional) Russian variants, that is about formation of certain language modifications having differences from national Russian at phonetic, grammatical, semantic and lexical levels. Already now there were works in which regional variants of Russian in Ukraine, Kazakhstan, Lithuania, the USA, Germany, etc. are considered.

СМОЛИНА КСЕНИЯ ПАВЛОВНА

МПГУ

Москва, Россия

pavelmolchanov@mail.ru

**РУССКО-ПОЛЬСКИЕ
ЯЗЫКОВЫЕ СВЯЗИ: ИСТОРИЧЕСКИЙ АСПЕКТ
(НА МАТЕРИАЛЕ ИСТОРИИ СЛОВА *СКАРЬ* В РУССКОМ
ЯЗЫКЕ XIV–XVII ВВ.)**

Данная тема связана с исследованиями в нескольких направлениях.

Во-первых, с проблемой межкультурной коммуникации. Проблема межкультурной коммуникации в настоящее время особенно актуальна в глобальном аспекте взаимосотрудничества и взаимопонимания. Интеграционные процессы делают мир всё более взаимосвязанным и единым. Межкультурная коммуникация необходима для взаимодействия в различных сферах и прежде всего в сфере культуры, где язык – важнейший её компонент и является носителем знаний, ценностей и смыслов. Таким образом, понятие «межкультурная коммуникация» синоним понятия «диалог культур». Диалог культур между двумя славянскими культурами (восточной и западной) представляет особый научный интерес.

Во-вторых, диалог в культурном процессе имеет широкий диапазон – это прежде всего диалог культурных ценностей и в нём первостепенную роль играет диалог поколений. Таким образом, в диалог культур включается исторический аспект исследования, который является объектом такой науки как историческая лексикология.

В-третьих, методы исторической лексикологии в равной мере выявляют как конкретные лексико-семантические процессы определённых периодов развития русского языка, так и общие тенденции развития всей его лексической системы в целом.

В-четвёртых, историческая лексикология отчётливо выявляет также и теснейшую связь между собой славянских лексических микросистем и прежде всего их взаимное обогащение. Это особенно важно в наше время, когда единство славянских народов находится под угрозой. Академик В.В. Виноградов писал: «В эпоху своего национального возрождения и национального самоопределения и в дальнейшие периоды своей истории славянские народы обнаружили глубокую и прочную культурную поддержку в речевых средствах и достижениях один у другого». (Виноградов 1949: 24).

В-пятых, на своих лекциях и практических занятиях (будь-то занятия в польской аудитории или русской: в школах или в высших учебных заведениях) мы должны способствовать формированию в обществе духовно-нравственной атмосферы, формированию межнационального согласия, сохранению исторического наследия.

Именно поэтому в современной лингвистической науке изучались политические, культурно-исторические, литературные и языковые контакты славянских народов. Так в 2011 году выходит коллективный труд российских и польских учёных «Русско-польские языковые литературные и культурные контакты», где рассматриваются культурные, литературные и языковые связи двух славянских народов (русского и польского).

“Польско-русские языковые контакты восходят к глубокой древности – общему праславянскому прошлому. “Складываться они начали после XIV века, когда возникли предпосылки для формирования отдельных славянских языков в их нынешнем состоянии. В это время из общего восточнославянского пространства выделился русский (великорусский) язык, а западнославянский польский стал формироваться в своей литературной форме” (Русско-польские языковые, литературные и культурные контакты: 7).

Если говорить о Польше и её истории, то исторический путь её развития впрочем, как и у России, был тернистым и сложным. Вспомним Люблинскую унию, по которой Польша и Литва стали единым государством, затем Бресткая уния, которую не приняли малороссийские и белорусские народные массы (борьбу возглавил Богдан Хмельницкий), Переяславская Рада и т.д. Польша пережила в XVII – XVIII вв. ряд тяжелых катаклизмов. Уже через несколько лет после Переяславской Рады последовало нашествие шведов, которые в 1703 году заняли Польшу, взяли Варшаву и т.д. Но польский народ продолжал существовать и развиваться во многих направлениях, в том числе и в культурно-языковых.

Итак, рассмотрим русско-польские языковые связи в историческом аспекте на примере слова «скарб».

Появление слова *скарб* в источниках древнерусского языка относится, примерно, к XIV веку: ... а будет тот пань силень, што будет судья боялся слать до него заклад брать, тогда маеть намъ заплатити вину 70 у наш *скарб* (Статут Казимира 1347: 6); ... тые гроши *давати до скарбу* его милости на Громницы, на встретенье (Гр. лит. кн. Алекс. 1497: 772).

Рассмотренные примеры последовательно выявляют у слова *скарб* значение ‘совокупность особо ценных предметов, вещей, денег в виде движимого имущества, составляющего собственность князей, духовенства, государя, государства’.

Это же значение в древнерусском языке у слова *скарб* отмечено в «Этимологическом словаре русского языка» М. Фасмера: «... др. – русск. *скарб* «казна»... (Фасмер М. с. 633).

Приведенные материалы указывают также и на определенную сферу функционирования слова *скарб*: оно употребляется в данном значении, прежде всего в источниках делового характера Западной и Юго-Западной Руси. Такое локальное распространение этого слова вполне закономерно. Остановимся на этом более подробно.

Как указывают Этимологические словари русского языка, слово *скарб* пришло в восточнославянские языки из польского (*skarb*), которое, скорее всего, восходит к д.-в.-н. *scerf*, нов.-в.-н. *Scher(p)f* «монета» (ср. нов.-в.-н. *Scherflein* «лепта») (Фасмер : 633; Преображенский : 294). †

Słownik języka polskiego выделяет в старопольском языке у слова *скарб* два значения: первое – ‘сокровище, клад’, ‘*ukryte drogie rzeczy*’ (спрятанные ценные вещи): *Ygy zzeczy znalezionych przeszlego właśckieła cłociec nie nicz’na, sowią się skarbem; na ktore powszecz hność krajowa ma naj pierwsze prawo.* (Jal. Cyw., 3, 59). Данная в словаре семантическая соотнесенность слова *скарб* с немецкой (*ein Gchaß verborgne Kostbarkeiten* – скрытые драгоценности, сокровища, богатства), и русской (сокровища, клад) параллелями отчётливо выявляет у слова *скарб* в польском языке значение ‘сокровище, клад’. Второе значение Словарь определяет как ‘казна, казначейство’: *Kroł wziął na skarb dobra jego, ale mu wyznaczył przywoitą pensyą.* (n. Pam. 4, 67). Семантическое соотношение с нем.: *der offentliche Gchatz* (общественное сокровище, т.е. казна) с русским – ‘казна, казначейство’ подтверждает это значение.

В современном польском языке значение слова *скарб*, его производных и терминологических сочетаний, формирующихся со словом *скарб*, теснейшим образом связаны с этими двумя значениями. Ср. материалы Большого польско-русского Словаря: *Skarb* 1. Клад; *Znaleźć skarb* – найти клад; 2. Сокровище; *Skarby kultury narodowej* – сокровища национальной культуры; *moi skarbie* – моё сокровище. *Za zadne skarby!* Ни за какие сокровища! 3. Государственные финансы. *Ministerstwo skarby* – министерство финансов; *Skarb państwa* – государственное казначейство; *fisk*; *Skarbonka* – копилка, кубышка (*Wielki Słownik Polsko – Rosyjski, Warszawa – Moskwa, 1967*).

Каков же путь проникновения существительного *скарб* из польского языка в язык Западной и Юго-Западной Руси, где оно широко функционировало в значении 'казна'.

Дело в том, что на этих территориях в XIII – XVI вв. было образовано Великое княжество Литовское. Литовские князья в XIV веке присоединяют к Литовскому княжеству ряд западных и юго-западных русских земель (Полоцкую, Смоленскую, Витебскую, Киевскую, Волынскую, Чернигово-Северскую, Подольскую). Русские, украинские, белорусские земли в количественном отношении стали преобладать в Великом княжестве Литовском и начали оказывать большое влияние на развитие его культуры.

Уже в XIII веке русский язык в нём становится государственным языком. На нём ведется всё судопроизводство и делопроизводство (Ильенко : 1).

Влияние польского языка значительно возрастает после образования Польско-Литовского государства (Люблинская Уния 1569 г.). Вот, что пишет по этому поводу В.А.Богородицкий: «Обращаясь к белорусско-малорусской половине, подпавшей Литовскому владычеству, нужно заметить, что здесь довольно долгое время господствующее положение занимал русский язык, который был официальным языком правительственных актов, а вместе с тем и разговорным высшего общества. Но с конца XIV века, когда произошло династическое объединение литовских (литово-русских) владений с Польшей при Ягайле, русское влияние в Литве начинает слабеть, уступая место польскому, и это продолжается несколько веков. Вполне понятно, что польское влияние должно было заметно отразиться на языке белорусском и малорусском» (Богородицкий : 100).

Итак, функционирование существительного *скарб* в языке Западной и Юго-Западной Руси, где непосредственно происходило формирование украинского и белорусского языка, и где влияние польского языка было чрезвычайно сильным, является вполне закономерным. Наиболее распространённым, как об этом писалось выше, было употребление слова в *скарб* в значении 'казна'. Данное значение реализуется довольно регулярно в сочетаниях с глаголами, обозначающими действия, связанные с той или иной имущественной операцией: *заплатить у скарб, давати до скарбу, вернуть до скарбу*.

В языке деловых документов Западной и Юго-Западной Руси, а также переводных источниках с латинского и польского языков широко употреблялся и ряд терминов, производных от существительного *скарб* и связанных своей семантикой с анализируемым его значением 'казна'. Так, существительное *скарбник* обозначало 'хранителя имущества, казначей'.

В деловых документах Западной и Юго-Западной Руси находим также сочетание: *Скарбовой старший* – 'старший казначей', термин *подскарбий* в Польско-Литовском государстве обозначал лицо, ведавшее финансами. С определёнными прилагательными существительное *подскарбий* составляет ряд терминов: *подскарбий великий, подскарбий коронный, подскарбий надворный, подскарбий земский*. Каждый из этих терминов означает конкретное должностное лицо, ведавшее финансами, казной. Так, *подскарбий великий* 'заведовал финансами и государственным имуществом', *подскарбий великий* обязан был решать споры о казенной собственности; *подскарбий коронный* 'ведал королевскими сокровищами и чеканной монетой'.

Поскарбий земский 'стоял во главе главного финансового органа государства – скарба'.

В Польско-Литовском государстве в деловых текстах встречается существительное *подскарбство* и сочетание *государство скарбное*, обозначающие 'государство как юридическое лицо, обладавшее совокупностью имущественных средств, казначейство'. В Польско-Литовском государстве существовали *скарбовые книги*, в которых велись приходно-расходные финансовые операции, поборовые реестры, инвентари поземельных владений, подлежащих обложению. (Энцикл. Сл. Брокгауза и Ефрона: 177).

Итак, в деловых памятниках Польско-Литовского государства в XVI – XVII в., а также в источниках собственно русского характера, где речь идет о событиях, связанных с Польско-Литовским государством, широко употреблялись существительные *скарб* в значении 'казна' и ряд терминов, соотносительных с ним в словообразовательном и семантическом плане.

Данное значение в смысловой структуре слова актуально, таким образом, для территории, где происходило формирование украинского и белорусского языков.

В аналогичных памятниках с украинской и белорусской языковой основой, а также в источниках переводного характера слово *скарб* функционирует и в значении ‘сокровище, богатство’, характерное для него в польском языке. В этом значении оно довольно часто употребляется во мн. числе: ... и явнѣ предъ всѣми повѣдалъ я, како твоя милость есть Великий князь и Великий государь, а болѣ землю имаешь нежъ Краль Польскій, и твоя милость богатѣйшій нежъ Краль Польскій отъ земель и отъ *скарбовъ*, и како есть твоя милость велеможный и борзомудрый государь (*Римск. имп. д. I, 1488 г., с. 2 – ДРС*).

Как показывают материалы «Словаря староукраинского языка XIV – XV ст.» слово *скарб* широко употреблялось и в значении ‘движимое имущество’: И пани его ... пытала мене, есть ли полотно, и я исповѣдиль полотно въ той клѣта, в которой *скарбъ* былъ (Вильна : 163).

Конкретные материалы памятников собственно великорусского языка также последовательно фиксируют употребление существительного *скарб* в этом значении.

Итак, по данным проанализированных нами материалов XIV – XVII вв. довольно отчетливо вырисовывается семантический и функциональный статус существительного *скарб* в этот языковой период и намечается дальнейшая динамика его семантического развития в трёх восточнославянских языках.

Попав из польского языка в деловой язык Западной и Юго-Западной Руси, на территорию, где происходило формирование украинского и белорусского языка, это существительное в рассмотренный нами период характеризовалось ёмкой семантической структурой, сохраняя все семантические звенья смысловой структуры, идущие из польского языка. Памятники письменности этого периода выявляют ёмкость смысловой структуры и указывают на следующие соотношения между значениями: 1. ‘казна’, 2. ‘сокровище, богатство’, 3. ‘движимое имущество’.

Итак, исследование истории слова *скарб* в русском языке XIV-XVII вв. выявило роль Западной и Юго-западной Руси в формировании русско-польских языковых связей, в данный исторический период развития лексической системы русского языка.

Литература

1. Богородицкий В.А. Краткий Очерк диалектологии и истории русского языка. Казань, 1910.
2. Виноградов В.В. Основные вопросы изучения современных славянских литературных языков // Вестник Моск. Ун-та. Серия обществен. Наук. Москва, 1949, №7, вып. 3.
3. Гр. лит. кн. Алекс. 1497 – Грамота литовского великого князя Алексея полоцкому наместнику Юрию Пацу // Акты, относящиеся к истории западной России, собранные и изданные археографическою комиссиею, т. I, Спб., 1841, т. I.
4. ДРС – Картотека Словаря русского языка XI – XVII вв.
5. Ильенко В.В. Западные, юго-западные и южные слова в великорусских летописях 15-16 вв. Днепропетровск, 1958.
6. Преображенский А.Г. Этимологический словарь русского языка, М., 1958.
7. Римск. имп. д. I – Памятники дипломатических отношений с Римской империей. Т I, Спб.
8. Русско-польские языковые, литературные и культурные контакты. М., 2011.
9. Статут Казимира, 1347 – Статут польского короля Казимира III, данный в Вислице // Акты, относящиеся к истории Западной России, собранные и изданные археографическою комиссиею, Спб. 1840, т. I.
10. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка, Т III, М., 1987.
11. Энцикл. Сл. Брокгауза и Ефрона – Энциклопедический словарь Ф.А. Брокгауза и И.А. Ефрона, Спб., 1898, т. XXX.

RUSSIAN-POLISH LINGUISTIC TIES: HISTORICAL ASPECT (BASED ON THE HISTORY OF THE WORD *SKARB* IN THE RUSSIAN LANGUAGE OF XIV–XVII CENTURIES)

The article is devoted to the history of the word *skarb* (*belongings*) in the Russian language of XIV-XVII centuries, which illustrates the linguistic ties between the Polish language and business language of Western and South-Western Russia in XIV-XVII centuries.

СТЕПАНЕНКО ВЕРА АЛЕКСАНДРОВНА

Институт русского языка и культуры
Москва, Россия
МГУ имени М.В. Ломоносова

РАЗНЫЕ ПОДХОДЫ К ИЗМЕНЕНИЯМ В ЯЗЫКЕ

Обращаясь к анализу изменений, происходящих в современном русском языке, нужно заметить, что в целом отношение филологической общественности к этому процессу изменилось за последние десять – пятнадцать лет. Если десять лет назад публично высказывать мнение, отличающееся от принятой линии «русский язык умирает под гнетом вульгаризации и неконтролируемого потока заимствований» было, мягко выражаясь, некорректно, то сейчас всё-таки разумно-лингвистический подход к изучению современного состояния языка преобладает. Таким образом, в оценке актуальных процессов, происходящих в языке, заслуженное место занял дескриптивный подход.

Термины эти ввёл А.М. Пешковский, выделив два подхода к изменениям в языке.

Дескриптивный подход к инновациям в языке предполагает фиксирование новых явлений с целью их изучения, исключая негативные или даже резко негативные оценки данных явлений. При нормативном подходе новые явления рассматриваются строго с позиций традиционной речевой нормы и часто трактуются как её нарушение. Строгое соответствие разнообразным, иногда не мотивированным и не связанным между собой формальным требованиям – запретам на практике нередко представляется как культура речи. Данная часть необходима, но недостаточна для того, чтобы обозначить то, что называют культурой речи. Важнейший компонент культуры речи – это способность говорящего выбрать те языковые средства, которые наиболее соответствуют целям автора, его отношениям с адресатом, обстоятельствам общения.

А.М. Пешковский столетие назад призывал лингвистов изучать то, что имеется в языке. «Когда меня спросили на юге, как надо говорить: вернопо дданнический или верноподданнический, я отметил у себя оба факта для последующего размышления о них». Нормативный же подход (этот термин Пешковский также использовал), он называл житейско-школьным и считал, что по этому пути лингвист идти не должен.

Интересно, что понадобилось десять – пятнадцать лет, чтобы тенденция в российской лингвистике изменилась, в настоящее время даже появился проект «Мнимый больной», в котором ведущие лингвисты успокаивают тех, кто боится за будущее языка (в рамках проекта «Православие и мир» pravmir.ru).

Обращаясь к современному состоянию языка, мы не можем не констатировать, что изменения затронули практически все регистры языка, и развитие его пошло, опираясь на формулировку В.Г. Костомаров по пути «некнижности» (В.Г. Костомаров «Язык текущего момента», СПб 2014 г.).

Сейчас процесс демократизации нормы очевиден. Нормы коммуникативные, а именно достижение целей коммуникации превалируют над нормами формальными. И эта мысль в настоящее время принимается многими лингвистами.

И.Г. Милославский утверждает, что главное в мире языка – адекватная, правильная передача смыслов. А норма накладывается на язык, но это вторичная вещь. Смысл речи и норма находятся примерно в тех соотношениях, что нравственность и мораль по отношению к этикету. Через призму функциональности предлагает рассматривать и отбор языкового материала для школы. В русском языке много формальных требований, так например, многообразие типов склонений и спряжений, поэтому основой преподавания должен быть уровень смысла и содержания.

1. В психолингвистической литературе в настоящее время отмечается три стратегии оперирования языком (А.А.Залевская. Роль фактора человека в развитии языка/ Вопросы психолингвистики, 2015 2(24), стр. 69-70):
2. устность, которая расшатывает стандарт;
3. креативность, которая позволяет тонко выразить отношение к меняющемуся миру;
4. полифония, которая способствует яркому проявлению эмоционально-оценочных переживаний
5. Смена же поколений поддерживает некоторые из обострившихся тенденций и закрепляет их сначала в узусе, с постепенным переходом в норму.

Второе явление, исключительно волнующее общественность – процесс заимствований. Что касается вопроса заимствований, которому уделялось так много внимания в различных публикациях, то здесь стоит заметить, что отношение к этому явлению также изменилось у лингвистов, от полного неприятия не поддающегося контролю потока заимствований, постепенно утвердилось понимание того, что заимствование – явление, объективно выступающее одним из компонентов динамики языка.

Это подтверждается следующими наблюдениями. Интересная информация была передана Максимом Кронгаузом в его последней книге «Русский язык на грани нервного срыва 3D (издательство АСТ, Москва, 2014). «Глобальное потепление сделало жизнь эскимосов настолько иной, что у них не хватает слов в языке, чтобы давать названия животным, переселяющимся в полярные области земного шара и которых они до этого времени не знали. Вместе с потеплением тайга начинает теснить тундру и, следовательно, появляются малиновки, шмели, лоси, лосось и даже домовый сыч.

Председатель Полярной конференции (организация представляет интересы 155 тыс. человек) Шейла Уотт-Клутье сообщает: «Эскимосы даже не могут сейчас объяснить, что они видят в природе». Местные охотники встречают незнакомых животных, но затрудняются о них рассказать, так как не знают их названия. Скотовод саами, которого цитирует Reuters, из северной Норвегии говорит, что для обозначения оленя существует 1200 слов – по возрасту, полу, окрасу, форме, размеру рогов, но для обозначения лося есть одно слово елг, но он всегда думал, что это мифическое существо.

Это говорит о том, что, если язык не меняется, но меняется мир, язык перестает выполнять свою основную функцию – передачи информации. Как правило, это и есть главнейшая функция заимствований (см. Серебренников). Путь наименьшего сопротивления. Заимствуется понятие + слово (название).

Достаточно распространённым в лингвистической литературе было деление заимствований на три группы:

- а) слова, без которых нельзя обойтись (номинации новых явлений). Так, например, это подтверждают слова «селфи», «лайк», «лайкнуть», «пост», «перепостить», для которых параллелей в русском языке практически не существует, также название реалий, связанных с компьютерной техникой и областями жизни, которые не существовали в советской действительности – HR, технологии красоты.

- б) новые слова, которые имеют параллели, но они отличаются неким объемом содержания, оттенками значений (*менеджер и руководитель, дистрибьютор и представитель, имидж и образ*);
- в) слова, которые считаются избыточными, поскольку имеют параллели в русском языке: *кастинг (отбор), консалтинг (консультация), шоп (магазин), легитимность (законность), тинейджер (подросток)*.

В настоящее время это деление кажется не актуальным в силу очевидной сложности данного процесса, где действует тенденция, определённая Богородицким как «экономия духовных сил и удобства памяти» и слова часто заимствуются по непонятным причинам.

И, тем не менее, в результате процесса заимствований вошли в язык повседневного общения и за последний период стали общеупотребительными слова и словосочетания:

Дедлайн – крайний срок

Ноу-хау – открытие

Нон-стоп – без перерыва

Дресс-код (от англ. dress code – кодекс одежды) – форма одежды, требуемая при посещении определённых мероприятий, организаций, заведений.

Ресепшн – приемная, регистратура, стойка администратора

Степлер – устройство для скрепления листов металлическими скобами

Спам, спамить – в смысле засыпать ненужными бумагами

Хакер – взломщик кодов.

Тренд и производная «*трендово*» (произносится «трэнд», от англ. trend – тенденция) – основная тенденция изменения временного ряда. Выглядеть трендово.

Блог, блогер (от англ. blog, от web log – интернет-журнал событий, интернет-дневник, онлайн-дневник) – веб-сайт, основное содержимое которого – регулярно добавляемые записи, содержащие текст, изображения или мультимедиа.

Уикенд (от англ. weekend) – выходные дни (суббота и воскресенье); время отдыха с вечера пятницы до утра понедельника.

Колл-центр (от англ. call center – центр обработки звонков, также колл-центр) – специализированная организация или выделенное подразделение в организации, занимающиеся обработкой обращений и информированием по голосовым каналам связи в интересах организации-заказчика или головной организации.

Какие выводы можно сделать на основе этого даже небольшого анализа заимствованной лексики: примерно четверть слов широко используются общей массой говорящих, что мало отличает настоящую ситуацию, касающуюся процесса заимствования от ситуации прежнего времени. Безусловно, компьютерная лексика заимствована практически полностью и употребляется всеми пользователями интернета и его социальных сетей в большей или меньшей степени в зависимости от возраста и профессионализма. Однако простые пользователи интернета используют не так уж много специальной, заимствованной лексики.

Вспомним, например, музыкальную лексику и постараемся найти хоть сколько-нибудь значительное количество незаимствованных слов. Воронежский лингвист Стернин несколько лет назад писал о том, что в отличие от уже сформировавшейся политической парадигмы, лингвистическая еще не сформировалась. В настоящее время представляется, что, скорее наоборот, при всей бурности и неустойчивости политической ситуации наметилась некая определенность в языковой ситуации.

Развивая тему заимствований, хотелось бы отметить следующее. Весьма показательным является заимствование междометий. Еще В.В. Виноградов, а за ним вслед и другие ученые уделяли внимание национально-культурной специфике и значимости междометий. «Междометия являются средством намеренной передачи эмоций и составляют принадлежность определенного языка. Каждый язык располагает своим составом общепринятых междометий,

и за каждым междометием в данном языковом контексте закрепляется строго определенный смысл. Каждое междометие имеет свое лексическое значение, выражает определенное чувство или волеизъявление» (Шанский Н.М., Тихонов А.Н. Современный русский язык. Ч. II. М., 1981, с. 257).

В русском языке всегда было достаточно много междометий. Что происходит в этой области сегодня? Рассмотрим вошедшее в русский лексикон американское междометие (wow). Изначально wow – американское сленговое «нечто, из ряда вон выходящее» или «огромный успех» перешло в английский в разряд междометий, выражая восхищение, восторг, удивление, в настоящее время просто захватывает наш укус во многих случаях заменяя *ох, ого, ах, ух, ух ты ... , ох ты*, *выражающих целый спектр эмоций*. Круг междометий заметно сузился, хотя общая культура и не стала выше, а как утверждал известный лингвист Ю.С. Степанов, количество используемых междометий – свидетельство культуры речи говорящего (чем больше человек использует междометий, тем ниже его культура, для подтверждения этой мысли приводились диалоги из «Свадьбы В Малиновке». Кроме междометия wow в узусе прочно укореняются пожелания «береги себя», «хорошего Вам дня» (англ. take care! Have a nice day!), эти пожелания, хотя еще не утратили своего реального значения, но некий оттенок ничего не значащего, расхожего пожелания начинают приобретать. Так же внедрилось американское отношение к словам «я люблю тебя», которые до настоящего времени русским человеком воспринимались как серьезное и обязывающее признание. Но, может быть, это неплохо, что фразы «я люблю тебя» и «береги себя» стали широко использоваться, и есть надежда, что они проникнут в наше сознание.

Наиболее значимым и лингвистически интересным нам представляется также экспансия жаргонной лексики, которая в настоящее время вышла за пределы своего десятилетиями (или столетиями) устоявшегося узуса и стала использоваться во всех жанрах, где тема требует экспрессии. Как утверждает В.В. Колесов (Язык, стиль, норма) до полутора тысяч слов из воровского жаргона вошло в нашу речь за последний век. Жаргонная лексика стала использоваться во всех жанрах, где требуется экспрессия. По словам учёных (Скляревская, Костомаров), тот факт, что жаргонизмы теперь уже не поясняются в текстах, не требуют перевода на общепринятый язык, говорит о том, что они «если не вошли, то ворвались в речевой поток образованного общества, демонстрируя свободу самовыражения! и право на выбор любых выразительных средств (В.Г. Костомаров). Кроме выражения экспрессии, по мнению И.Г. Милославского, сниженной лексикой часто заполняются лакуны, существующие в нормативном языке и обнаруживающие себя в последнее время. Так, например, словам *понты (завышенные амбиции), грузить, приколы, прикалываться, наезжать, тусить, перетереть, круто* с нашей точки зрения, уже трудно найти аналоги в нормативной лексике, которые будут так объемно и точно отражать определенные явления. Отмечается, что определенные пустоты в языке заполняются или вульгаризмами или иноязычной лексикой.

Для сравнения приведём примеры слов, которые классифицировались как бранные в учебнике под редакцией Галкиной-Федорук «Современный русский язык» издательства Московского университета 1962 г. Это: *ловкач, делец, барин, господин, шарлатан*, имена отрицательных литературных персонажей: *Иудушка, Митрофанушка* и т.д. и мы увидим, сколь велика дистанция в языковых представлениях даже второй половины 20 века и нашим временем. С нашей точки зрения изменениями, затрагивающими систему языка, можно назвать массовое использование слов с уменьшительными суффиксами. Особенно все, касающиеся еды. Даже в таком жанре, как поваренная книга, мы находим: «*берем салатик*».

В телепередаче о вкусной и здоровой пище: «*Берем перчик, помидорчик, огурчик, кладем в холодильник*» и т.д.

Другое наиболее значимое явление – это тотальное влияние разговорной речи на все регистры языка, с этим связано и то, что активные процессы затрагивают и синтаксис русского языка, систему наиболее консервативную. Использование актуализированного синтаксиса с

выдвижением в начало высказывания наиболее значимых частей, сегментированные, усеченные конструкции, предложения, начинающиеся с предлогов, прерванные парцелированные предложения – это явления, характерные для разговорной речи. Ведущую современную тенденцию развития и состояния сложноподчиненного предложения можно определить как ориентированность на интеграцию/дезинтеграцию, причем последняя преобладает, что проявляется в усилении расчлененности, парцелированной подаче и главной и придаточных частей. Данный процесс, особенно активно проявляющийся в языке СМИ, как в языке наиболее демократизированном, и объясняется, с одной стороны, влиянием разговорной речи, ростом черт аналитизма, с другой стороны – актуализацией высказывания, рассматривающейся как проявление антропологического фактора. Исследование текстов различных жанров тем не менее дает некоторые основания увидеть тенденцию сокращения количества используемых в них сложных предложений. В первую очередь это телевизионные тексты информационного типа, однако, эта же тенденция заметна и в художественной литературе. Возможно, что в настоящее время действует закон дезинтеграции сложных предложений.

По нашим наблюдениям фрагментации поддаются прежде всего причинные сложноподчиненные предложения с союзом потому что и следствия с союзом поэтому. По всей видимости, в этих предложениях актуализация причины или следствия настолько важны и очевидны, что вычленяются в нашем сознании (а также интонацией в разговорной речи) в отдельный сегмент речи. То же происходит с противительными и соединительными предложениями с союзами но и и (с и чаще в распространительном подтипе соединительных сложносочиненных предложений). «Он пришёл, и все заговорили». «Он пришёл. И все заговорили». Кстати союз «а» – оказался самым частотным словом.

Также нельзя не обратить внимания на интонацию. Появился тип некоего нового интонационного рисунка современной речи. Подчеркнутая долгота ударных гласных (особенно в речи определенной группы молодежи), а иногда и безударных, повышение тона в конце повествовательного предложения – представляет собой определенный конгломерат русско-американского произношения. А ведь мы знаем, что интонация – наиболее устойчивый регистр языка.

ШИПЕЛЕВИЧ ЛЮДМИЛА

Варшавский университет
Варшава, Польша
ludmila_sz@poczta.onet.pl

МЕТОДЫ И ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ В СОЗДАНИИ ЯЗЫКОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Обучая иностранному языку в неязыковой среде изучаемого языка преподаватель старается создать на занятиях языковую образовательную среду, которая помогает учащемуся в овладении иностранным языком, а преподавателю даёт возможность использовать современные методы и технологии обучения. Исследованиями проектирования и создания образовательной среды занимаются педагоги и методисты для того, чтобы помочь учащемуся в определении цели обучения, выборе стратегии овладения разными предметами, в том числе иностранным языком. Очень часто мы слышим от преподавателей и учителей такие фразы: «Как ты думаешь, может ли быть эффективным коммуникативный метод обучения, если я работаю с учащимися, которые всю информацию берут из Интернета и им, в принципе, всё равно каким методом я их обучаю, потому что они прекрасно используют коммуникацию в Интернете, общаясь между собой на родном, а с друзьями из-за рубежа на иностранном языке». Конечно, обучая русскому языку как иностранному, преподаватель выбирает тот метод обучения, который больше всего подходит возрастным особенностям учащихся, соответствует программе обучения и тем дидактическим средствам, которыми располагает в учебном процессе, а прежде всего, целям обучения и тем задачам, которые ставит перед ним министерство образования. В настоящее время многие преподаватели стараются комбинировать разные методы обучения, поскольку видят, что метод, который они использовали в одних условиях обучения, становится совершенно неэффективен в других. На выбор того или иного метода обучения, под которым мы понимаем «направление в обучении, реализующее цели и задачи обучения иностранному языку и определяющее пути и способы достижения цели» (1) влияет образовательная среда, создаваемая преподавателем на занятиях. Образовательная среда понимается нами как «система влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для её развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении»(2). Это определение актуально для нас, поскольку принято считать учащегося субъектом учебного процесса и именно личность учащегося является подверженной влияниям тех методов и технологий, которые применяет преподаватель в обучении иностранному языку при создании образовательной среды. Для преподавателя иностранного языка очень важным является также качество образовательной среды, поскольку «принципиальным показателем качества образовательной среды служит способность этой среды посредством предоставляемых возможностей обеспечивать удовлетворение всего иерархического комплекса потребностей всех субъектов образовательного процесса, создавая

таким образом соответствующую мотивацию их деятельностной активности» (2). Поскольку образовательная среда касается всех субъектов образовательного процесса мы считаем необходимым добавить определение исследовательницы Н.А.Спичко, разработавшей модель проектирования образовательной среды, которая считает «принципиально важным выделение двух субъектов : преподавателя и студента, так как от их взаимодействия во многом зависит сбалансированность образовательной среды, её эффективность» (3).

Следовательно, выбор методов и технологий обучения должен удовлетворять потребности учащегося и цели обучения, которые стоят перед преподавателем в процессе создания языковой образовательной среды. Однако в настоящее время необходимо учитывать виртуальную среду Интернета- огромное информационное пространство, которое является не только источником различной информации и коммуникации, но и образовательной средой, включающей в себя многие образовательные порталы на разных языках. Виртуальная информационная среда Интернет даёт возможность субъектам учебного процесса общаться на иностранном языке одновременно между собой и с большим количеством пользователей, сохраняя при этом анонимность, что способствует снятию барьера страха при общении на иностранном языке и желанию выражения своих настоящих мыслей и чувств. Интернет-среда не ограничивает пользователей во времени, в то время как образовательная среда, которую создаёт на занятиях в процессе обучения иностранному языку преподаватель, ограничена не только временем, но и теми методами обучения, которые использует преподаватель на занятиях. Поскольку целью обучения иностранному языку является формирование коммуникативной компетенции преподаватель должен включать в создание языковой образовательной среды те Интернет-ресурсы и Интернет-технологии, которые представляют огромное информационное пространство информации и общения в сети Интернет. К Интернет-ресурсам относятся социальные сервисы: блоги, вики, подкасты, закладки, твиттер, Ютуб и т.п. В методической терминологии Интернет-технологии понимаются как «совокупность форм, методов, способов, приёмов обучения иностранному языку с использованием ресурсов сети Интернет и социальных сервисов» (4). Учитывая необходимость обучения учащихся не только умению общаться на иностранном языке, но и умению общаться в сети Интернет, используя ресурсы сети и социальные сервисы Веб 2.0, преподаватель должен уметь найти такой метод обучения, который даст возможность включать в создаваемую языковую среду все известные методы обучения иностранному языку, педагогические технологии (музейную педагогику, театральные техники, логопедические технологии) и информационно-коммуникативные технологии сети Интернет. Для учащегося Интернет – это не только среда общения как на родном, так и на иностранном языке, но и образовательная среда, где можно найти обучающие программы по иностранным языкам. Однако учащийся, прекрасно ориентируясь в поисковой деятельности по сети Интернет, не обладает умением использовать полученную информацию в аудитории на занятиях по иностранному языку, т.е. не может методически оформить свою информацию и представить её в качестве индивидуализированного продукта. Такую работу может сделать только преподаватель, который знает разные методы и технологии обучения, имеет богатый педагогическим опыт и умеет быстро ориентироваться в ситуациях, требующих замены или дополнения определённой стратегии и тактики в обучении иностранному языку. Но не все преподаватели прекрасно ориентируются в сети Интернет так, как учащиеся. Поэтому при создании языковой образовательной сети необходимо сотрудничество между преподавателем и учащимся или группой учащихся. Такое сотрудничество поможет преподавателю лучше узнать интересы учащихся, познакомиться с тематикой сайтов и теми образовательными порталами, которые посещают учащиеся, чтобы включить их в создаваемую образовательную среду и учитывать при выборе метода обучения. Для учащихся сотрудничество с преподавателем даст возможность проанализировать свои стратегии изучения иностранного языка, узнать как использовать информацию, полученную в Интернете, при овладении видами речевой деятельности, как

работать в группе и представлять аргументы за и против в дискуссии. Анализируя различные методы и технологии обучения мы пришли к выводу, что наиболее подходящим методом обучения русскому языку как иностранному является метод проектов, который одинаково можно использовать при конструировании языковой образовательной среды в аудитории, включая при этом в создание среды информационно-коммуникативные технологии и ресурсы Интернета. Метод проектов даёт возможность преподавателю использовать разные методы и технологии в зависимости от тех критериев, которые предлагает учитывать Е.С. Полат при классификации веб-проектов:

- а)»доминирующая в проекте деятельность:исследовательская, поисковая,творческая,ролевая, прикладная (практико-ориентированная) и пр.
- б) предметно-содержательная область: монопроект (в рамках одной области знания); межпредметный проект;
- в) характер координации проекта: непосредственный (жёсткий, гибкий), скрытый (неявный, имитирующий участника проекта);
- г) характер контактов (среди участников одной школы, класса,города, региона, страны, разных стран мира);
- д) количество участников проекта;
- е) продолжительность выполнения проекта» (Е.С. Полат, 2001. С.71) (Титова С.В., 2009. С.167)

На примере представленной типологии проектов, предложенной Е.С.Полат, преподаватель может разработать свой метод проектов, учитывая специфику и возрастные особенности своей учебной группы, а также принимая во внимание уровень владения иностранным языком учащихся. Метод проектов может быть использован как структура или алгоритм при создании языковой образовательной среды. Например, по доминирующему виду деятельности этот проект может быть творческим с элементами ролевых игр, поскольку совместная деятельность предполагает на выходе создание сценария видеофильма и его постановки; по предметному содержанию это может быть проект межкультурной коммуникации с лингвистическими особенностями, поскольку в процессе реализации этого проекта учащиеся овладевают как коммуникативной так и социолингвистической компетенцией. По характеру координации преподаватель может выбрать открытую, явную координацию, поскольку он является тьютором данного проекта и всегда может подсказать учащимся необходимую информацию или действие. По характеру контактов проект может быть внутренний в пределах одной группы учащихся или международный в зависимости от цели проекта и участия участников из других стран. По количеству участников проект может реализоваться в парах или в группах, поскольку всё зависит от поставленной цели, идеи проекта и конечного результата, которым является продукт данного проекта, например видеофильм, поставленный по сделанному сценарию. По продолжительности проект может быть выполнен в течение нескольких занятий, нескольких недель или месяцев в зависимости от цели и тематики проекта. Работа методом проектов может проводиться по разным тематикам, которые могут соответствовать темам из программы обучения, а содержание может дополнительно включать поисковые задания из сети Интернет, что способствует развитию технологии обучения в сотрудничестве учащихся с преподавателем и учащихся между собой. Поисковые задания можно предложить учащимся находить непосредственно в информационном пространстве сети Интернет (например путеводители по городам, музеям и т.п.), так и на специально разработанных учебных интернет-ресурсах таких как: хотлист, мультимедиа срэпбук, трежа хант, сабджект сэмпла, вебквест, которые созданы специально для учебных целей и предназначены для обучения иностранным языкам . «Под учебными Интернет-ресурсами понимаются текстовые, аудио- и визуальные материалы по различной тематике, направленные на формирование иноязычной коммуникативной компетенции и развитие коммуникативно-когнитивных умений обучающихся осуществлять поиск, отбор, классификацию, анализ и обобщение информации» (4).

Работа с учебными интернет-ресурсами даёт возможность учащимся научиться осуществлять поиск информации по ключевым словам, извлекать главную информацию из сообщений, определять проблему в текстовом материале информационных сообщений из разных сайтов, представлять аргументы, выделять факты и т.п. Учебные интернет-ресурсы представляют «спектр коммуникативно-речевых умений» по видам речевой деятельности, которые можно разработать «линейно на бумажном носителе и с помощью специального программного обеспечения» (4). Работа с учебными интернет-ресурсами способствует развитию самостоятельности в принятии решений, помогает в групповой работе представить результаты своего исследования по проблеме, увидеть в режиме реального времени результаты сделанного вами вебквеста. Работа методом проектов мотивирует учащихся к созданию своих собственных индивидуализированных продуктов по образцу учебных интернет-ресурсов. Кроме того, преподаватель знакомит учащихся с педагогическими технологиями, которые прекрасно вписываются в создание языковой образовательной среды через поисковые задания в сети Интернет. Так музейная педагогика помогает учащимся познакомиться с лексикой музеев и музейных экспонатов, узнать классификацию музеев, найти в интернете самые интересные музеи мира и сделать свою коллекцию, например, любимых картин и представить её в рамках проекта. Театральные техники могут быть использованы в обучении говорению в проекте с постановкой сценария или видеофильма с разделением учащихся на роли по сценарию, который учащиеся написали, используя учебный интернет-ресурс по блогу, вики-странице или подкасту. Логопедические технологии хорошо использовать при обучении чтению, фонетике или говорению (монологу) с выходом в интернет, где можно найти образовательные порталы с готовыми заданиями, скороговорками, текстами, стихами и потешками для тренировки определённых звуков. Учащийся может создать свой собственный «хотлист» по фонетике и поместить туда сайты образовательных порталов, где находятся нужные ему фонетические материалы. Преподаватель может создать «Мультимедиа скрэпбук» - «мультимедийный черновик» куда может поместить не только сайты с текстовым материалом по обучению видам речевой деятельности, но и ссылки на фотографии, аудиофайлы и видеоклипы чтобы включить в работу методом проектов и в конструирование языковой образовательной среды. Обучение письменной речи можно осуществлять с помощью блогов, представленных в Интернете, как образцы для написания сочинений или собственных блогов. Преподаватель может использовать также тексты сообщений, форумов, афиш, объявлений, найденных в Интернете в процессе поисковых заданий, которые даются учащимся с целью показать разные жанры и способы представления информации в Интернете. Тексты из Интернета содержат речевые клише, обороты, сокращения, свойственные той или иной форме письменной коммуникации, которые обогащают лексический запас учащихся и грамматические конструкции.

Создавая языковую образовательную среду на занятиях по иностранному языку при помощи выбранного метода проектов преподаватель должен:

- учитывать интересы и потребности учащихся;
- использовать технологию сотрудничества;
- вводить в обучение педагогические технологии: музейную педагогику, театральные техники и логопедические технологии;
- вводить в учебный процесс информационно-коммуникативные технологии сети Интернет;
- разрабатывать задания в сотрудничестве с учащимися по обучению видам речевой деятельности на основе учебных Интернет-ресурсов и социальных сервисов Веб 2.0;
- в сотрудничестве с учащимися разрабатывать логическое построение проекта, учитывая его тип и содержание.

Библиография

1. Методика/ Под ред. А.А. Леонтьева.-М.: Рус. яз., 1988. С. 35
2. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию.-М.: Смысл, 2001.-С. 14; С. 179;
3. Спичко Н.А. Проектирование эффективной образовательной среды при обучении английскому языку на 1 курсе педагогического вуза (грамматический аспект, факультет английской филологии) /Н.А.Спичко.-М.: АКД, 2006. С.13
4. Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н. Методика обучения иностранному языку с использованием новых информационно-коммуникационных Интернет-технологий.-Ростов н/Д: Феникс;М: Глосса-Пресс, 2010. С.12; С. 42; С. 46.
5. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учеб.пособие для студ. пед. вузов и системы повыш.квалиф. пед. кадров/ Е.С. Полат и др. Под ред. Е.С. Полат.-М.: Издательский центр «Академия», 2001. С.71
6. Титова С.В. Информационно-коммуникационные технологии в гуманитарном образовании: теория и практика.-М.: 2009. С.167
7. Бим И.Л. Профильное обучение иностранным языкам на старшей ступени общеобразовательной школы: проблемы и перспективы/ И.Л. Бим.-М.: Просвещение, 2007

СЕКЦИЯ 1

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ

ЗЕЛЕНИЦКА ЕЛЕНА

Университет им. Константина Философа
Нитра, Словакия
ezelenicka@ukf.sk

КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ВЗГЛЯД НА СЛАВЯНСКИЕ ПРИМЕТЫ И СУЕВЕРИЯ

На современном этапе развития человеческого общества, в эпоху всеобщей глобализации главной темой межкультурного общения является взаимодействие языка и культуры, выражающих национальные особенности разных народов, в нашем случае русского и словацкого. Изучение основ национальных особенностей – актуальная проблема современной науки, позволяющая осмыслить те нравственные ценности, которые когда-то способствовали появлению и развитию этноса, а теперь значительно расширяющие рамки всестороннего изучения человека, его взаимосвязи с окружающим миром и элементами традиционной культуры. Традиционная культура (Захаров 2004:105-115) позволяет проникнуть вглубь человеческого сознания, понять, какие полифункциональные механизмы влияют на стереотипы человеческого поведения. Каждый народ отличается особым видением мира, имеет специфический национальный менталитет.

В сведениях о культуре и обычаях, традициях определенной страны нуждаются все те, кто изучает язык. Изучая язык и культуру носителя языка или партнера по коммуникации, в частности и такие особенности как народные приметы, можно понять его психологическую стратегию и добиться успеха в общении.

Одной из отличительных особенностей людей, по сравнению с другими биологическими видами, является иногда и вера в приметы. Психологи объясняют это тем, что любые необъяснимые взаимосвязи человеческий мозг предпочитает списывать на влияние потустороннего мира и сверхъестественных сил (Братусь 1985).

По данным статистики, славяне, в том числе словаки и русские, весьма суеверны и обращают внимание на различные приметы. Большинство этих примет возникли еще в дохристианскую эпоху и веру в них не смогли уничтожить ни традиционные религии, пришедшие на территорию Словакии и России больше 1000 лет назад, ни идеологи коммунистического режима на протяжении почти 70 лет. Если человеку предстоит общаться с русскими, следует знать, чем объясняются эти суеверия и как на некоторые из них реагировать.

Все народные приметы и суеверия уходят своими истоками в глубокую древность. Наши славянские предки представляли мир, находящимся в постоянной борьбе добра со злом. Каждая из этих сторон попеременно брала верх над другой, и в природе или жизни человека соответственно происходили благоприятные или неблагоприятные события. Пытаясь уловить закономерности этих событий, у людей складывались плохие и хорошие приметы и суеверия. В некоторых случаях смысл суеверий заключается в попытке защитить себя от непознанного

и пугающего мира. Ведь сущность человека такова, что мы не хотим брать всю ответственность за свои поступки на себя, ведь гораздо лучше «перевалить» это на другого человека или ситуацию. В конечном счете, человек устроен так, что он просто должен во что-то верить.

Плохие приметы связываются с верой наших предков в нечистую силу, которая воплощалась в домовых, чертях, ведьмах, леших и тому подобных мистических существах, которые вредили людям или даже могли брать над ними верх (Чистов 1995: 164-175). Хорошие приметы ассоциировались в первую очередь с действиями светлых сил, которые помогали людям и оберегали их от промыслов злых сил. Эти приметы связаны с различными жизненными ситуациями. Например, если родившийся мальчик похож на мать, а девочка – на отца, то они в жизни будут счастливыми. Также считалось, чем больше родинок у человека, тем он будет счастливее. Повстречать на пути женщину, несущую полные ведра – верный признак удачи (Соколов 2000: 14).

Что такое суеверие, вера в приметы? Вот как прокомментировал этот вопрос кандидат исторических наук, заведующий из Отдела этнографии русского народа Российского Этнографического музея Дмитрий Баранов. В обычной спокойной ситуации мы не вспомним ни о каких-то приметах, но как только предстоит какое-то важное, решающее событие в нашей жизни, мы все начинаем по-другому к этому относиться, воспринимать окружающий мир, как текст. Мы пытаемся считать некую информацию и действовать согласно правилам, которые мы знаем от бабушек, от дедушек, из книг. Вероятно, это помогает. Не в магическом, естественно, плане, а в чисто психологическом. Психологи говорят, что если человек уверен в своих силах, это передается и окружающим. С одной стороны суеверие делает людей несвободными, с другой – есть такое понятие – мифологическое программирование жизни. Его употребляют этнографы и фольклористы в отношении, например, русской культуры. Оно характеризует жизнь человека и не является предметом рефлексии. Ряд действий, вроде бы магического значения, производились людьми прошлого механически, по привычке. И это позволяло им чувствовать себя комфортно, делало любую ситуацию знакомой, давало возможность освоить новый неожиданный поворот жизни. Другое дело, что сейчас традиционная культура разрушена, как система и иногда, конечно, странное впечатление производит современный человек, когда вдруг у него пробивается мифологическое мышление. Источник: <http://sueverie.net/sueveriyam-ne-podvlasten-tolko-kazhdyj-chetvertyj-rossiyanin-kommentarii-ekspertov.html>

Таким образом, вступая в разговор с русскими человек должен быть подготовленным и в культурологическом плане. Полезно знать, с какими традиционными нюансами в чужой культуре может встретиться и какие реакции можем ожидать. В качестве примера приводим некоторые приметы и суеверия, которые встречаются в словацкой и русской культурах, или в одной из них, по какой-то причине, отсутствуют.

Ни пуха ни пера

Выражение «Ни пуха ни пера» выступает в восточнославянских языках как пожелание успеха, удачи. Выражение произошло из уст охотников. За долгую охотничью жизнь у них сложилось впечатление, что когда желаешь удачи, все происходит наоборот, то есть охотник возвращается без добычи. Вот и решили желать обратное, надеясь, что некие лесные духи также будут поступать иначе. у охотников звери назывались «Пухом», птицы – «Пером». Стали желать «Ни пуха, ни пера». В ответ на такое пожелание звучало: «(Пошёл) к чёрту!». Конечно же, не из злых намерений. Охотники верили, что результат охоты можно «сглазить». Ну, всё логично. «Ни пуха ни пера» говорят также школьнику или студенту перед экзаменом. В Словакии вместо того говорится «Сломай шею» (*Zlom vāj*) и значение тоже самое. Часто употребляется «К чёрту» (*Chod' do čerta*) если хотим избавиться плохого. Источник: <http://privorotiki.ru/primety-i-sueveriya/primety.html>

С легким паром

Русские идут в баню не только тогда, когда хотят просто помыться. Баня – это ритуал, во время которого происходит очищение не только тела, но и души. Считается, что если человеку тяжело дышится в парилке, значит у него много болезней и грехов. Когда человек парится в бане, то смываются и его грехи, и болезни. Раньше практически все болезни лечили баней, парилкой, паром. Считалось, что если человек пережил горячий пар, то он избавился от всего, что тяготило его душу и тело. Каждый раз, выходя из бани, оставлял все свои проблемы, болезни, пустые заботы где-то там, в прошлой жизни. Была жизнь «До бани», а теперь «После бани». Поэтому, когда говорят: «С легким паром!», то имеется в виду, что человек избавился от того, что его тяготило и мешало спокойно жить. Теперь ему должно легко дышаться, все его дела будут легко решаться, а проблемы со здоровьем отойдут на самый дальний план. В Словакии не было такой традиции принимать баню, может быть и поэтому нет такой фразы. Вместо этого говорят «Счастливо» (Nech sa ti dari).

Присядем на дорожку

Эта примета не нашла применения в Словакии, а в России она очень распространена. Когда кто-то из гостей дома или членов семьи собирается в дальний путь, всем находящимся дома надо присесть «на дорожку». В прихожей и с собранными чемоданами обычно и присесть-то некуда, но сесть обязаны все, причем быстро, как только кто-то скажет «Присядем на дорожку». Это русская примета для благополучного путешествия. Все, кто в доме, должны присесть куда-либо и минутку посидеть. Эта примета и полезная, так как она помогает успокоиться перед дорогой и вспомнить о забытых при сборах вещах, или планировать приехать опять через год, или вспомнить как хорошо здесь было отдыхать. Потом все встают и говорят: «Счастливого пути». Источник: <http://animalworld.com.ua/news/Narodnyje-primety-i-sujeverija-o-doroge>

Сплюнь или постучи по дереву

Как и многие другие народы, словаки и русские верят в сглаз – дурной взгляд, приносящий неудачу или беды – и боятся его. Не раз можно видеть, как после того, как кто-то похвалит чужого ребенка, его родители сделают вид, что трижды плюют через левое плечо и стучат по деревянной поверхности 3 раза. Тоже самое происходит когда человек расскажет вам о какой-то потенциальной удаче или, например, что он собирается в отпуск. Любое хорошее событие, любую похвалу словаки и русские боятся сглазить и будут стучать по дереву, чтоб не упустить благополучия. Но если дерева под рукой не окажется, большинство русских постучат по собственной голове, с улыбкой говоря, что эффект одинаковый.

Эта фраза является практически словесным талисманом, предназначенным для того, чтобы предотвратить любое невезение. Какие бы запреты ни нарушал человек, мало кто устоит после этого от искушения постучать по первому попавшемуся деревянному предмету. Постучать по дереву говорится, что пришло к нам из древних времён, когда люди думали, что в деревьях живут добрые духи. Постучав по чему-нибудь деревянному, человек призывал их на помощь. Источник: <http://primeta.inpot.ru/>

Беда не приходит одна

Числительное три давно наделялось магическими свойствами. Как правило, плевать через плечо, стучать по дереву, креститься и повторять другие ритуальные действия полагается трижды. Помимо этого, суеверные люди склонны считать, что неприятности, как и радости, склонны случаться тройками. В основе этого суеверия лежит психологическая склонность человека выделять из массы событий только те, которые соответствуют его ожиданиям. При этом вера в примету может заставить проигнорировать множество мелких неприятностей или, напротив, надуть проблему на ровном месте.

Приметы о подарках и цветах

Русские очень любят подарки. Тот, кто дарит, часто придерживается примет и соблюдает принятые в народе традиции. Плохой приметой считается, когда молодой человек дарит своей девушке желтые цветы, – это к разлуке, белые – символ любви. Гвоздика белая говорит о верности дарящего цветы, алая – о взаимопонимании, любви. С гвоздикой в народе связана и другая примета: считается, если у человека болят глаза и он лепестком гвоздики натрет больной глаз, сразу все пройдет. В древней Греции этот цветок считался цветком богов. С тех времен и пришло поверье. Очень хорошо дарить незабудки – цветы дружбы и верности в любви. Белая роза означает равнодушие, махровая – измену в любви, бутон – к скорой разлуке. Фиалка – цветок дружбы, но в то же время белая фиалка символизирует жадность, желтая – любовь, а если цветок фиалки окружен листьями, это говорит о тайной любви. Источник: <http://www.astromeridian.ru/magic/>

Приметы о кошках

С древних времен люди считали кошек загадочными существами и приписывали им мистические черты. Говорят, что кошки могут общаться с миром духов и если внимательно наблюдать за поведением домашнего любимца, то можно узнать будущее. Многочисленные приметы о кошках до сих пор вызывают доверие у многих людей. Если черная кошка перебежала дорогу – доброго пути не будет. Это одна из самых известных примет о кошках. Однако не все знают подробности этого поверья. Опасность ждет человека, если кошка пересекла его путь справа налево. В этом случае нужно подождать, пока этим путем пройдет кто-то другой. Если очень спешите, сплюньте три раза через левое плечо или продолжайте путь, держась за пуговицу.

Считается, что кошки отлично чувствуют перемену погоды и могут предсказать наступление жары или холода лучше метеорологической службы. Если ваш питомец свернулся в клубок и укрыл лапой нос, значит, будет похолодание. А если спит животом вверх, вытянувшись в струнку, значит, будет тепло. Конечно, кошачьи удивительные способности с древних времен использовались для того, чтобы важное событие прошло успешно. Считается, что в новый дом надо первой впустить кошку. Эти звери обладают особой энергетикой, которая поможет жильцам освоиться на новом месте. После этого за кошкой нужно понаблюдать. Там, где она ляжет, можно поставить кровать, так как считается, что кошка никогда не останется на «плохом» месте. Источник: <http://animalworld.com.ua/news/Narodnyje-primety-i-sujeverija-o-koshkah>.

Культурологический подход, таким образом, дает нам возможность проникнуть в глубинные свойства семантики языка и текста поскольку он затрагивает скрытые информации, причем формируется соответствующая картина мира. Поэтому целью современной методики

преподавания иностранного языка, является научить студентов быть открытыми по отношению к новому опыту общения с другими народами, замечать различия и сходства между собственной и чужой культурами.

Литература

1. Братусь Б.С. к проблеме человека в психологии // Вопросы психологии. 1997. №5. С. 3–19.
2. Братусь Б.С. Нравственное сознание личности. Москва. 1985.
3. Захаров А.В. Традиционная культура в современном обществе. Опубликовано в журнале «Социологические исследования», 2004. № 7, С. 105 – 115.
4. Соколов К. Б. Субкультурная стратификация и городской фольклор // Традиционная культура. 2000. № 1. С. 14.
5. Тернер Д. Символ и ритуал. Москва. Наука,1983. 251 с.
6. Чистов К. В. Фольклор в культурологическом аспекте // Гуманитарий: Ежегодник Петербургской гуманитарной академии. СПб., 1995. С. 164–175.
7. Zelenická E. Культура России в обрядах и обычаях. Nitra : FF UKF v Nitre, 2015 100 s. ISBN 978-80-558-0864-2.
8. Статья написана в рамках решения проекта KEGA 013UKF-4/2014 – Tvorba a implementácia inováčnych modulov výučby anglického a ruského jazyka pre žurnalistov.

SLAVONIAN OMENS AND SUPERSTITIONS FROM THE CULTURAL POINT OF VIEW

The process of Russian language teaching in Slovakia is currently being realised under the new conditions that have emerged during the transformation of socio-economic relations, integration into European structures, development of international tourism as well as business and private contacts with Russia. New political and economic conditions require a new insight into Russian language teaching. Methodology of teaching Russian as a foreign language is thus facing the task of creating a new communication-based model following the cultural aspects.

ХАЙРОВ ШАМИЛЬ ВЯЛИУЛЛОВИЧ

Университет Глазго

Глазго, Великобритания

shamil.khairov@glasgow.ac.uk

ОБ ЭТНОПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ИНТЕРПРЕТАЦИЯХ ГРАММАТИКИ СЛАВЯНСКИХ ЯЗЫКОВ

В докладе анализируются истоки и природа мифов и стереотипов о славянских языках, демонстрируется методологическая несостоятельность этнопсихологических интерпретаций языковой техники в лингвокультурологии. Проецирование грамматических свойств языка на характер его носителей обнаруживается в различных жанрах и дискурсах – в молве при языковых контактах, в языковой рефлексии эмигрантов, в отношении к языку писателей и переводчиков (примеры: Набоков, Бродский, Милош), в патриотической публицистике, в многочисленных интернет-форумах, вплоть до официальной российской вузовской и академической среды, где сегодня сами тексты по созданию стереотипов считаются наукой. Лишь в последние годы появились критические работы, в которых этнопсихологические спекуляции на лингвистические темы стали предметом обстоятельной критики.¹ Автор доклада придерживается мнения, что типы, условия и формы бытования этноязыковых стереотипов должны быть предметом отдельной дисциплины – *лингвистической имагологии*, наподобие имагологии литературной². В докладе рассматриваются некоторые притягательные для этнопсихологических спекуляций черты грамматики и словообразования русского и других славянских языков: грамматический род (гендерные ассоциации лексики из мира животных и растений «демонстрируют близость славян к природе»), видо-временные формы (как показатели «особенного отношения этноса ко времени»), свободный порядок слов (по отношению к «манере мышления»), безличные конструкции (как показатели «пассивного» /«неагентивного» психотипа, различные идеологические интерпретации аналитизма и синтетизма.

¹ См., к примеру: От лингвистики к мифу. Лингвистическая культурология в поисках «Этнической ментальности». Сост. Павлова А., Санкт-Петербург, 2013

² Beller, M., and J. Leerssen, J. (eds), *Imagology: the cultural construction and literary representation of national characters: a critical survey*, Amsterdam – New York, 2007

МАРКОВА ЕЛЕНА МИХАЙЛОВНА

МГОУ

Москва, Россия

elena-m-m@mail.ru

КАК ТРАНСЛЯТОР КУЛЬТУРНЫХ СМЫСЛОВ

Хорошее знание иностранного языка предполагает овладение «культуроносными» слоями языка, к которым относятся и вторичные номинации. В основе любой вторичной номинации лежит скрытое сравнение, сопровождаемое оценкой носителей языка, поэтому именно их знание делает иностранцев «своими» среди «чужих». Трудности овладения вторичными номинациями связаны с тем, что они слабо отражены даже в толковых словарях, не говоря уже о двуязычных. В любой ЛСГ можно выделить метафорически переосмысленные лексемы. В связи с этим встает проблема инвентаризации всех вторичных номинаций основных ЛСГ и создания специального словаря для иностранных учащихся.

В славянских языках выделяются как сходства вторичных номинаций, так и их спецификации. В докладе приводятся примеры несоответствия переносных употреблений слов разных тематических групп русского языка в сопоставлении с чешским и словацким языками.

Так, для выражения большого количества во всех сравниваемых языках используются названия возвышенностей: *гора, куча, груда, стена, столб*; названия водоемов: *море, реки, дождь, поток*; названия крупных природных явлений: *лес, туча; рой*; емкостей: *мешок, пакет, вагон*; чеш., словц. *hora, kupa, kopa, sloup, les, stena, řetěz, roj* т. п. На фоне общности выделяются спецификации, выявить которые помогает демонстрация синтагматических возможностей лексем: рус. *конна волос* – чеш. *pramen* ('источник, ключ') *vlasů*; рус. *сноп огня, света; град пуль, упреков, обвинений, ударов; океан улыбок, любви; батарея бутылок*, НО чеш. *stoh knih, not, prádla* 'стог книг, нот, белья'; *záplava záplava dopisů, květů, nabídek, hostů, slov* 'наводнение писем, света, предложений, гостей, слов'; *facka jako dům* (букв.) 'оплеуха как дом', *ryta jako dům* (букв.) 'насморк как дом' и др.

Приведенный материал демонстрирует моделируемость как основной принцип развития лексической семантики и стереотипический характер основных моделей при вторичной номинации, однако конкретная реализация этих моделей в языках может быть национально специфичной.

БУРЛАЦКАЯ МАРИЯ ВЯЧЕСЛАВОВНА

Институт им.Джозефа Лаудера, Кафедра славянских языков, Университета Пенсильвании
Филадельфия, США
mbourlat@wharton.upenn.edu

КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ КОМПЕТЕНЦИИ, НЕОБХОДИМЫЕ ДЛЯ УСПЕШНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ ЗАПАДНЫХ И РОССИЙСКИХ БИЗНЕСМЕНОВ

Владение культурологическими компетенциями является необходимым условием для успешной коммуникации в международном бизнесе и успеха международных деловых проектов, так как они позволяют не только понимать партнеров иной культуры, но и предвосхищать их поведение во время переговоров и совместной работы. Западные специалисты, работающие в России, сталкиваются не только с языковыми трудностями, связанными с их узкопрофессиональной деятельностью, но и с проблемами взаимопонимания с их российскими коллегами, обусловленными разницей культур и менталитета. Исследования кросс-культурного менеджмента определяют ряд параметров, помогающих понять разницу деловых культур, но не предоставляют достаточно информации и знаний, необходимых для длительной работы в иной культуре. С другой стороны, такие традиционные дисциплины как литература, культура, история предлагают огромное количество материала, на овладение которым требуются годы.

Для того, чтобы определить основные трудности, с которыми сталкиваются западные бизнесмены, работающие в России, и те знания и навыки, которые необходимы для успешной интеграции иностранцев в российский бизнес, мы провели исследование, включающее электронный он-лайн опрос и интервью с иностранцами, работающими в России, и с россиянами, работающими с западными коллегами в России. Все участники исследования занимают руководящие должности и имеют высшее профессиональное образование.

В докладе будут представлены методы и результаты исследования. Проведенное исследование позволяет сделать выводы о том, какие проблемы возникают у иностранцев при общении с российскими коллегами и что мешает успешному профессиональному взаимодействию западных специалистов и россиян в бизнесе. Исследование так же позволяет определить те навыки и знания, которые необходимы иностранцам для успешной работы в российском бизнесе.

ГОГЛЕНКОВ АЛЕКСАНДР МИХАЙЛОВИЧ

ГУМРФ им. Адмирала С.О. Макарова

Санкт-Петербург, Россия

amigo53@mail.ru

РАЗРАБОТКА КУРСА «МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ НА БОРТУ СУДНА» ДЛЯ БАКАЛАВРИАТА ПО КРУИЗНОМУ ТУРИЗМУ

Вопросы межкультурной коммуникации (МКК) традиционно рассматриваются, главным образом, в рамках преподавания иностранных языков. Такой подход позволяет глубоко подготовить к профессиональному взаимодействию с представителями только одной культуры – изучаемого иностранного языка. Для подготовки специалистов в сфере круизного туризма этого, очевидно недостаточно.

Экипаж круизного лайнера, как правило, многонациональный. Зная сильные и слабые стороны можно выстраивать команды, в которых черты национального характера внесут положительный вклад в общие усилия. Также при многокультурном составе команды отмечается снижение уровня дискриминации и этнических разногласий. Сегодня в крупных круизных компаниях, таких как Royal Caribbean, Carnival, DCL работают представители до 80-100 национальностей. Пассажиры также представляют разные страны и культуры.

Для того чтобы подготовить бакалавров по круизному туризму к работе в международной судовой команде и сформировать межкультурную компетенцию, в программу подготовки необходимо включать курс по межкультурной коммуникации, разработанный с учетом вышеперечисленных особенностей. Во-первых, он должен дать представление о критериях измерения и сопоставления культур и понимание собственного культурного мировоззрения. Вторая составляющая – изучение основных культурных черт (например, личное пространство, жесты, гастрономических предпочтения и неприемлемые блюда, спортивные игры, бизнес и бытовой этикет, табуированные в разговоре темы и т. д.) тех стран, представители которых часто работают на круизных лайнерах. Наконец необходимо сформировать навыки эффективной коммуникации и взаимодействия с представителями разных культур.

Одним из заданий в рамках курса «МКК на борту» может стать проведение обучающей игры, в рамках которой каждый разрабатывает несколько сценариев коммуникации в круизе в которых сознательно «прячется» межкультурная ошибка. Затем каждый сценарий разыгрывается и проводится поиск ошибки и способ оптимального выхода из ситуации.

СМИРНОВА ОЛЬГА АНАТОЛЬЕВНА, ЖЕРНОВАЯ ОКСАНА РОМАНОВНА

ННГУ им. Н.И. Лобачевского

Москва, Россия

mbourlat@wharton.upenn.edu, oxana.zh@mail.ru

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ МАПРЯЛ, НАПРАВЛЕННАЯ НА ПРОДВИЖЕНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА

Состояние русского языка в современной России вызывает обеспокоенность общественности, и статус русского языка требует возрождения былого престижа. Российское общество вернулось к осознанию того, что функционирование русского языка, а также реализация языковых прав человека связано непосредственно с политическими, национальными процессами, этническими конфликтами и культурно-образовательной политикой. Оно отражается на улучшении и развитии политических, общественных, экономических, культурных отношений как внутри страны, так и за ее пределами. Решения многих проблем в различных сферах жизнедеятельности можно добиться с помощью ведения правильной языковой политики и как следствие эффективным функционированием русского языка. Русский язык как мирный инструмент влияния может использоваться в качестве мощной консолидирующей силы на постсоветском пространстве, а также в качестве средства идеологического влияния. Его распространение в мире способствует реализации геополитических, экономических, политических интересов России. Международная ассоциация преподавателей русского языка и литературы является наиболее эффективной неправительственной организацией, занимающейся продвижением русского языка по всему миру.

ХАРЧЕНКОВА ЛЮДМИЛА ИВАНОВНА

Санкт-Петербургский гуманитарный университет профсоюзов
Санкт-Петербург, Россия
lih116@mail.ru

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ В PR

В настоящее время наблюдается так называемый этнический парадокс современности: процессы глобализации обусловили интерес к культурной самобытности народов. Однако следует отметить, что процесс глобализации носит довольно противоречивый характер. Нередко он приводит к утрате национальной идентичности и рассогласованию ценностных ориентаций, насаждению западных ценностей.

К настоящему времени ценности достижений и успеха разделяет все большее число россиян. Однако стало очевидным, что традиционные ценности русской культуры оказываются теми скрепами, которые способствуют консолидации общества, становятся основой национальной идентификации, обеспечивают качество культурного воспроизводства, выступают в качестве фактора, обеспечивающего культурное разнообразие и являющегося гарантом устойчивого развития.

В этих условиях связи с общественностью, будучи важным инструментом воздействия на формирование общественного мнения, играют существенную роль в процессах установления международного взаимопонимания и устранения межэтнических конфликтов.

Этническая составляющая занимает видное место в информационном пространстве. Не случайно, Г. Почепцов предложил выделить этноинформациологию как науку по этнически значимым способам сбора, обработки и распространения информации. При этом речь идет о национальной специфичности информационных объектов, учет которой необходим для эффективной коммуникации. Национальная специфичность влияет на содержание новостных материалов, на отбор тематических приоритетов, выбор коммуникантов и т.д. Так, в свое время А. Плущер-Сарно построил свой анализ информационной войны с Чечней на различном понимании «русской» и о «кавказской» смерти. Наказать чеченца смертью невозможно, поскольку для него смерть с оружием в руках – это важнейший поступок всей его жизни. Погибшими здесь гордятся, их кровь вызывает к мщению. Автор предлагает иной вариант пропагандистского воздействия: «Пропаганда эта должна была бы быть сугубо исламизированной, основанной на всевозможных фактах нарушения законов Ислама. Должны были бы освещаться истоки и смысл тех или иных течений в исламе, в том числе и ваххабизма. Необходимо было бы создать мусульманскую программу возрождения истинного ислама». закон ислама», «правоверных, надругавшихся над законами шариата» (Почепцов 2000).

Своеобразные формы продвижения для своего PR использует в настоящее время «Исламское государство». К ним относятся:

- сайты и форумы, посвященные джихаду в интерпретации ИГ;
- разного рода публикации, журналы и газеты, распространяющиеся как в бумажном, так и в онлайн-варианте, занимающиеся пропагандой и идеологической обработкой;
- визуальная продукция, например, фильмы и короткие видео, показывающие военные успехи группировки, либо жизнь внутри организации;
- социальные сети (в основном, Твиттер и Фейсбук);
- классические формы массовой информации, такие как радиостанции, наружная реклама и др.

Визуальный контент, предлагаемый «Исламским государством», имеет множество различных форм и отвечает разным целям. Рассмотрим его в контексте межкультурной коммуникации.

Вначале обратимся к видео под названием «конец соглашений Сайкса – Пико». Название восходит к договору 1916 года между Францией и Великобританией, по которому страны поделили зоны влияния на Ближнем Востоке после Первой мировой войны. На видео изображен молодой бородатый человек. Он находится в пустыне, в месте, не поддающемся опознанию. На экране появляется его имя «Абу Сафия из Чили». Он говорит на хорошем английском (в это время на экране показывается граница Сирии и Ирака, захваченная ИГ) и сообщает, что «это не первая граница, которую мы разрушили, и мы разрушим другие». В данном случае текст не так важен, как окружающая атмосфера. Следует, во-первых, отметить, что человек очень хорошо говорит по-английски, и по его виду ощущается, что этот человек – европеец, а точнее, как стало известно позже, норвежец чилийского происхождения. Он входил в норвежскую экстремистскую группу, а затем приехал в Сирию.

Во-вторых, видео сделано очень профессионально. Оно снято в формате HD, свет подобран правильно, хорошо сведен звук. Кроме того, в правом верхнем углу расположен символ «Аль-Хайаят» и «Аль-Итисаам» как выпускающих видео компаний. Оно явно снято под руководством режиссера, и, скорее всего, персонаж выбран не случайно. Его имя показано на экране для идентификации личности, что неизбежно раскроет его европейское происхождение, уровень языка и произношение. Это нужно для того, чтобы приблизиться к западной аудитории и показать ей, что все, что происходит на территории Ирака и Сирии, не так далеко, как кажется, и любой европеец может попасть туда и уже с той стороны фронта вести обратный диалог с Европой.

Похожую подоплеку имеет видео с заголовком «Чего вы ждете?», выпущенное 9 ноября 2014 года. На нем три человека, говорящие по-французски, призывают молодых мусульман Франции присоединиться к войне. Видео содержит угрозы в адрес всех противников ИГ. И следует заметить, что в день выхода в свет этого видео Франция решила усилить военную борьбу против «Исламского государства». Доказательств того, что видео было подготовлено именно к этому моменту, нет, но в любом случае те, кто опубликовали ролик, добились необходимого результата.

Следующее видео называется «Пламя войны», оно было выпущено 16 сентября 2014 года. Здесь мы имеем дело с типичным трейлером. Это видео длиной 1 минуту, которое содержит кинематографические приемы, например, замедление и обладает сюжетной линией. У него неясный финал, и оно подогревает интерес аудитории к чему-то, что скоро произойдет. Анализ данного видео показывает, что медиа-отдел «Исламского государства» взял на вооружение голливудские технологии. Такое видео заинтересовывает зрителя, заставляет его ждать какого-то интересного события. Кроме того, представляется, что расчет сделан на то, что такое видео не всегда блокируется, потому что там не изображено ни казней, ни угроз.

Через несколько дней появилось другое видео, которое, возможно, и было предварено этим трейлером. Видеоролик показывал фрагмент компьютерной игры GTA, но вместо главного героя был изображен человек, очень напоминающий солдата «Исламского государства». В этом ролике он убивал полицейских и подрывал колонны военного автотран-

спорта. Понятно, что видео с фрагментом компьютерной игры было предназначено для совсем молодой аудитории, которую привлекают такие видео и которые могут вызвать у них положительные эмоции.

Однако «Исламское государство» не только производит контент для детей, но и использует их самих в видеоматериалах. Так, в январе 2015 года ИГ опубликовало фотографии, на которых дети проводили военную тренировку в одном из лагерей. Также по социальным сетям примерно в это же время циркулировало видео, на котором ребенок рассказывал, что он приехал с родителями в «Исламское государство» чтобы стать мучеником за веру. И самым шокирующим стал ролик, где мальчик 10-летнего возраста казнит двух мужчин, якобы являющихся «русскими шпионами» (Harith Hasan Al-Qarawee 2015: 157). Цель выпуска данных визуальных материалов представляется следующей: «Исламское государство» показывает, что их проект продолжается и у них растет новое поколение солдат, с детства впитывающих идеологию ИГ.

А одним из самых страшных видео, когда-либо выпущенных «Исламским государством» считается 22-минутный фильм, посвященный захваченному в плен иорданскому военному летчику, самолет которого был сбит над территорией, контролируемой группировкой. (Monica Maggioni 2015: 76).

Начало видео похоже на классический американский боевик – показываются кадры с королем Иордании, который обращается к американским союзникам и посылает одних мусульман сражаться с другими. Потом мы видим 3D – реконструкцию полета самолета, затем кадры с горящей деревней и новости о том, что летчик попал в плен. Все это подается как завязка истории. Затем мы видим интервью пилота, которое перемежается со сценами ужаса – горят дома, изувечены и убиты дети. У аудитории должно возникнуть ощущение вины пилота, так как он якобы виновен в их смерти. И, соответственно, его наказание должно выглядеть правомерным и легальным. Затем ужасающие кадры сменяются максимально спокойными видами. Летчик идет по каким-то руинам в абсолютной тишине, но отовсюду начинают появляться бойцы «Исламского государства», и, похоже, что их униформа специально надета для фильма – она новая, без всяких обозначений и не похожа на одежду, в которой можно эффективно вести боевые действия. Наступает трагический финал видео – теперь пилот в клетке. Он одет в оранжевую униформу. И через секунду он начинает заживо гореть. А в самом конце фильма показаны имена, фотографии и идентификационные номера оставшихся 50 иорданских пилотов, которые совершают боевые вылеты. Данный видеоролик наглядно характеризует всю PR-кампанию «Исламского государства». Здесь мы вновь сталкиваемся с продуктом западного качества, если говорить о съемке, монтаже и других технических моментах, но также в этом фильме сплелись многие идеологические моменты, которые ИГ хочет донести миру. Например, навязывание образа врагов пленникам или легитимизация права на насилие.

И последним будет анализ серии видео – необычной формы подачи материала, к которой один раз прибегло «Исламское государство». Предыстория такова: британский журналист Джон Кэнтли попал в плен к ИГ, где вместе со своим коллегой Джеймсом Фоули ожидал своей участи. Первый раз он попал на видео 18 сентября 2014 года в ролике «Послушайте меня». Там перед камерой он передавал свое сообщение всему миру. Он произнес: «Да, я пленник, но увидев, как меня бросило мое правительство, я хочу представить вам некоторые факты. Я покажу вам правду, в то время как западные СМИ толкают публику в пропасть войны с Исламским государством». Эти слова анонсировали серию репортажей, проведенных непосредственно внутри ИГ, но, во-первых, репортажи отличались от традиционных и укрепившихся в массовом сознании новостей с Ближнего Востока тем, что «Исламское государство» было там показано в позитивном свете. Во-вторых, проводил их тот самый британский журналист – пленник, что придает веса и доверия этим репортажам, а если говорить об общих тенденциях, то переворачивает все освещение деятельности ИГ с ног на голову.

Всего было выпущено 10 эпизодов. Одним из самых интересных из них является третий выпуск, где Джона Кэнтли сложно было отличить от обычного журналиста на каком-нибудь из западных каналов. (Monica Maggioni 2015: 67). Сам репортаж оформлен в стиле самых передовых телеканалов мира, насколько это возможно. Сначала мы слышим джингл, а видео начинается с общего плана, снятого с дрона. Затем появляется Джон Кэнтли и своим рассказом начинает опровергать информацию с фронта, которая подается со страниц официальной прессы. В частности, он отрицает поступившие сведения об интенсивных стычках на курдском фронте. Он заверяет, что все спокойно, слышны лишь одиночные выстрелы и предлагает всем зрителям самим убедиться в этом, так как он находится непосредственно в той зоне.

А в 10 выпуске, который считается последним, нас проводят по улицам захваченного террористами города Алеппо. Виды города противоречат официальным данным о том, что данный населенный пункт находится под властью безжалостных радикалов-исламистов. Джон посещает хранилище пшеницы, где она предоставляется людям по цене ниже рыночной стоимости, затем заходит в школу, где студенты изучают Коран. И в конце видео интервьюирует нескольких солдат «Исламского государства», которые рассказывают о своей жизни и призывают присоединиться к ним.

Данная серия репортажей своей необычностью и неожиданностью повергла в шок всех западных специалистов и зрителей. Это позволяет констатировать, что PR-деятельность «Исламского государства» осуществляется профессионалами с четко поставленными целями в интересах распространения своих преступных идей в других странах.

В целях ведения психологической войны могут активно использоваться слухи, при этом они нередко опираются на учет национальных особенностей противника. В американском руководстве по психологическим операциям приводится следующий пример использования слухов в войне с партизанами на Филиппинах. Было установлено, что партизаны боятся вампиров. На эту тему усиленно распространялись слухи, а затем был подброшен труп противника без крови и с двумя дырочками на шее. В результате, солдаты противника покинули данный район (Почепцов 2000).

У каждой лингвокультурной общности имеются свои этноспецифические способы оформления общественного мнения в определенные варианты информационных продуктов, что обуславливает эффективность воздействия на целевую аудиторию. Например, в начале войны с Японией американские листовки воспринимались японцами комически, позднее ситуация изменилась, поскольку были внесены коррективы в содержание, языковые особенности и графическое оформление листовок.

Для разных культур характерны также различные метафорические осмысления той или иной сферы. Так, анализ материалов калифорнийской газеты The Los Angeles Times показал, что иммиграция из стран Латинской Америки характеризуется с помощью таких окказиональных метафор, как иммиграция – загрязнение окружающей среды или огонь, а также с помощью доминантных метафор: иммиграция – опасные водные потоки, иммигранты – животные (Будаев, Чудинов 2006: 37).

Контрастивный анализ деятельности российских и шведских журналистов в аспекте межкультурных различий, показал, что отличительными особенностями российских журналистов являются повышенное внимание к стилю и активное сотрудничество с аудиторией, что соответствует русскому национальному коммуникативному поведению. При этом возможно высказывание субъективного мнения. Журналисты пользуются слухами и домыслами как источниками информации и открыто заявляют об этом, тогда как раньше об этом говорить было не принято.

Отличительными положительными практиками шведских журналистов являются: работа преимущественно с фактами, постоянное обучение, концентрация на профессии, узкая специализация, исследовательская деятельность, интерес к работе, большая мотивированность, высокая идентичность, мобильность, влияние на общество, а также распределение

времени между публичным и личным пространством, что отражает особенности шведского менталитета.

Тоффлер полагал, что культурный стереотип – это собрание имиджей, которые возникают из сигналов и информации, находящихся в нашем окружении. Так, имидж страны включает в себя ряд основных элементов:

- имидж власти;
- имидж экономики;
- имидж Вооруженных Сил;
- внешнеполитический имидж;
- восприятие гражданами образа своей страны;
- имидж информационной политики государства (Галумов 2010).

К факторам, влияющим на формирование имиджа страны, исследователи относят имиджевые коммуникации, государственную политику, национальное самосознание, международные отношения, средства массовой информации и технологии PR. Специалисты по связям с общественностью входят в число субъектов, обеспечивающие организацию коммуникативных имиджевых связей.

По критерию целенаправленности PR-деятельности имидж подразделяется на естественный (стихийный, без специального применения средств рекламы и PR) и искусственный (создается специально рекламой или PR-действиями). Если имидж является излишне традиционным, он не позволяет представить страну динамичной и современной, что отталкивает многие значимые для нее целевые группы. В таких случаях перед специалистами по связям с общественностью встает задача обновления имиджа.

Интересный опыт PR-деятельности в сфере имиджмейкинга государства накоплен в Китае. «Китайская пропаганда базируется на четких, лаконичных и всем понятных формах, учитывающих коллективистский тип культуры, которые тиражируются в PR-материалах:

- «Великое перерождение китайской нации»
- «Построение социализма с китайской спецификой»
- «Одно государство – два строя»
- «Зигзагообразное развитие»
- «Новый период – построение «среднезажиточного» общества»
- «Три великие задачи: модернизация, объединение, совместное развитие»
- «Ускоренное продвижение социалистической модернизации»
- «Небывалое повышение национальной спаянности» и т. д. (Савченко Ю.С.).

PR-технологии в настоящее время играют значимую роль при формировании и коррекции имиджа города. Так, в Шанхае PR-поддержка таких мероприятий, как международные выставки, форумы, конгрессы и Олимпийские игры, имеет большое значение для повышения уровня доверия к городу и четкого его позиционирования на международной арене. Можно выделить четыре основных направления, на которых строится имидж Шанхая:

- 1) торговля, бренды;
- 2) мегаполис, постройки;
- 3) город как финансовый центр;
- 4) сочетание различных культур.

PR-возможности при формировании имиджа города могут быть реализованы в следующих направлениях:

- * выставочная деятельность города;
- * участие в международных форумах, саммитах, конференциях;
- * проведение на своей территории мероприятий международного уровня;
- * вступление в различные международные организации (ВТО, Парижский клуб кредиторов и др.);
- * освоение космоса;

- * реализация спортивного потенциала города на международных соревнованиях;
- * участие в международных проектах, направленных на решение мировых проблем (экология, пиратство и др.).

В зависимости от аудитории, на которую направлено воздействие, в продвижении имиджа задействованы как традиционные каналы коммуникации, так и новейшие; обратная связь в данной системе коммуникации оформляется в виде субъективных образов, представляющих город как во внутренней, так и во внешней среде.

Культурные образцы каждого человека складываются из общезначимых ценностей и тех ценностей, которые обоснованы локальной традицией его народа. Без универсальных ценностей локальная культура в процессе межкультурного взаимодействия теряет свое значение для других культур. В данном контексте особую роль играет этика ответственности, ограничивающая проявления локализации и интеграции. Функции ограничения и регулирования данных процессов выполняет институт PR, призванный соотносить формирование общечеловеческих духовных ценностей и сохранения своеобразия локальных культур этносов.

Литература

1. Будаев Э.В., Чудинов А.П. Концептуальная метафора в политическом дискурсе: Американский, Европейский и Российский варианты исследования//Политическая лингвистика, 2006, № 17.
2. Галумов Э.А. Международный имидж России. М., 2010
3. Почепцов Г. Психологические войны – Киев:«Рефл-бук»«Ваклер», 2000
4. Савченко Ю.С. Использование ПР-технологий в формировании имиджа государства на международной арене. Электронный ресурс, код доступа:
<http://davaiknam.ru/text/ispolezovanie-pr-tehnologij-v-formirovanii-imidja-gosudarstva>
5. Harith Hasan Al-Qarawee. The Discourse of ISIS: Messages, Propaganda and Indoctrination. // The failed Crusade. Twitter and Jihad: the communication strategy of ISIS. – The Italian Institute for International political studies. – Milano, 2015.
6. Monica Maggioni. The Islamic State: Not that surprising, if you know where to look. // The failed Crusade. Twitter and Jihad: the communication strategy of ISIS. – The Italian Institute for International political studies. – Milano, 2015

The article is devoted to intercultural interaction in PR activities, taking into account the ethnic component. National specificity affects the news content, the selection of the thematic priorities, the selection of communicators, etc. The article analyzes the visual content offered by “Islamic State” and intended for the perception in other countries. Presented by the experience of PR-activity in the field of image-making of the state and a private area in terms of China.

ДУМИТРУ ЭМИЛЬ

Христианский Университет им. Дмитрия Кантемира
Бухарест, Румыния
emildumitru@mail.ru

КОММУНИКАТИВНЫЕ ТРУДНОСТИ, ВОЗНИКАЮЩИЕ ПРИ ПОНИМАНИИ РУССКОЙ РАЗГОВОРНОЙ РЕЧИ (С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ НОСИТЕЛЯ РУМЫНСКОГО ЯЗЫКА)

В центре внимания современной методики преподавания иностранных языков стоит задача повышения качества образования и путем модернизации его содержания. Формирование иноязычной профессиональной компетенции будущих специалистов обеспечивается, прежде всего, за счет работы с терминами изучаемой области знания. На практических занятиях профессионального русского языка при усвоении научного стиля речи студентами немаловажное значение придается работе над терминами, начинающейся с их предъявления, раскрытия значения и завершающейся их усвоением.

Задачей настоящей статьи является описание критериев и методики отбора терминологических единиц в целях обучения языку специальности, а также способов семантизации таких единиц. Занятия по РКИ в нефилологическом вузе ориентируют студента на овладение языком как средством общения в рамках избранной им специальности (Щукин 2003: 88). Коммуникативные потребности студентов-нефилологов определяют задачу формирования и совершенствования у них речевых навыков и умений в рамках учебно-профессиональной сферы. Развитие и совершенствование профессиональной подготовки будущих специалистов находится в прямой зависимости от степени овладения ими языком изучаемой специальности. Инструментом установления количества необходимых и минимально достаточных языковых единиц является отбор. Из этого следует, что основная задача отбора заключается в том, чтобы выбрать те специальные лексические единицы, усвоение которых необходимо в первую очередь для достижения поставленных целей.

В методической литературе отмечается, что для повышения эффективности обучения необходимо, прежде всего, решить вопрос «Чему учить?», т.е. определить содержание учебного процесса. По мнению Л.П. Клобуковой, комплексное содержание аспекта «язык специальности» складывается из: 1) формирование и развития речевых навыков и умений в четырех основных видах речевой деятельности, требующихся для общения в учебно-научной сфере деятельности студентов; 2) овладения необходимыми языковыми средствами, специфическими для данной языковой подсистемы; 3) усвоения определенного минимума основной информации содержательного характера, актуальной для конкретной специальности (Клобукова 1987: 16).

Умелый и научно обоснованный отбор специальных лексических единиц способствует интенсификации учебного процесса и рациональной организации материала в учебных целях. Необходимость усиления практической направленности при обучении языку специальности

студентов-нефилологов, развития речевых навыков и умений с использованием специальной лексики требует ориентированного отбора с учетом потребностей учащихся.

Отбор специальных лексических единиц связан с решением следующих методических вопросов: какова единица отбора, сколько единиц отобрать и какими принципами при этом следует руководствоваться. Исходя из специфики отбираемого словника, представляется целесообразным принять за единицу отбора слово-понятие, что обуславливается тем, что отбираемые единицы являются терминами и, как правило, они соотносятся со специальным понятием (подробнее об определении термина смотрите работу В.М. Лейчика, 2006).

Определив единицу отбора, переходим к центральному вопросу – установлению критериев отбора. Под критерием отбора принято понимать измерительный признак и показатель, на основе которого происходит оценку отбираемых единиц. Система критериев отбора зависит от целей, задач и условий преподавания. По характеру признаков и показателей в научной литературе выделяются три группы критериев отбора: а) критерии, действующие на основе статических признаков и показателей; б) критерии, базирующиеся на тематической принадлежности терминов; в) критерии, опирающиеся на терминологические особенности отбираемого материала.

Группа А объединяет критерии, которые дают возможность определить количественные характеристики лексики. Сюда следует отнести критерии частотности (суммарное количество употреблений в различных источниках) и распространенности (т.е. количество источников, в которых данный термин встречается хотя бы один раз).

Группа Б включает критерии, основывающиеся на принадлежности терминов к конкретной теме.

Группа В включает критерии, направленные на учет лексических свойств, которые способствуют повышению информативной ценности отбираемого материала, а также на особенности оперирования термином в речи. К данной группе следует отнести: критерии сочетаемости терминов, словообразовательной ценности, многозначности.

Мы считаем, что при отборе нужно исходить из принципа «необходимости термина» с точки зрения потребностей учащихся, а не его голой частотности. Ориентированная направленность отбираемого словника предполагает его педагогическую целесообразность. Обязательно следует учитывать критерии сочетаемости, поэтому необходимо обеспечить иллюстративность всех терминологических и нетерминологических сочетаний описываемого термина.

Важность учета данного критерия объясняется еще тем, что иностранный учащийся не владеет сочетаемостью терминологических единиц, недостатки его владения языком не компенсируются «языковым чутьем», которое могло бы заменить (как это происходит у носителя языка) требуемую информацию. Сознательное увеличение числа словарных входов даст возможность учащемуся получать максимально полную информацию об изучаемой языковой единице и повысит методическую ценность учебного словаря. Критерий словообразовательной ценности приобретает, на наш взгляд, особую значимость. Учет данного критерия обязателен в связи с необходимостью продолжать развития навыков языковой догадки. Кроме того, его включение повысит информативную ценность слова, в данном случае – термина.

Проведение занятий по языку специальности требует от преподавателя особого подхода не только к отбору лексико-грамматического материала, но и к способам его презентации и отработки, владения особыми приемами работы над специализированной лексикой, устойчивыми атрибутивно-именными словосочетаниями, антонимическими парами, поскольку абсолютно недопустима их замена языковыми средствами, принадлежащими, например, к разговорному стилю.

Одним из важных элементов в работе по обучению иностранных учащихся терминологической лексике является семантизация терминов. Главное требование, предъявляемое к учебной семантизации – ее адекватность (Кочнева, Морковкин 2003: 38). Необходимо добиваться

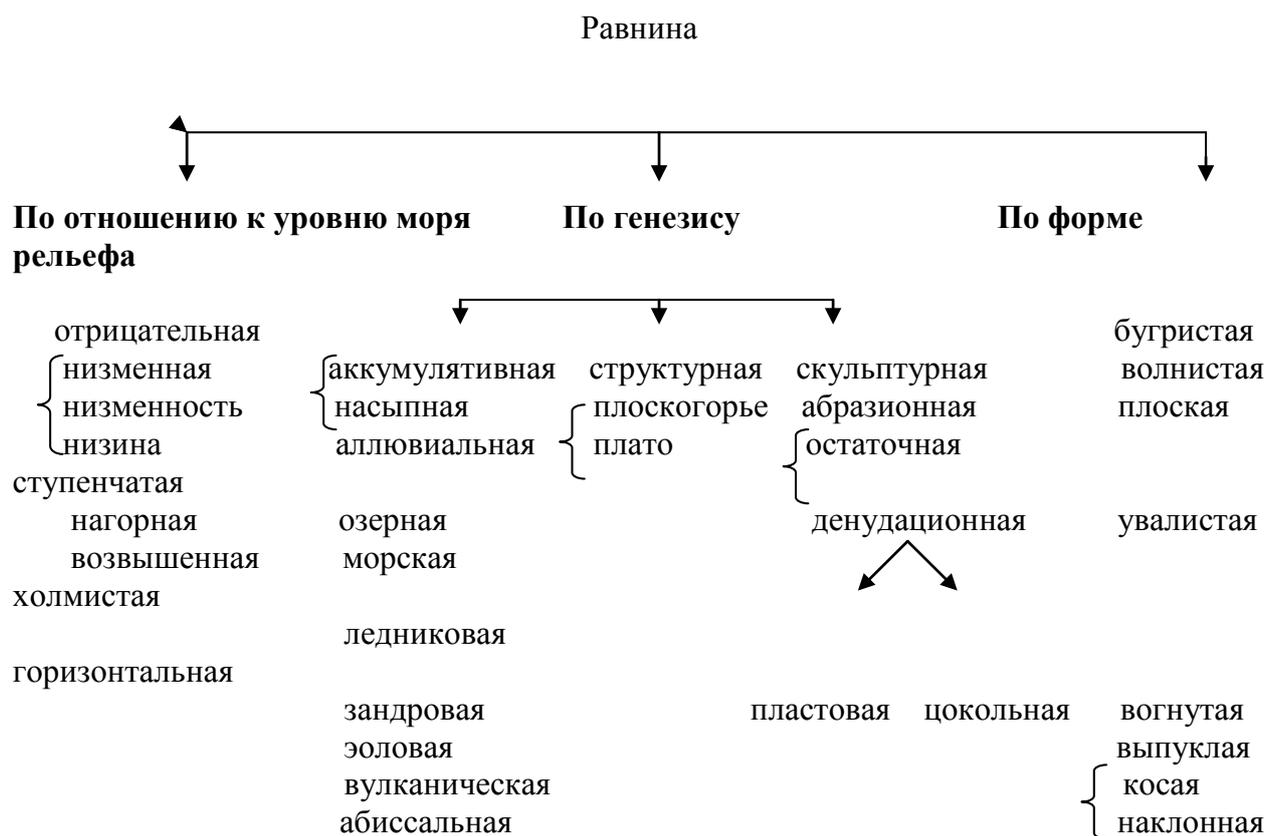
точного понимания студентами значения термина. Исходя из объема понятия, заключенного в термине, возможно использование различных способов его семантизации.

Приведем примеры некоторых из них:

Демонстрирующая семантизация, при которой сведения о семантизируемой единице сообщаются не через ее объяснение, а через показ (демонстрацию) либо того, что объясняется термином, либо того, как этот термин функционирует. Этот способ семантизации широко применяется на начальном этапе обучения в целях объяснения терминологии наук о земле (геологии, географии и т.д.), где средства наглядности должны играть важную роль.

Объяснительная семантизация, при которой сведения о лексической единице сообщаются с помощью отсылки к другой единице, обладающие теми же, сходными, противоположными и некоторыми другими свойствами. Например, термины – *аккумулятивная равнина, аллювиальная равнина, вулканическая равнина, абразионная равнина, ступенчатая равнина, наклонная равнина*, где в качестве опорной единицы выступает термин *равнина*. В определениях вышеуказанных терминов подчеркивается интегрирующий признак – «наличие ровной (или слабой волнистой, т.е. относительно ровной) поверхности». Следовательно, применительно к терминам, называющим разные виды *равнин*, можно говорить о семе «ровная поверхность», как об интегрирующей, родовой (см. Схему № 1).

Схема №1



Основное достоинство этого способа заключается в тематической систематизации лексики, когда вокруг одного ключевого понятия на основе логико-семантических отношений группируется вся лексика, содержание которой изначально задано и определено ключевым понятием. Такой прием представления терминов, по нашему мнению, упорядочивает и облегчает их усвоение студентами, позволяя дозировать и четко организовать лексику, избегая при этом случайной в смысловом отношении группировки слов. Этот прием, используемый

для презентации специальной лексики, основывается на фреймовом подходе. Обосновывая эффективность применения фреймов (логико-структурных схем) в процессе обучения языку для специальных целей, Т.Б. Межова замечает: «Тематически однородная фреймовая структура снимает трудности запоминания терминов и доводит систему отработки лексики до автоматизма» (Межова 2002: 25).

В качестве разновидностей объяснительной семантизации выступает семантизация через синонимы, через антонимы, через родовое слово и через указание на словообразовательную ценность. Семантизация с помощью синонима осуществляется в том случае, если учащиеся уже освоили этот синоним. Большую часть синонимов в терминологии составляют термины-словосочетания. Значительная часть из них является абсолютными синонимами, так как у них наблюдается полное совпадение словарных дефиниций, т.е. выявляются отношения семантического тождества: *локальная морена – местная морена, высокие горы – высокогорный рельеф* и т.д. Словосочетанию может соответствовать одно слово (*карликовый рельеф – нанорельеф, флювиогляциальные равнины – зандры*).

Таким образом, посредством вышеуказанных примеров можем объяснить студентам и источники появления синонимии в терминологии: первый источник – возможность двойкой передачи понятия (словом или словосочетанием) и второй источник – различные истоки формирования терминов («свой и чужой»: *континент – материк, псевдотерраса – ложная терраса, гольф – залив и др.*).

Семантизируя термины, следует особо учитывать те из них, которые образовались путем семантического преобразования слов общелитературного языка. Получая новое терминологическое значение, слова из общелитературного языка сохраняют связь с общеупотребительным значением. Например, в большинстве терминов геоморфологии, образованных на базе общеупотребительного слова, обнаруживается перенос метафорического характера: *нос, подошва, губа, гребень, складка, карниз, игла, купол, прилавки, столбы, утюги, стрелка* и др. Следует отметить, что перенос значения чаще всего происходит на основании семы «форма», точнее «особая форма».

Семантизируя терминологическую лексику, преподаватель на занятиях по русскому языку должен обращать внимание на коннотативные связи терминов, обогащая студентов фоновыми знаниями, знакомя их с национально-культурными ассоциациями.

Одним из главных компонентов учебного процесса является и самостоятельная работа студента, правильная ее организация. Самостоятельная работа должна быть максимально индивидуализирована и иметь систематический, непрерывный и усложняющийся характер, соответствующий этапу освоения русского языка как иностранного.

Формирование самообразовательной компетентности является одной из целей подготовки будущего специалиста в ходе изучения иностранного (русского как иностранного) языка и представляет собой двухсторонний процесс. С позиции студента – это управление самообразовательной деятельностью и накопление опыта; с позиции преподавателя – это педагогическая поддержка становления и совершенствования самообразовательной культуры, координирование действий студента.

Подводя итоги вышесказанному, мы пришли к выводу о том, что эффективность отбора и семантизации специальных лексических единиц возрастает, если используются наглядные и информативные методы преподавания посредством демонстраций, дефиниций и контекста. Все рассмотренные способы семантизации терминов обладают относительно широким спектром возможных приемов их применения, что дает преподавателю возможность выбора их применения на каждом конкретном занятии: или применять способы комплексно, или избирательно, в зависимости от учебно-методической ситуации. Активное использование родного языка в процессе обучения русскому языку не способствует сознательному и глубокому овладению лексикой, в том числе и терминологической.

Литература

1. Клобукова Л.П. Обучение языку специальности. – М.: Изд-во Московского Университета, 1987. – 80 с.
2. Кочнева Е.М., Морковкин В.В. Обучение лексическим средствам общения // Практическая методика обучения русскому языку как иностранному/под ред. А.Н. Щукина. – М., Рус. яз., 2003. – 304 с.
3. Лейчик В.М. Терминоведение: предмет, методы, структура. Изд. 2-е, испр. и доп. – М.: КомКнига, 2006. – 256 с.
4. Межова Т.Б. Формирование концептуальной картины мира на основе фреймового подхода к обучению // Вестник МГЛУ Вып. 472. – М.: МГЛУ, 2002.
5. Щукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного: Учебное пособие для вузов. – М.: Высш. шк., 2003. – 334 с.

SELECTION, SEMANTIZATION AND ACTIVATION OF GEOGRAPHICAL TERMS IN THE PROCESS OF LEARNING THE RUSSIAN LANGUAGE

The objective of this paper is to describe the criteria and the selection procedure of geographical terms in Russian language teaching as well as ways of semantization of such units. Teaching languages for special purposes requires a special approach, not only to the selection of lexico-grammatical material, but also to methods of its presentation, practicing and owning special methods of work on specialized vocabulary. The semantization in terminology provides a number of terms that were formed by semantic transformation of lexical units of literary language.

КИСЕЛЁВА ЕКАТЕРИНА НИКОЛАЕВНА

Печский университет
Печ, Венгрия
ekkiseleva12@gmail.com

КОЗЛОВА ОЛЬГА ДМИТРИЕВНА

ПНИПУ
Пермь, Россия
Kozlova_O@inbox.ru

СПЕЦИФИКА КОММУНИКАТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ: СИТУАЦИЯ ЗНАКОМСТВА КАК МИФОЛОГЕМА

Межкультурная коммуникация представляет собой общение языковых личностей, принадлежащих различным лингвокультурным сообществам [Гудков 2003: 51]. Среди факторов, обуславливающих эффективное речевое общение, обычно называют две основные составляющие – общность знаний об используемом языке и общность знаний о мире, включая и знания о национальной культуре коммуникантов. Известным считается факт, что «культурный барьер, обусловленный различием культур, опаснее языкового» [Тер-Минасова 2008: 68]. В этой связи при обучении иностранному языку необходимо знакомить инофона с когнитивной базой, т.е. «определенным образом структурированной совокупностью обязательных знаний и национально-детерминированных и минимизированных представлений того или иного национально-лингвокультурного сообщества, которыми обладают все носители того или иного национально-культурного менталитета» [Красных 2001: 164].

В данной работе мы хотели бы остановиться на некоторых национально-культурных особенностях поведения русских в ситуации знакомства. Обучение иностранному языку, в том числе русскому как иностранному (РКИ), начинается с контактоустанавливающих фраз и поведенческих стандартов, являющихся отправным моментом понимания иной культурной и языковой картины мира. К сожалению, предлагаемые в рамках обучения идеальные речевые и поведенческие модели часто вызывают сбой коммуникативного процесса, поскольку представляют собой мифологемы.

Мифологемы – основной строительный материал мифологической картины мира, в основе которой лежит конкретно-чувственное безличностное восприятие. Известно, что существование в мифе комфортно, поскольку требует лишь слепого следования традиции: «так люди думают» и «так люди говорят». В ситуации коммуникативного поведения мифологемы выступают как клишированные выражения и стереотипные представления, которые часто встречаются в повседневном общении. Одна и та же фраза «Как дела?» не является универсальной и может вызвать разрушение коммуникации. Согласно Ю. Лотману, «Язык – это код плюс его история» [Лотман 2000:15]. Применительно к выбранному аспекту исследования можно сказать, что мифологемы не учитывают динамики языка и «идеально одинаковые передающий и принимающий хорошо будут понимать друг друга, но им не о чем будет говорить. Идеалом такой информации действительно окажется передача команд» [Там же]. Вместо начала диалога мифологемы могут завести участников коммуникативного процесса в «тупик». Во избежание подобной ситуации при обучении РКИ необходимо уделять особое внимание специфике ком-

муникативного поведения и разрушению некоторых сложившихся речевых и поведенческих мифологем. В данной статье для сопоставительного анализа используется опыт преподавания РКИ в группах венгерских студентов, студентов из Китая, Сирии и Ирака.

Мифологема 1. Русские не улыбаются при знакомстве, в отличие от представителей европейских или восточных стран.

Закрытый тип лица, взгляд исподлобья – так характеризуют СМИ, а вслед за ними и некоторые учебные пособия по РКИ для иностранцев типичного представителя больших российских городов. «Русские не улыбаются, если им не смешно. Не улыбаются продавцы, официанты, бизнесмены и даже иногда персонал дорогих отелей. «Смех без причины – признак дурачины», – говорят они»; «У русских два лица: один он – на улице, другой – дома». До середины XX века Россию населяли в основном крестьяне. И это ощущается до сих пор: они невероятно лояльны и бесконечно великодушны к тем, кого знают, и крайне недоверчивы и враждебны к незнакомцам» [Такер 2011: URL]. Улыбка – это эмоциональный посыл, произвольно регулируемая эмоция, связанная и с культурной спецификой страны, и с индивидуальным человеческим опытом. В русской национальной культуре улыбка не является сигналом вежливости. Улыбка у русских – знак искреннего отношения и расположения к собеседнику, поэтому чаще всего она адресована знакомым людям. Улыбка у китайцев – часть ритуала знакомства, освященного традицией. Улыбка у большинства представителей европейских стран – обязательный формализованный атрибут вежливости, который показывает, в первую очередь, то, что человек не испытывает агрессии к собеседнику и настроен доброжелательно.

Самый распространенный вариант мифологемы знакомства представляет собой следующий диалог с набором клишированных фраз:

- Здравствуйте, меня зовут Олег. А Вас как зовут?
- Меня зовут Ян Цзытао.
- Очень приятно!
- Очень приятно!

Такая ситуация не располагает к улыбке и дальнейшему общению. Она расставила все точки над «i» и предполагает обмен известными репликами и переход хода. Но в речевом общении русских есть масса иных контактоустанавливающих фраз, имеющих иное эмоциональное наполнение и соответственно позволяющих установление иных моделей поведения.

- Привет! Я Олег. Рад встрече.
- а я Ян Цзытао.
- Какое красивое имя!

Или:

- Добрый день! Давайте знакомиться – Олег.
- Я Ян Цзытао.
- Рад встрече! Чем займемся? Может быть, посмотрим город?
- Давай(те)! (С удовольствием!)

В этих случаях контактоустанавливающие реплики более индивидуализированы и побуждают продолжить коммуникацию.

При обучении РКИ редко обращаются к богатому риторическому опыту, накопленному отечественной гуманитаристикой. Ораторское искусство предлагает широкий спектр контактоустанавливающих фраз, которые сами по себе готовы разрушить мифологемы знакомства. Если рассматривать ретиорику как «механизм смыслопорождения» [Лотман 2000: 177] или умение сказать свое чужими словами [Гаспаров 2000], то можно привести в ситуацию знакомства личностный компонент, отрицаемый мифологемой. Одно из основных правил ретиорики гласит: хорошее начало – половина дела. Поэтому сразу предлагаем варианты контактоустанавливающих фраз, которым можно было бы обучать студентов-инофонов на более продвинутых уровнях обучения русскому языку:

- разрешите представиться...
- давайте знакомиться...
- можно познакомиться?
- мое имя самое распространенное – ХХХ
- у меня очень редкое имя – ХХХ

Для китайских студентов такой подход к ситуации знакомства оказывается сродни культурному шоку, когда известные подсказки не работают. Согласимся с мнением Н. Багдасаровой, разделяющей культуры на «низкоконтекстные» с характерным «когнитивным стилем обмена информацией» (*что* сказано) и «высококонтекстные», для которых важнее контекст сообщения (*как* сказано) [Багдасарова 2005: 107]. Автор относит русскую культуру к последнему типу, что, собственно, и объясняет появление и устойчивое существование в повседневном сознании рассматриваемой мифологемы. Исторически сложившийся тип самооценки и восприятие мира через призму традиции не позволяют китайским студентам быстро принять и усвоить вариативные речевые и поведенческие формы, предлагаемые на занятиях РКИ и формирующие позитивную контекстуальную среду – повод для улыбки. В группах европейских студентов этот подход принимается легче: они обычно с желанием и интересом пытаются варьировать контактоустанавливающие фразы в диалогах. Следовательно, такой подход поможет разрушить сложившуюся мифологему и продолжить диалог в более перспективном направлении.

Мифологема 2. Русские «держат дистанцию» при знакомстве, которая нередко сохраняется и при дальнейшем общении. В целом, русские довольно «зажаты» и нелегко вступают в общение с незнакомыми, особенно в ситуации официального знакомства.

Известно, в разных культурах коммуникативная дистанция не равна. у русских эта дистанция равна величине недоверчивости. у китайцев – величине возрастного и социального статуса. у студентов из Ирака дистанция определена традицией, которая выступает как система табу – неписаных законов. у венгров, в отличие от представителей указанных наций, коммуникативная дистанция более короткая: они сравнительно легко вступают в общение, которое довольно быстро может перейти в непринужденное.

В основе этих различий лежит условное разделение культур на «индивидуалистические» и «коллективистские» [Багдасарова 2005: 106]. Если для культур первого типа индивидуальные ценности, нормы и модели поведения важны не менее, чем те, которые транслирует их культура, то в условно «коллективистских» культурах традиции клана, группы доминируют. Наравне с китайской, автор относит к коллективистским культурам и русскую, с чем в принципе можно согласиться, учитывая тенденцию русских к соборности, наличие некоей боязни выделиться из толпы и выглядеть «как-то не так» в глазах окружающих. Но тем не менее степень соотносительности культурных стереотипов и личностных установок в них все же различны. Во-первых, в китайском языке долгое время не существовало слово «личность». Личность в понимании китайца – это «каждый человек». «Само такое определение просто выделяет отдельного человека из толпы, но не дает ему права на индивидуализм, на отдельный внутренний мир, самостоятельную оценку истории или ситуации» [Маслов 2014: 58]. И хотя процесс индивидуализации постепенно набирает силу и в восточных культурах, групповые нормы поведения и мышления остаются для них приоритетными. Так, студенты из Ирака при изучении темы «Знакомство» отказывались называть имена сестер. Такова традиция. Но имена братьев и других родственников-мужчин называли охотно. И это тоже коммуникативная дистанция в ситуации делового общения. Во-вторых, обе культуры, и китайская, и русская, иерархичны. Однако китайская культура более закрыта по отношению к иному и более трепетно относится ко всему «китайскому», в том числе, к системе нравственных ценностей и норм. Чего не скажешь про русскую культуру, быстро перенимающую западные образцы и речевые модели в ущерб отечественным.

Если говорить в целом, то «дистанция» у русских меньше, чем у представителей восточной культуры, но все-таки больше, чем у представителей западной культуры. Более того, «дис-

танция» у русских может быть размыта в условиях подражания иным западным образцам поведения и речевой деятельности.

Мифологема 3. Русские женщины обычно не протягивают руки для рукопожатия.

Русские женщины обычно пожимают руку лишь при знакомстве в условиях формального, делового общения. у этой мифологемы свои корни, уходящие в советские времена. В деловых официальных кругах было принято обращение «товарищ», которое сопровождалось рукопожатием, независимо от гендерной принадлежности. В условиях неформальной обстановки русские женщины, как правило, ограничиваются кивком головы, в отличие от представительниц европейских стран, которые протягивают руку для рукопожатия и при формальном и при неформальном знакомстве.

С недавнего времени в России существует традиция среди молодежи обниматься при встрече. Кстати, именно так, глядя на обнимающихся в любой ситуации постсоветских студентов, очень скоро пытаются общаться с преподавателем и студенты из Ирака и Сирии. После не всегда уместного вопроса «Как дела?» следует не рукопожатие, а попытка «заключить преподавателя в объятия». Китайские студенты и в этом отношении сохраняют коммуникативную дистанцию, предписанную деловым этикетом.

Европейская культура признает вариативные формы коммуникации на уровне жестов: от рукопожатия, легкого похлопывания собеседника по плечу, дружеского объятия и поцелуев. В частности, в Венгрии при неформальной встрече возможен двукратный поцелуй в щеку, особенно при встрече женщин. В Италии, например, поцелуи в щеку возможны также при встрече хорошо знакомых мужчин. Если говорить в целом, то думается, что в этом отношении русская культура значительно ближе к европейской и не предполагает очень жестких рамок в отличие от восточной.

Мифологема 4. В России при знакомстве людей разного возраста и статуса переход на «ты» обычно не происходит.

Русские и европейцы по-разному ведут себя в ситуации знакомства, особенно это касается выбора местоимений «ты» и «вы» при обращении к собеседнику. Русская культура более иерархична по сравнению с европейской, в частности венгерской, где возможно обращение на «ты» к вышестоящему по должности и старшему по возрасту, что происходит даже в такой консервативной области, как образование. Также в сфере венгерского сервиса (обслуживающий персонал – клиент) при взаимодействии незнакомых людей приблизительно одного возраста довольно часто можно слышать обращение на «ты» друг к другу.

Неразличение местоимений «ты» и «вы» в некоторых языках мира создает дополнительные сложности на первых занятиях по РКИ.

- Почему, если люди давно знакомы, но они разного возраста, между ними невозможно общение на «ты»? – Возможно.
- Почему, если люди давно знакомы, и они разного возраста, они обращаются друг к другу на «вы»? – Они так воспитаны.

Одна из возможных причин, кроме собственно русской речевой традиции, связана с патерналистской (семейной) схемой, веками укоренявшейся в повседневном сознании русских. Обращение к старшему в семье на «вы» можно встретить не только в текстах русской литературы, но и в отдаленных сельских местностях сегодня.

Возможно, не следует возводить в культ этот традиционный для России элемент речевой культуры. Иностранные студенты относительно быстро выбирают для себя приемлемый и комфортный вариант общения с людьми вышестоящими по статусу и старшими по возрасту.

Мифологема 5. Холодный климат России – подходящая тема для нейтрального общения.

У некоторых иностранцев, даже побывавших в разных частях России, сохраняется представление о том, что на всей ее территории всегда холодно и много снега. В процессе обще-

ния у иностранцев не только между собой, но и в разговорах с русскими холодная погода в России часто является предметом шуток, которые не всегда уместны особенно в ситуации знакомства. Климат в России крайне разнообразен, и стереотипное, суженное представление о стране может в той или иной степени неблагоприятно повлиять на дальнейшее взаимодействие участников межкультурной коммуникации. На этом основании на занятиях РКИ следует уделять особое внимание разнообразию нейтральных тем, более подходящих для начала общения. Такой подход позволит расширить представление о стране изучаемого языка и разрушить сложившуюся мифологию.

Итак, наличие мифологем в любой культуре свидетельствует, прежде всего, о ее неоднозначности и попытке повседневного мифологического сознания упростить, сгладить противоречия и привести картинку в соответствие с ожидаемым представлением. Однако это нередко затрудняет процесс межкультурного взаимодействия и вызывает не совсем «правильную» реакцию в той или иной коммуникативной ситуации. Во избежание культурного шока, продолжения общения и введения его в рамки успешного необходимо овладение основами культуры лингвокультурного сообщества, на языке которого и ведется общение. Поэтому даже самый поверхностный анализ «мифологем знакомства» при обучении РКИ позволит изучающим язык сократить коммуникативные барьеры и оптимизировать диалог культур.

Литература

1. Багдасарова Н. Эмоциональный опыт в контексте разных культур / Человек, №5, 2005. С. 105-111.
2. Гаспаров М. Записи и выписки. М.: Новое лит. обозрение, 2000. – 416 с.
3. Гудков Д. Теория и практика межкультурной коммуникации. – М.: ИТДГК «Гнозис», 2003. – 288 с.
4. Красных В. Основы психолингвистики и теории коммуникации: курс лекций. – М.: ИТДГК «Гнозис», 2001. – 270 с.
5. Лотман Ю. Семиосфера. СПб.: «Искусство – СПб», 2001. – 700 с.
6. Маслов А. Китай и китайцы. о чем молчат путеводители. М.: РИПОЛ классик, 2014. – 288 с.
7. Тер-Минасова С. Война и мир языков и культур: учеб. пособие. – М.: Слово / Slovo, 2008. – 344 с.
8. 8. Такер М. Мифы и правда о русских. [Электронный ресурс: <http://www.snob.ru/profile/blog/23008/36764>. Дата обращения: 9.05.2015].

Аннотация: Статья посвящена анализу мифологем как клишированных выражений и поведенческих стандартов, используемых в ситуации знакомства. Наличие мифологем нередко затрудняет процесс общения и влияет на дальнейшее взаимодействие участников межкультурной коммуникации. Анализ мифологем на занятиях по русскому языку как иностранному позволит нивелировать трудности межкультурного общения.

Ключевые слова: мифологема; межкультурная коммуникация; ситуация знакомства; когнитивная база; клишированные выражения; поведенческие стандарты.

Abstract: The article deals with mythologemes which present clichés and behavioural standards in making acquaintance. The mythologemes can handicap communication and influence further interruption of the international communication participants. Overcoming mythologemes during the Russian language study helps to reduce difficulties in the international communication.

Keywords: mythologeme; international communication; acquaintance; cognitive base; clichés; behavioural standard.

КУПТЭЛЬ НАДЕЖДА

Высшая Лингвистическая школа
Варшава, Польша
nkuptel@uw.edu.pl

ПОЗНАВАТЕЛЬНЫЕ ИНТЕРЕСЫ КАК ФОРМА СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ СТУДЕНТОВ РУСИСТОВ

Стремительный прогресс во всех областях развития современного мира, а точнее так называемая научно-информационная революция, коснулась всего общества и порождает качественные изменения в общественной жизни. Совершенное овладение знаниями в области своей профессии и постоянная умственная работа – это серьёзное, актуальное, интеллектуальное требование, которое современный студент русист должен осознавать и с которым сумеет и сможет вполне справиться.

На основании психолого-педагогической литературы и личного опыта констатируем, что для того, чтобы современный студент из пассивного потребителя информации становился соучастником образовательного процесса, преподавателю необходимо знать, развивать, учитывать и включать в содержание процесса обучения познавательные интересы учащихся. Хотя проблема познавательного интереса основательно изучена в научной литературе, она всё же является важным и актуальным глоттодидактическим вопросом в обучении межкультурной коммуникации польских студентов филологов. Познавательный интерес, с нашей точки зрения, необходимо признавать одним из самых значимых факторов учебного процесса влияющим на оптимизацию и ход познавательной деятельности польских студентов. Для преподавателя необходимо помнить, что наличие познавательных интересов и активности личности – процессы взаимообусловленные. Это закономерность – познавательный интерес порождает активность учащихся, и следовательно, повышение активности развивает и углубляет познавательный интерес.

К. Д. Ушинский, познавательный интерес, считал основным внутренним механизмом успешного овладения знаниями. «Интерес – это проявление направленности личности, мотив, который действует в силу своей осознанной значимости и эмоциональной направленности»/ 1/.

По словам А. В. Петровского, познавательный интерес – это важнейшая сторона мотивационной деятельности личности – это постоянный побудительный механизм познания. «Интересы, пишет А. В. Петровский – это эмоциональные проявления познавательных потребностей человека»/2/.

Б. Г. Ананьев рассматривая познавательный интерес с позиции педагогической психологии даёт следующую характеристику: «Познавательные интересы являются важным фактором умственной активности, определяющими в большей мере избирательность, продуктивность и качество умственной работы, связь процесса познания окружающей человека действитель-

ности с жизнью индивида»/3/. По Б. Г. Ананьеву, именно потребность в знаниях – одна из основных, духовных, культурных потребностей, которую принято определять как «жажду знаний», как стремление насытить ум»/4/.

Познавательный интерес возникает и развивается по мере овладения студентами определённым предметом познания, по мере проникновения в глубь объекта познания. Значит, чем больше учащийся будет знать, тем мощнее желание познания, закрепления знаний по изучаемому предмету. «Интерес выступает как фактор влияющий на выполнение деятельности... Глубокое усвоение знаний в процессе обучения существенным образом зависит от последовательного развития интересов у учащихся»/4/. Следовательно, «... чем сильнее мотив, тем большую потребность в речевой деятельности он вызывает. От силы мотива и будет зависеть активность учащегося, его способность к творческим действиям»/5/. Если русский язык является для филологов предметом познания, то верно утверждение, что: «усвоение иностранного языка «...может стать средством развития и обогащения многих сторон личности, особенно будут установлены связи этого учебного предмета со сферой интересов, влечений и потребностей человека»/6/.

В деятельности учащихся, организованной и протекающей под влиянием познавательных интересов, проявляются и активный исследовательский поиск, и готовность к решению определённой задачи, и чувство ожидания нового, и чувство успеха, и чувство интеллектуальной радости от умственного труда. И если познавательный интерес формируется и развивается в учебной деятельности, то отличительной и важной особенностью этого психолого-педагогического понятия является и то, что центром его всегда есть познавательная задача, которая требует от учащегося поисковой, творческой и созерцательной работы, а не лишь созидательной и элементарной ориентировки на пассивное усвоение новой информации. Изложенное выше верно и для обучения межкультурной коммуникации польских студентов русистов.

Обследование реально существующих у студентов филологов познавательных интересов показало, что наибольший и наиболее стойкий интерес представляют вопросы лингвокультуространоведческого плана, а особенно общественно-экономико-политические проблемы современной России. Анкетирование показало тоже, что студенты заинтересованы в разработке на практических занятиях по русскому языку существенных для них вопросов.

Студенты пишут, цитируем: «Я за то, чтобы учитывать на занятиях мои интересы. Вопросы, которые именно нас интересуют легче готовить чем стандартные по программе, так как читаем то, что любим»; «Занятия будут более интересны, повысится наша активность»; «Думаю, что студентам было бы легче и интереснее говорить, дискутировать о том, чем они интересуются»; «Люди всегда рассказывают с большим энтузиазмом о том, что их интересует, а это может обогатить знания и других студентов. Общение с другими у которых совсем другие интересы, позволяет узнать что-то новое и обогатить свои знания»; «Мы совершенствуем умение говорить, читать, слушать и писать».

Значит, учитывая познавательные интересы на практических занятиях по русскому языку, предоставляем для учащихся возможность реализовать и проявлять их личностные качества.

Важнейшим понятием по словам А. А. Леонтьева, «...является понятие готовности учащихся к дальнейшему развитию, включая его готовность к дальнейшему самостоятельному изучению иностранного языка»/7/. Полностью разделяется мнение А. А. Леонтьева, который утверждает, что: «Чужой» язык не должен быть для нас / наших студентов/ «чужим». Он должен стать нормальным средством самовыражения. Чтобы это могло произойти, партнёр общения не должен восприниматься нами /нашими студентами/ как «чужой», а его национальная культура должна переживаться нами как органическая часть общемировой культуры, а не как «чужая», непонятная»/7/. Правомерно утверждение о том, «что научиться какой пибо деятельности можно только в процессе этой деятельности»/8/.

Думается, что главное средство достижения высокого уровня межкультурной коммуникации студентов, их познавательной активности – это последовательный, целенаправленный

на протяжении всех занятий учёт их интересов, усложнение характера заданий и предоставление студентам большей самостоятельности при выборе форм проведения этих занятий, и объяснение им преимуществ проблемного обучения. Ведь цель занятий – не только излагать, подавать информацию, но выработать у студентов способность творческого мышления. А это значит, что занятия должны иметь проблемный характер, т.е., обеспечивать создание на занятиях противоречий между известным, и новым материалом. Доказано то, что стержень обучения при коммуникативном подходе – это такие явления как: проблема, сфера общения, ситуация, социальный контакт. «Умело поставленная проблема способна стать, по словам А. А. Леонтьева «мотором деятельности»/10/.

Процесс творческого, активного мышления развивается и протекает в ходе учебной деятельности насыщенной решением проблемных задач. Проблемное обучение способствует созданию в педагогическом процессе условий детерминирующих необходимость усвоения учащимися не только знаний и умений путём проблемной ситуации, но и овладения умениями решения любой задачи проблемного характера. Поставленная перед учащимися /или ими самостоятельно сформулированная/ проблемная задача, стимулирует студентов к поиску пути для её решения.

Проблемная задача является мощным толчком в ходе поиска и приобретения новых знаний и способов действия при решении попутных проблем. При решении проблемных задач очень значимым является принцип противоречий в структуре уже имеющихся у студентов знаний и сформировавшихся навыков и умений. Разрешение различных противоречий способствует прочному усвоению знаний и умственному развитию личности. Проблемная коммуникативная ситуация /а особенно умение и поиск способов её решения как составляющие основу проблемного обучения/ – это психическое состояние человека, испытывающего познавательную трудность – это противоречие – это ряд сформулированных перед самим собой вопросов – это внутреннее «стремление» и желание решения разнообразных речевых задач. Как известно, учебная речевая ситуация – это стимул общения и форма осуществления общения /10/. Создание на занятиях проблемных коммуникативных ситуаций – это создание обстановки в которой у студента возникает мыслительное, интеллектуальное затруднение. Этого рода затруднение достигается путём подбора и столкновения теоретико – практических знаний, умений, фактов и и предполагает поиск, формулировку новых знаний и постоянное возвращение к прежде усвоенным.

Проблемность занятий активизирует личность и вызывая соответствующую мотивацию, способствует тем самым созданию психологических условий и для управления творческой деятельностью. Ведь проблемное обучение ставит своей задачей не только развитие творческих умений, мышления и способностей учащихся, усвоения знаний и умений приобретённых в процессе активного поиска и самостоятельного решения проблем, но и воспитание креативной личности. Итак, можно наметить определённую закономерность: познавательные интересы предполагают и порождают активность учащихся; использование активности студентов посредством постановки проблемно сформулированных заданий за счёт их познавательных интересов даёт прочную почву для активизации познавательных интересов, а в итоге всей познавательной деятельности. Думается, что сознательно и целенаправленно организованный преподавателем способ активного взаимодействия учащихся с проблемными заданиями, благодаря которым и в ходе решения которых студент усваивает новые знания, совершенствует умения и, несомненно, учится творчески мыслить, даёт основу для применения на занятиях альтернативного проблемному обучению – эвристического обучения. Эвристическое обучение для учащихся – это постоянный поиск, открытие нового.

Полагаем, что применение на занятиях активных форм работы и обсуждение проблемных заданий, предполагает и дискуссию, и спор, и диспут, и полемику, и бесспорно, содействует совершенствованию умений монологической и диалогической речи. На практических занятиях по русскому языку со студентами третьего курса, нам удалось рассмотреть

сформулированные студентами вопросы. Назовём некоторые: «Достижения современного мира – благо или проклятие; «Демократия, а свобода личности»; «Автанизация – право человека, преступление или ...».

Студенты, анализируя волнующие их вопросы, проявляли на занятиях повышенную активность, самостоятельность изложения личной точки зрения и самостоятельность в поисках и подготовке источников информации. Умело обосновывали свою точку зрения, опровергали противоположную, спрашивали, переспрашивали друг друга, излагали даже если и протеворечивое но личное мнение, излагали выводы и сотавляли в письменной форме резюме. И так, не меняя полностью, а лишь пополняя содержание программы обучения вопросами сформулированными и волнующими студентов, мы полагаем, что в совместном педагогическом процессе возникнут условия для использования параметров подлинного общения.

«Только соблюдение, согласно Е. И. Пассову следующих параметров, а именно: /мотивированность, целенаправленность, личностный смысл, речемыслительная активность, отношение личностной заинтересованности, связь общения, взаимодействие обучающихся, контактность в трёх планах /эмоциональном, смысловом и личностном/, ситуативность, функциональность, эвристичность, проблемность, новизна, содержательность, выразительность/ и их оптимальное использование даёт право назвать образовательный процесс коммуникативным»/5а/.

Полностью разделяется мнение Е. И. Пассова о том, что «...иноязычное образование есть передача иноязычной культуры. Она – то и есть содержание иноязычного образования»/5б/.

И если преподаватель на практических занятиях, как одном из нескольких филологических предметов попытается реализовать характеристики подлинной коммуникации, можно назвать, согласно Е. И. Пассову, «Образовательный процесс коммуникативным»/5а/.

На основании выше изложенного, можно сформулировать следующий вывод: сознательное, положительное отношение учащихся к знаниям, к учению возникает тогда, когда их личный труд удовлетворяет их познавательные интересы, благодаря чему знания приобретают для студентов личностный смысл, способствуют углублению уже имеющихся знаний об иноязычной культуре и, следовательно, создают условия для основательной подготовки к будущей самостоятельной профессиональной работы. Студенты пишут: «Россия – огромнейшая страна. Я очень хотела бы, чтобы учитывались во время занятий наши увлечения. Думаю, что содержание занятий насыщенное волнующими нас вопросами существенно повлияет на нашу общую профессиональную подготовку».

Литература

1. Рубинштейн С. Л.: Основы общей психологии. 2-ое изд. М., 1946, с.703.
2. Общая психология. Под ред. Петровского А. В. М., Просвещение, 1970, с. 87-317.
3. Ананьев Б. Г.: Познавательные потребности и интересы. Психология. Учён. Зап. ЛГУ., 1959. № 265. Вып. 16. с. 41-61.
4. Рыбалко Е.Ф.: К вопросу об особенностях интересов и потребностей у детей в дошкольном возрасте. Психология. Учён. Зап. ЛГУ., 1959, № 265. с. 61- 71.
5. Виншалек А., Леонтьев А., Степанова Л. В.: Научные основы активной коммуникативности. У конгресс МАПРЯЛ. М., 1982, с. 72- 79.
6. 5а. Пассов Е. И.: Русское слово в методике как путь в мир русского Слова, или есть ли у методики будущее?. 11-й конгресс МАПРЯЛ. Варна, Липецк., 2007.с. 35.
7. 5а. Пассов Е. И.: Коммуникативное иноязычное образование как развитие индивидуальности в диалоге культур. Русский язык в центре Европы. Банска Быстрица., 2000, с. 19.
8. Вертоградская Э. А.: Психологическое содержание явления мотивации и обучение русскому языку как иностранному. У конгресс МАПРЯЛ. М., 1982, с. 64-71.

9. Леонтьев А. А.: Язык и речевая деятельность в общей педагогической психологии. НПО, «МАДЭК». М., 2003, с. 376-378.
10. Капитонова Т. И., Московкин Л. В.: Методика обучения русскому языку как иностранному на этапе предвузовской подготовки. СПб., Златоуст. 2006, с. 148.
11. Пассов Е. И.: Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. М., 1985.
12. Леонтьев А. А.: О формировании способности. Вопросы психологии. 1969, № 1. См.: Одинцова И. В.: Некоторые аспекты организации коммуникативно организованного обучения. Русский язык за рубежом. № 3, 2004.
13. Митрофанова О. Д.: В поисках новой парадигмы методики преподавания русского языка как иностранного. Русский язык в центре Европы. Банска Быстрица. 2000, с. 29-35.
14. Figarski W.: Proces glottodydaktyczny w szkole. UW. Warszawa. 2003.
15. Молчановский В., Шипелевич Л.: Преподаватель русского языка как иностранного. М., 2002.
16. Щукин А.Н.: Обучение иностранным языкам. Теория и практика. М., 2007.

АРСЕНТЬЕВА ЕЛЕНА ФРИДРИХОВНА, АРСЕНТЬЕВА ЮЛИЯ СВЯТОСЛАВОВНА

Казанский федеральный университет

Казань, Россия

elenaarsentiewa@mail.ru, juliarenat251@gmail.com

ЭМОТИВНО-ОЦЕНОЧНЫЙ КОМПОНЕНТ КОННОТАЦИИ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ-ЭВФЕМИЗМОВ АНГЛИЙСКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ

Ученые единодушны в мнении, что категория языковой оценки является основным способом отражения системы ценностей в языке (Арутюнова 1988; Вольф 1985; Кунин 1996; Телия 1986).

П.Н. Кононова отмечает, что оценка основана на позиции «хорошо – плохо» (Кононова 2010). Однако с каких точек зрения рассматривать эту позицию? с точки зрения социального коллектива или индивида? Как принимать во внимание историческую изменчивость оценки?

А.В. Кунин представляет следующее определение оценки: «Оценка – это объективно-субъективное или субъективно-объективное отношение человека к объекту, выраженное языковыми средствами эксплицитно или имплицитно» (Кунин 1996:181). В данном определении мы видим двойственный характер оценки. «Оценка носит объективный характер с той точки зрения, что она обусловлена теми качествами, которые присущи объектам – реалиям внеязыковой действительности, которые отражены в сознании человека и представлены во фразеологическом значении. С другой стороны, оценка зависит от субъекта оценки, от номинатора данной реалии, от его отношения к ней, и отсюда вытекает ее субъективный характер» (Арсентьева 2006:13).

Не вызывает сомнений социальный характер оценки, так как соотношение «хорошо – плохо» детерминируется общепринятыми в человеческом коллективе эталонами в сфере социальных, моральных и интеллектуальных явлений, общественно сложившимися нормами представления о хорошем или плохом. В то же время данное соотношение может иметь исторически изменчивый характер и определенные различия у носителей разных языков, будучи зависимой от мировоззрения народа – носителя того или иного языка, истории его развития и сложившихся норм.

В лингвистической литературе принято деление оценки на положительную (мелиоративную), отрицательную (пейоративную) и нейтральную (амбивалентную или ситуативную, реализуемую со знаком + или – в контексте). Что касается фразеологии, в ней отмечается ярко выраженная отрицательная оценочность, что не является случайным. А.Д. Райхтейн отмечает: «Общая семантическая асимметрия фразеологической системы (сдвиг в сторону отрицательных значений) может быть объяснена более острой и дифференцированной эмоциональной и речемыслительной реакцией людей именно на отрицательные явления, а также характерной для стрессовых, т.е. резко отрицательных эмоциональных состояний тенденцией к использованию готовых речевых форм и в том числе устойчивых словесных

комплексов» (Райхштейн 1980:62). Причину сдвига фразеологической системы в сторону отрицательной оценочности Д.О.Добровольский в свою очередь связывает с данными когнитивной психологии, согласно которым более дифференцированными являются знания, связанные с отрицательными эмоциями (Добровольский 1990).

На огромную связь оценки и эмотивности указывают подавляющее большинство исследователей. А.В.Кунин также подчеркивает их неразрывную взаимосвязь и зависимость эмотивности от оценки: «Эмотивность – это эмоциональность в языковом преломлении, т.е. чувственная оценка объекта, выражение языковыми или речевыми средствами чувств, настроений, переживаний человека. Эмотивность всегда ... оценочна, но не наоборот» (Кунин 1996:178). Чувственное отношение субъекта к обозначаемому явлению действительности, проявляемое по шкале «одобрение – неодобрение», можно считать семантическим основанием эмотивности.

Эмотивность лексических и фразеологических единиц уже становилась объектом изучения диссертационных исследований, монографических работ, статей многих отечественных ученых (Бабенко 1990; Шаховский 1988; Кунин 1996; Телия 1986; Зайнуллина 2005; Арсентьева 2006; Салиева 2009; Мендельсон 2009; Сафина 2002; Коноплева 2010; Арсентьева 2012 и др). В своих исследованиях ученые выделяют два класса эмоций – положительные и отрицательные, которые в свою очередь зависят от оценки. Разрабатываются различные градации эмоций, при этом количество эмоциональных состояний человека, которые могут быть положены в основу эмотивных словарных помет, в разы превышает количество данных помет. Так, восемь основных эмосем выделяет Л.Г. Бабенко (Бабенко 1990), семнадцать аллосем мелиоративной и пейоративной оценки – Н.А.Лукьянова (Лукьянова 1986), десять эмосем – Е.Ф.Арсентьева (Арсентьева 2006). В то же время, как отмечают ученые, сам процесс определения эмосем является очень сложным процессом. Поэтому в ряде случаев приходится говорить об эмотивной подвижности некоторых фразеологических единиц, характеризующихся подвижными эмосемами. Данные подвижные эмосемы, как правило, располагаются рядом на шкале эмотивности, в речи происходит реализации той или иной эмосемы в зависимости от той или иной речевой ситуации.

Исследователи также указывают на тот факт, что не все языковые единицы (в том числе и фразеологические) характеризуются эмотивностью и имеют в структуре своего значения эмосему. Причину этого Л.М.Зайнуллина определяет следующим образом: «Для эмотивного восприятия субъекта важным являются отличительные свойства самого объекта. Эмоциональное восприятие обычно вызывается “экстраординарными” свойствами объекта. Номинатор с целью выделения “экстраординарных” качеств объекта часто настраивается на эмотивное восприятие адресата сообщения: рус. *стреляный воробей* (о бывалом, опытном человеке), ... англ. **ugly duckling** “гадкий утенок” и т.д.» (Зайнуллина 2003:215).

Оценочность и эмотивность эвфемистических единиц (в основном лексических) как компоненты их значения почти не являлись объектом исследований как в отечественном, так и в зарубежном языкознании. А.М.Кацев указывает, что как у древних эвфемизмов табу (обозначаемых автором как Э¹), так и у современной эвфемии (Э²) нет существенных различий в характере денотатов со стороны их оценочности, т.е. их оценочность отрицательна. (Кацев 1988). «Однако в Э¹ денотаты некоторых слов /люди, части тела/ негативны лишь в том смысле, что вызывают негативные реакции опосредованно, через ассоциации со сверхъестественным, хотя нет ничего негативного в их внутренней сущности... Что же касается Э², то здесь все денотаты вызывают к себе негативное отношение непосредственно. Это частичное различие между Э¹ и Э² объясняется особенностями восприятия мира первобытным мышлением» (Кацев 1988:29).

Мы считаем, что можно лишь отчасти согласиться с мнением А.М.Кацева. Так, например, у носителей английского языка табуизированное название медведя было вызвано лишь страхом носителей языка и желанием обезопасить себя во время охоты, в то время, как само

животное (как внеязыковой денотат) не вызывает к себе ярко выраженного отрицательного отношения. Это же утверждение можно считать справедливым в отношении эвфемизмов, номинирующих Бога, поскольку запрет на прямое название не был вызван отрицательным отношением к Создателю, а был лишь обусловлен моральным запретом. Таким образом, нельзя утверждать, что оценочность всех внеязыковых денотатов отрицательна.

В своей кандидатской диссертации Н.М.Бердова критически оценивает «пейоративную концепцию» А.М.Кацева и З.Лухтенберга, свидетельствующую о негативной оценочной коннотации эвфемизмов, определяемой, по мнению авторов, негативной реакцией на обозначаемое (Бердова 1981). Диссертант заключает, что уязвимость данной концепции заключается в игнорировании изменения оценки в эвфемистическом значении. «Действительно, логическая оценка обозначаемого в сферах табуирования – отрицательная, но в определенных ситуациях она вступает в контрастные отношения с нашей эмоциональной оценочной позицией по отношению к тому или иному денотату или его признакам на основании наших восприятий и представлений. Объективная качественная оценка денотатов вступает в данном случае в противоречие с факультативной эмоционально-оценочной, в результате чего возникает «конфликт» между обозначаемым и обозначающим, что и формирует дополнительный оценочный смысл, получающий положительную манифестацию в эвфемистическом значении» (Бердова 1981:21).

«Логическая оценка» в приведенной цитате соответствует более употребительным терминам «рациональная» и «интеллектуальная оценка», что означает оценку, основанную на логических оценочных суждениях о внеязыковых денотатах и их признаках. В то же время очень трудно разделить «рациональную» и «эмоциональную» оценки в силу их неразрывной связи: «... эмоциональная оценка наслаивается на основное предметно-логическое значение фразеологизма» (Баласанова 1983:107). Что касается рассматриваемых нами фразеологизмов-эвфемизмов (ФЭ), абсолютное большинство из них обозначают негативные с точки зрения социальных и моральных норм внеязыковые денотаты, которые, в свою очередь, вызывают к себе отрицательное отношение по шкале «хорошо – плохо» и пейоративные эмоции по шкале «одобрение – неодобрение». Так, например, человеческие пороки, умственные и физические недостатки, бедность и т.д. вызывают к себе ярко выраженное отрицательное отношение и неодобрение. В то же время эвфемистическая номинация в силу своей природы предполагает создание более благоприятных ассоциаций, способствующих вуалированию нехорошего, неприличного, табуированного. Что же помогает формировать данный «дополнительный оценочный смысл», который способствует выполнению фразеологизмами-эвфемизмами своего главного назначения: смягчения чего-либо неприятного или грубого?

Разделяя оценки на рационалистическую и эмоциональную, Л.А.Сергеева указывает: «Рационалистическая оценка имеет объективно-логическую природу. Она основана на логических суждениях об объективно присущих референту свойствах и ориентирована на определенную ценностную шкалу или отражает значимость объекта для жизнедеятельности субъекта. ... Эмоциональная оценка связана с субъективным восприятием действительности и с субъективной шкалой ценностей. ... Таким образом, рационалистические оценки в большей степени ориентированы на объект оценки, а эмоциональные – на ее субъект (Сергеева 2009:143).

Учитывая мнение Л.А. Сергеевой, еще раз укажем, что для абсолютного большинства фразеологизмов-эвфемизмов рационалистическая (логическая или интеллектуальная) оценка пейоративна, поскольку объектом оценки являются внеязыковые денотаты, или вызывающие к себе негативное отношение и эмоции, или «неприличные» с точки зрения моральной нормы. Однако, как показывают результаты нашего исследования, субъективное восприятие помогает не только формировать «дополнительный оценочный смысл», но и в ряде случаев сменить пейоративную направленность оценки и эмотивности.

Р.Н. Салиева указывает на производность эмоциональной стороны фразеологизма от его образного содержания, поскольку именно образ вызывает определенные чувства, пережива-

ния, настроения и отношение к предмету или явлению окружающего мира (Салиева 2009). С мнением Р.Н.Салиевой солидарна и П.Н.Кононова: «Эмотивный компонент значения связан с чувствами, возникающими у представителя культурной общности в связи с ассоциациями, вызванными внутренним образом, лежащим в основе ВФ фразеологизма. ... Именно образ внутренней формы ФЕ определяет ту или иную эмотивность, которая, в свою очередь, содержит оценку со стороны говорящего» (Кононова 2010:58).

На семантический критерий как самый важный показатель при определении оценочности и эмотивности фразеологических единиц указывают Е.Ф. Арсентьева, А. Алдаибани, Р.А. Сафина, Р.Н. Салиева, Н.В. Коноплева и другие исследователи фразеологического материала (Арсентьева 2006; Алдаибани 2003; Сафина 2002; Салиева 2009; Коноплева 2010). В своих работах ученые подчеркивают, что именно семантика прототипа или образ, лежащий в основе представления, мотивируют соответствующие оценки и эмоциональное отношение.

Обратимся к нашему материалу.

Явно положительную оценочность имеют эвфемизмы, называющие Бога, в то же время в обоих языках данные эвфемизмы представлены в основном лексическими единицами. В качестве примера ФЭ приведем фразеологическую единицу «царь небесный».

На возвышенных образах построены ряд фразеологизмов, номинирующих смерть: «go to a better world», «go to glory», «be with God», «отойти в вечность» (книжн.), «отдавать Богу душу. Отдать Богу душу», «христова невеста» в значении «умершая девушка». Смерть предстает в них как путь человека в лучший мир, к Вседержителю, где нет страданий и несправедливости, путь к славе, покою и вечности. Подобные образы связаны со сложившимся религиозным мировоззрением носителей английского и русского языков, согласно постулатам которого праведников ждет блаженство после смерти и они получают место в раю. Значения прототипов и мелиоративная образность являются основой появления эмоциональной положительной оценки у данных фразеологизмов-эвфемизмов.

Образ странных вещей или птиц, вуалирующий правду, заложен в основе ФЭ, обозначающих психические расстройства людей: «a strange bird» (букв. странная птица), «a weird /strange/ card /duck/» (букв. странная, непонятная карта (утка). Образы, основанные на нейтральной оценке, лежат в основе фразеологизмов-эвфемизмов, характеризующих бедность: «to keep body and soul together» (букв. держать тело и душу вместе), «to make <both, two> ends meet» (букв. сводить оба /два/ конца). Даже такие социальные пороки, как убийство или пьянство, могут быть основаны на «положительных» образах: «to send smb to kingdom-come» (букв. отправить кого-либо в будущее царство), «to have /take/ a drop» (букв. иметь /взять/ каплю).

Ряд изучаемых нами фразеологических эвфемизмов основан на образах, вызывающих к себе шутовское или ироничное отношение: «карманная чахотка» – «полное безденежье», «to hop the twig» – «внезапно умереть» (букв. прыгнуть через веточку, прутик), «без задних ног кто» – «не в состоянии двигаться от усталости, переутомления, опьянения и т.п.», «песок сыплется из кого» «кто-либо очень стар, дряхл». Первая из приведенных единиц имеет словарную помету шутол., две следующие наглядно демонстрируют шутовское отношение к процессу перехода в мир иной и описываемому состоянию. Последний приведенный фразеологизм-эвфемизм характеризуется семой иронии, находящейся на границе мелиоративной и пейоративной экспрессивности. Построение ряда ФЭ на образах, вызывающих к себе шутовское или ироничное отношение, можно объяснить защитной реакцией человека на неприятные события и явления.

Для английского языка (с типично английским юмором) типично использование шутовских образов для обозначения туалета и похода в него: «chic sale/s/» (букв. шикарная продажа/продажи/ – этимология связана с именем американского юмориста Chic /Charles/ Sale, таким образом, в данном случае мы также наблюдаем каламбур), «to go into retreat» (букв. идти в отступление), «to go and feed a dog /the goldfish/» (букв. идти и покормить собаку/золотую рыбку/», «to go and mail a letter» (букв. идти и отправить письмо). В дополнение к дефиниции

«show me the toilet» (букв. покажите мне туалет) ФЭ «to explain the chain» в словаре «Kind Words: a Thesaurus of Euphemisms» имеет пояснение: «... шутливый и остроумный способ попросить хозяина или хозяйку показать гостю туалет и объяснить, как им пользоваться» (перевод наш) (Neaman 1990:65).

В следующих двух примерах не только значение прототипа, но и компонентный состав ФЕ (прилагательные с мелиоративной оценочностью) способствуют созданию положительной оценочности и эмотивности: «to be in the *delicate* condition» (букв. в деликатном состоянии), «в *интересном /счастливом, таком/* положении».

Можно утверждать, что благодаря значению прототипов и образности все приведенные выше примеры характеризуются мелиоративной эмоциональной, а в ряде случаев и рациональной оценкой.

В то же время далеко не все образы и значения прототипов столь позитивны.

В результате проведенного анализа было выявлено, что ряд фразеологизмов-эвфемизмов как в английском, так и в русском языках представляют собой описательные комплексы действий или явлений, т. е., избегая прямого наименования чего-либо грубого, неприличного или социально и морально осуждаемого, носители языка прибегают к иносказательному описанию данных действий или явлений. Так, вместо того, чтобы использовать слово самоубийство (совершать самоубийство), было использовано иносказательное выражение – ФЭ «накладывать на себя руки. наложить на себя руки». Состояние безумия иносказательно характеризуется как «лишаться /решаться/ ума /рассудка/». Сочувствие выражено в выражениях «дни сочтены кого, чьи», «to be no more» и «погибшее, но *милое создание*». В последнем примере компоненты с мелиоративной оценочностью способствуют стиранию пейоративной оценочности у фразеологизма-эвфемизма, характеризующего женщину общественно порицаемой профессии. Можно предположить, что при создании подобных фразеологизмов-эвфемизмов носители как английского, так и русского языка бессознательно учитывали факторы, которые могут привести к социально и морально порицаемым действиям и состояниям человека. Так, самоубийство, которое яро преследуется церковью как один из смертных грехов, может быть актом отчаяния человека, прошедшего круг невыразимых страданий. Тяжелые, порой безвыходные условия жизни, травля со стороны других людей могут привести человека к безумию. Тяжелое экономическое положение и отношение к женщине как к товару способствовали росту числа проституток, при этом нередко проститутками женщины становились только ради того, чтобы прокормить своих детей.

Таким образом, у ряда фразеологизмов-эвфемизмов в обоих сопоставляемых языках наблюдается нейтрализация пейоративной эмоциональной оценки, и эмотивно-оценочный потенциал таких единиц можно характеризовать как нейтральный амбивалентный, зависящий от контекста употребления.

В приводимых ниже примерах внутренняя форма ФЭ оказалась стертой, поэтому значения прототипов и заложенный в основе фразеологической и эвфемистической номинации образ не дают возможности «расшифровать» их оценочный и эмотивный потенциал. В то же время, с точки зрения рациональной, логической оценки (характеристика высокой степени опьянения и физиологического процесса разрешения от бремени) данные единицы характеризуют пейоративные явления, подлежащие эвфемизации. Только использование этимологических данных позволяют восстановить положительный или нейтральный с точки зрения носителей языка образ. В «Словаре русской этимологии. Историко-этимологический справочник» указывается, что устаревший ФЭ «еле можахом /можаху/» со значением «быть очень пьяным» «... имел форму *элико можа́ху* «сколько могли» (о мере выпитого вина). *Можа́ху* – 3-е лицо мн. числа имперфекта от глаг. *мочь*; *можахом* – форма 1-го лица мн. числа имперфекта. Повидимому, фразеологизм возник в среде семинаристов. С забвением первоначального значения компонентов возник вариант еле можаху...» (Бирих 1998:383). Данная единица также имеет в словаре узуальную мелиоративную эмотивную сему «шутл.».

Вторая единица – устаревший английский фразеологизм «in the straw» (букв. в соломе) со значением «рожающая, разрешающаяся от бремени» «... произошло от старого обычая класть солому перед домом, в котором находилась роженица, чтобы уменьшить уличный шум» (Кунин 1984:728).

Последнюю группу фразеологизмов-эвфемизмов представляют единицы с отрицательной рациональной и эмоциональной оценками: «not to have a shirt to one's back» (букв. не иметь рубашки на спину) – «быть очень бедным», «a house of ill fame» (букв. дом злой славы) – «публичный дом», «кошелек пуст у кого», «ни кола ни двора» – «кто-либо очень беден». Несмотря на очевидную пейоративную оценочность, данные фразеологизмы-эвфемизмы не построены на грубых, неприличных образах, что отличает их от дисфемизмов.

Итак, изучение эмотивно-оценочного компонента фразеологического значения фразеологизмов-эвфемизмов представляет значительные трудности, в первую очередь, в силу сочетания «несочетаемого»: отрицательно оцениваемых обществом и вызывающих, как правило, пейоративные эмоции, явлений окружающего мира (внеязыковых денотатов), нуждающихся в смягченной, завуалированной номинации, и привнесения в их значения мелиоративных моментов, обусловленных основной функцией эвфемизмов. Как показали результаты исследования, эмоционально-оценочный компонент значения фразеологизмов-эвфемизмов можно представить как сложное переплетение пейоративной рационалистической (логической) оценки, обусловленной объективно-логической природой внеязыковых денотатов, и амбивалентной или мелиоративной оценки, возникающей благодаря значению прототипов и образности ФЭ, а также под влиянием эмоциональной оценки, возникающей как результат эвфемистической номинации.

Литература

1. Алдаибани, Ареф Али Салах. Сопоставительный анализ фразеологических единиц, выражающих интеллектуальные способности человека в английском и русском языках: Дис. ... канд. филол. наук /А.А.С. Алдаибани. – Казань, 2003. – 199с.
2. Арсентьева, Е.Ф. Фразеология и фразеография в сопоставительном аспекте /Е.Ф.Арсентьева. – Казань: Казан. гос. ун-т, 2006. – 172с.
3. Арсентьева, Ю.С. Фразеологизмы-эвфемизмы в английском и русском языках: Дис. ... канд. филол. наук /Ю.С. Арсентьева. – Казань, 2012. – 176с.
4. Арутюнова, Н.Д. Типы языковых значений. Оценка. Событие. Факт /Н.Д.Арутюнова. – М., 1988. – 338с.
5. Бабенко, Л.Г. Русская эмотивная лексика как функциональная система: Дис. ... д-ра филол. наук /Л.Г.Бабенко. – Свердловск, 1990. – 611с.
6. Баласанова, А.Л. к вопросу о стилистической отмеченности и оценочности фразеологических единиц /А.Л.Баласанова, А.З.Воронина //Вопросы фразеологической стилистики: Сб. науч. тр. – Самарканд, 1983. – С. 103-108.
7. Бердова, Н.М. Эвфемизмы в современном немецком языке: Дис. ... канд. филол. наук /Н.М.Бердова. – Киев, 1981. – 230с.
8. Бирих, А.К. Словарь русской фразеологии. Историко-этимологический справочник /А.К.Бирих, В.М.Мокиенко, Л.И.Степанова. – СПб.: Фолио-Пресс, 1998. – 704с.
9. Вольф, Е.М. Функциональная семантика оценки /Е.М.Вольф. – М.: Наука, 1985. – 228с.
10. Добровольский, Д.О. Основы структурно-типологического анализа фразеологии современных германских языков (На материале немецкого, английского и нидерландского языков): Дис. ... д-ра филол. наук /Д.О. Добровольский. – М., 1990. – 441с.
11. Зайнуллина, Л.М. Композиционная семантика производного слова (на материале английского, немецкого, русского, башкирского и французского языков) /Л.М.Зайнуллина. – Уфа: РИО БашГУ, 2005. – 188с.

12. Зайнуллина, Л.М. Лингвокогнитивное исследование адъективной лексики (на материале английского, русского, башкирского, французского и немецкого языков) / Л.М. Зайнуллина. – Уфа: РИО БашГУ, 2003. – 256с.
13. Кацев, А.М. Языковое табу и эвфемия /А.М.Кацев. – Л.: ЛГПУ, 1988. – 80с.
14. Кононова, П.Н. Эмотивный компонент значения как составляющая национально-культурного своеобразия фразеологических единиц сферы человеческих отношений (на материале французского языка) /П.Н. Кононова //Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова. Вып. 12. Язык и культура. – Нижний Новгород: ГОУ ВПО НГЛУ, 2010. – С. 53-60.
15. Коноплева, Н.В. Фразеологические единицы, характеризующие лиц мужского пола, в английском и русском языках /Н.В. Коноплева. – Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Казань., 2009. – 23с.
16. Кунин, А.В. Англо-русский фразеологический словарь. 4-е изд. /А.В. Кунин. – М.: Рус. язык, 1984. – 944с.
17. Кунин, А.В. Курс фразеологии современного английского языка /А.В. Кунин. – М.: Высшая школа, Дубна: Изд. центр «Феникс», 1996. – 381с.
18. Лукьянова, Н.А. Экспрессивная лексика разговорного употребления /Н.А. Лукьянова. – Новосибирск: Наука, Сиб. отд-ние, 1986. – 230с.
19. Мендельсон, В.А. Фразеологизмы библейского происхождения в английском и русском языках /В.А.Мендельсон. – Казань: ЗАО «Новое знание», 2009. – 156с.
20. Райхштейн, А.Д. Сопоставительный анализ немецкой и русской фразеологии /А.Д.Райхштейн. – М.: Высшая школа, 1980. – 143с.
21. Салиева., Р.Н. Сопоставительный анализ фразеологических единиц с прозрачной внутренней формой в английском и русском языках / Р.Н.Салиева. – Казань: Казан. гос. ун-т, 2009. – 152с.
22. Сафина, Р.А. Фразеологические единицы, выражающие материально-денежные отношения, в немецком и русском языках: Дис. ... канд филол. наук /Р.А. Сафина. – Казань, 2002. – 264с.
23. Сергеева, Л.А. Оценочная семантика: опыт интерпретационного анализа /Л.А.Сергеева. – Уфа: РИЦ БашГУ, 2009. – 260с.
24. Телия, В.Н. Коннотативный аспект семантики номинативных единиц /В.Н. Телия. – М.: Наука, 1986. – 143с.
25. Шаховский, В.И. Категоризация эмоций в лексико-семантической системе (На материале английского языка): Дис. ... д-ра филол. наук /В.И.Шаховский. – М., 1988. – 402с.
26. Neaman, J.S. and Silver, C.G. Kind Words: a Thesaurus of Euphemisms. Expanded and Revised Edition. – New York: Facts on File, 1990. – 373p.

EMOTIVE-EVALUATIVE CONNOTATION COMPONENT OF ENGLISH AND RUSSIAN PHRASEOLOGICAL EUPHEMISMS

The article deals with the peculiarities of evaluation and emotiveness of English and Russian phraseological euphemisms. Firstly, the survey of theoretical works in the field of connotation study is presented. The study of phraseological euphemisms proves the fact that they combine negative rational (logical) evaluation based on their extra linguistic nature with ambivalent or positive evaluation as a result of euphemistic nomination function.

ТАСКАЕВА АННА ВЯЧЕСЛАВОВНА

Челябинский Государственный университет

Челябинск, Россия

taskaeva_anna@bk.ru

СОЦИАЛЬНЫЙ ГЕРОИЗМ В КОНТЕКСТЕ РУССКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРЫ

Цель исследования – определить сущность понятия «социальный героизм» и изучить вербализацию представлений о «социальном герое» в сознании носителя русского языка и культуры. В качестве материала исследования выбран контент интернет портала премии В.С. Высоцкого «Своя колея» [<http://www.svoyakoleya.ru/>], которая вручается людям, не изменяющим своим убеждениям, твердо следующим в жизни своей колее, несмотря ни на какие препятствия и повороты судьбы. Лауреаты премии не безразличны к судьбе других людей и на протяжении всей жизни проявляют героизм, оказывая помощь другим людям.

Итак, прежде всего, определим, что же такое «социальный героизм». По мнению известных американских психологов Ф. Зимбарго, З. Франко и К.Блау, действия можно считать героическими только в том случае, если присутствует определенная степень риска. Так, различают героизм двух видов: физический героизм (physical-risk heroism), связанный с опасностью для жизни, и социальный героизм (social heroism), связанный с «социальной жертвой» (social sacrifice). Физический героизм имеет место в военной сфере (martial heroism) и может быть либо обусловлен профессией, либо не связан с долгом службы (civil heroism). Социально-героические поступки, как правило, более долгосрочные, осознанные действия, совершаемые во имя определенной ценности или убеждения [Blau 2009: 20]. Как отмечают вышеупомянутые исследователи, «героизм в служении благородным идеям, как правило, не так драматичен, как героизм, который включает в себя непосредственную физическую опасность. Однако он влечет за собой серьезные неблагоприятные последствия, такие как потеря финансовой стабильности/ доверия, снижение социального статуса, арест, пытки, риски для членов семьи, и, в некоторых случаях, смерть» [Franco 2006: 32].

В результате анализа 120 формулировок номинаций премии «Своя колея» было установлено, что на языковом уровне представления о «социальном герое» вербализуются в сознании носителя русской лингвоментальности следующим образом. Это мужественный/ бесстрашный/ смелый/ отважный человек, который посвятил свою жизнь СЛУЖЕНИЮ (бескорыстному/ подвижническому/ высокому/ многолетнему/ плодотворному) другим людям и проявляет ВЕРНОСТЬ и ПРЕДАННОСТЬ выбранному пути. САМООТВЕРЖЕННОСТЬ и ЖЕРСТВЕННОСТЬ сочетается в нем с ПРОФЕССИОНАЛИЗМОМ и МАСТЕРСТВОМ. Кроме того, это человек, проявляющий такие качества, как целеустремленность, выдержка, упорство, решительность, любовь, вера, сила духа, воля, бескорыстие, милосердие, доброта.

Литература

1. Blau K., Franco Z., Zimbardo Ph. (Spring 2009). Fostering the Heroic Imagination: An Ancient Ideal and a Modern Vision. *Eye on PSI CHI*. Pp. 18-21.
2. Franco Z., Zimbardo Ph. (2006-07, Fall–Winter). The Banality of Heroism. *Greater Good*, 3(2). Pp. 30-35.

ЧЕНЬ ЧУНЬСЯ

Харьковский национальный университет имени В.Н. Каразина
Харьков, Украина
chunchen86@mail.ru

О КОГНИТИВНОЙ БАЗЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИНГВОСОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ-РУСИСТОВ

Высококвалифицированные преподаватели иностранного, в частности, русского языка являются одной из востребованных в китайской системе среднего и высшего образования групп специалистов. Умения межкультурной коммуникации представляют собой основополагающие компоненты не только коммуникативной, но и профессиональной компетентности специалистов данного профиля. С целью формирования у китайских учащихся умений профессионально-ориентированного общения в социокультурной сфере – лингвосоциокультурной компетентности – необходимо соединение теоретических достижений концептологии, лингвокультурологии и лингвострановедения с методическими принципами организации и представления учебного материала, отражающего культуру страны изучаемого языка. В методике преподавания РКИ проблемы формирования умений межкультурного диалога являются одними из наиболее актуальных.

Ведущие специалисты (О.Д. Митрофанова, Е.И. Пассов, А.Л. Бердичевский) считают межкультурную парадигму онтологией современного языкового образования, а его основной целью называют формирование межкультурной компетенции/ компетентности – конструкта, появившегося в результате расширения и углубления параметров понятия *коммуникативная компетенция/ компетентность*.

Межкультурная компетенция выступает в качестве одного из показателей сформированности вторичной языковой личности, поскольку связана с осмыслением картины мира иной социокультуры, познанием смысловых ориентиров другого лингвоэтносоциума, умением видеть сходства и различия между двумя культурами и применять их в контексте межкультурного общения (Ушакова 2014).

Набор компетенций китайского студента-филолога обусловлен учебными и профессиональными коммуникативными потребностями данного контингента. Выделяют следующие ключевые компетенции учащихся филологического профиля: лингвистическую, речевую, лингвострановедческую, литературоведческую и методическую. «Названные компетенции находятся в тесном взаимодействии, способствуя более прочному усвоению теоретических положений курсов, преподаваемых на филологическом факультете, а также более эффективному применению полученных знаний на практике, исключать одну из них из данного комплекса нецелесообразно» (Соломонова, 2010: 12). Актуальными считают также социокультурную компетенцию, обеспечивающую адекватное общение в социокультурной сфере и освоение социокультурной информации (Азимов 2009), лингвокультурную (Воробьев 2008, Красных 2002), межкультурную (Тер-Минасова 2000, Бердичевский 2005).

Разнообразие взглядов на данную проблему связано со сложностями профессиональной подготовки будущих преподавателей, в процессе которой им необходимо овладеть не только умениями осуществления коммуникации на уровне, приближающемся к уровню филологически образованного носителя русского языка, но и умениями использования данного языка для подготовки и проведения занятий по РКИ.

В методике формирования умений межкультурной коммуникации наиболее разработанными являются лингвистические основы научного направления, созданного Е.М. Верещагиным и В.Г. Костомаровым, – лингвострановедения. Классификация безэквивалентной и фоновой лексики (Верещагин 1990) может служить основой отбора и предъявления лексического материала с национально-культурным компонентом семантики.

Принципы лингвострановедения, а также методика лингвострановедческой работы с текстами социокультурного содержания (Чернявская 1984) могут быть использованы в разработке стратегии обучения китайских студентов-филологов восприятию и интерпретации художественных текстов и текстов социокультурного содержания на русском языке, однако данные принципы нуждаются в соединении с достижениями других наук, близких лингвострановедению по предмету изучения.

Например, концептология, используя собственные подходы и термины, анализирует структуру значения слова, несущего национально-культурную информацию. Пути решения этой задачи, предлагаемые концептологией, соотносятся с идеями авторов «Лингвострановедческой теории слова» (Верещагин 1980), описавших слово как многокомпонентную систему, включающую, кроме лексем и лексического понятия, набор семантических долей лексического фона.

Концептуальная система индивидуума – система знаний о мире, представленная в языке. Иностранный язык является средством проникновения в новую концептуальную систему (Пименова 2014) – систему понятий, образов и символов того, что называют ментальной моделью мира. Это совокупность знаний и представлений о действительности, которые выражены в системе языка в виде категорий и форм и составляют основу ментальности народа (Пименова 2014: 17).

Основу формирования знания как базового элемента языкового сознания создаёт соединение смысла и знака, структурирующего языковую картину мира (Караулов 2002). Следовательно, в ее структуре можно выделить три уровня: *ментальный* (воспринятый и отраженный в сознании мир в виде фоновых знаний), *лингвоментальный* (механизм отражения ментального уровня картины мира в единицах языка) и *лингвистический* (языковые единицы разного уровня с национально-культурным компонентом значения).

Формирование у китайских учащихся культуроведческой компетенции, приближающейся к картине мира русиста – носителя русского языка, предполагает выработку умений адекватной интерпретации текста. Основой таких умений считают лингвистические навыки, формирующие умения речевой деятельности, действий по восприятию и продуцированию текста, несущего социокультурную нагрузку.

Адекватное восприятие текста строится на понимании предложений, входящих в него (понятийного содержания, логической законченности, коммуникативного смысла), а также эмоциональных, побудительных смысловых оттенков, социокультурного фона). Последний компонент является наиболее сложным для формирования средствами иностранного языка.

В современной лингвокультурологии систему знаков-носителей культурных смыслов называют *кодом культуры* (Аврамова 2015). «Код культуры – это макросистема характеристик объектов картины мира, объединенных общим категориальным свойством; это некая понятийная сетка, используя которую носитель языка категоризирует, структурирует и оценивает окружающий и внутренний миры» (Красных 2002: 232). Культурные коды транслируются и вертикально, и горизонтально: они формируются языковым сознанием носителей культуры и одновременно формируют их языковое сознание, транслируясь от поколения к поколению,

они моделируют языковую картину мира. Код культуры – «сетка», которую культура «набрасывает на окружающий мир», – структурирует представления об окружающем мире определённого социума (природные явления, артефакты, события и др.) (Аврамова 2015:13). Коды культуры (например: соматический, пространственный, временной, предметный, биоморфный, духовный код, то есть те, которые соотносятся с архетипическими представлениями культуры народа, и в которых зафиксированы наивные представления человека о мироздании) являются универсальными. Однако их проявления (в лексическом, фразеологическом, паремиологическом фонде языка, в текстах, сформировавшихся и транслирующихся в определённой культуре) всегда национально-детерминированы (Аврамова 2015). В преподавании иностранного языка важно вычленение универсальных и национально-детерминированных смыслов культурных кодов. Коды культуры могут стать основой формирования лингвосоциокультурной компетентности как схема реализации в языковых структурах культурных смыслов, существующая в языковых картинах мира носителей разных культур.

В. Аврамова отмечает, что, вербализуясь, культурный код становится лингвокультурным кодом (Аврамова 2015: 15). В рамках культуроведческого подхода сложилось представление о существовании базовых лингвокультурных единиц. Базовые единицы, такие как культурные концепты и фреймы, также называют «универсальными», их появление и функционирование происходит на основе взаимодействия языка и культуры и отражается в языковой картине мира.

Были предприняты попытки классификации лингвокультурных единиц. Выделяют три категории: 1) единицы, репрезентирующие материальную культуру; 2) единицы, представляющие варианты культурно-детерминированного поведения; 3) единицы, служащие «интеллектуальной» характеристикой культуры (Алефиренко 2010: 43).

Р. Доукинз ввёл термин «мем» как «основную единицу передачи культурной информации, идеи и образы, закреплённые в языковом сознании, которые по аналогии с эволюцией биологической, также способны эволюционировать, обладая большей или меньшей степенью устойчивости» (Аристова 2015: 33). По мнению учёного, эволюция происходит в результате отбора наиболее значимых концептов, идей и ценностей посредством их репликации из культуры-источника в другие культуры.

Ч. Ламсден и Е. Вилсон предложили концепцию культургена, которая также построена аналогично механизмам передачи генетической информации (Аристова 2015). Существуют вертикальный и горизонтальный способ репликации мемов (культургенов). Вертикальным способом культурная информация передаётся от поколения к поколению – от предшественников, родителей, устно или через книги и другие культурные артефакты. *Горизонтальная передача* идей осуществляется между представителями одного поколения и из одной культуры в другую. Второй способ может быть как внутрикультурным, так и кросс-культурным (Аристова 2015). В процессе обучения китайских студентов-русистов осуществляется *горизонтальная кросс-культурная передача* культурной информации.

Такие лингвоментальные культурно- и национально-детерминированные представления об окружающем мире как коды и мемы, сохраняются в памяти носителей языка особым способом. Структурой данных для представления стереотипной ситуации являются *фреймы*. В.В. Красных предлагает термин «*фрейм-структуры*» и использует его для наименования «когнитивных единиц, формируемых клише / штампами сознания и представляющих собой «пучок» предсказуемых валентных связей, векторов направленных ассоциаций» (Красных 2002: 289). При «задействовании» одного из элементов фрейм-структур, находящихся в сознании носителя языка, активизируются все элементы (т.е. все валентные связи фрейм-структуры). Отличие фрейм-структур от «нефреймовых» валентных связей состоит, по мнению учёного, в определённой предсказуемости векторов ассоциаций и в закрытости списка предсказуемых ассоциативных связей (Красных 1999: 42). На наш взгляд, ограниченность валентных связей фрейм-структур языкового сознания, проявляющаяся в ограниченности сочетаемости языковых единиц с национально-культурным компонентом, необходимо учитывать

при составлении лексических минимумов для студентов-русистов; а фреймовый подход, позволяющий сворачивать и расширять на основе ассоциативных связей информационные структуры, необходимо применять в моделировании процесса формирования лингвосоциокультурной компетентности.

Культурные коды «кристаллизуются» в различных лингвоментальных единицах, одной из которых является *концепт*. Н.Д. Арутюнова определяет концепт как результат взаимодействия ряда факторов: фольклора, национальной традиции, религии, идеологии, жизненного опыта, образов искусства, ощущений и системы ценностей. Концепты образуют «своего рода культурный слой, посредничающий между человеком и миром» (Арутюнова 1999: 37). Концепт обладает сложной, многомерной структурой, включающей, по мнению В.А. Масловой, помимо понятийной основы социокультурный ментальный элемент, «который не столько мыслится носителем языка, сколько переживается им; он включает ассоциации, эмоции, оценки, национальные образы и коннотации, присущие данной культуре» (Маслова 2004: 36). Учёные обращают внимание на то, что в процессе общения представителей одной лингвокультурной общности происходит активизация не только культурных знаний (понятий), но и представлений (ассоциаций, коннотаций). Концепт отражает категориальные и ценностные характеристики фрагментов мира. Согласно М.Влад. Пименовой (Пименова 2014), концептуальная система – это совокупность всех концептов, входящих в ментальный фонд носителей языка. Они реализуются в виде репрезентантов – языковых знаков.

Среди лингвоментальных единиц, которые реализуют культурные коды, выделяют национальные *социокультурные стереотипы речевого общения* (Бурвикова 2004). «Являясь средством аккультурации в родной культуре, эти стереотипы должны находить место и в сознании инокультурной личности» (Бурвикова 2004: 40), участвующей в межкультурном диалоге, сопровождающем процесс обучения РКИ. Конкретные высказывания носителей языка проявляются не в результате их конструирования, а как воспроизведение устоявшихся в памяти (применительно к ситуации и с учётом характера отношений с речевым партнёром) речевых блоков, сочетаний слов, целых предложений, цитат, ассоциаций (Бурвикова 2004: 41).

Концепты и речевые стереотипы, представляющие собой форму хранения культурной информации, воплощаются в прецедентных феноменах, например, таких: «*Быть или не быть*»; «*Всё смешалось в доме Облонских*»; «*масло масляное*»; «*обломовщина*» и т.д. (Красных 1999: 41).

Ю.Н. Караулов прецедентные феномены назвал «*прецедентными текстами*» и определил их как лингвокультурные единицы с такими характеристиками: 1) «значимые для... личности в познавательном и эмоциональном отношениях»; 2) имеющие сверхличностный характер, т.е. широко известные и широкому окружению данной личности, включая её предшественников и современников; 3) тексты, «обращение к которым возобновляется неоднократно в дискурсе данной языковой личности» (Караулов 2002: 216). Знание человеком подобных текстов (их также называют «ключевыми» (Битехтина 2010) говорит о том, что он принадлежит к некоторой социально-культурной группе, является носителем определённой речевой и национальной культуры. Такие тексты с высокой частотностью используются в речевой практике большинством членов речевого сообщества и являются единицами определённого культурного пространства. Адекватная интерпретация прецедентных феноменов инофонами возможна только при условии понимания и знания первичных текстов, послуживших основой для создания этих лингвокультурных единиц, которые воспроизводятся во вторичных по отношению к тексту-первоисточнику высказываниях. Например, для фразеологизмов первичными будут прототипы, а для слов с национально-культурным компонентом семантики – прямое значение. Под прототипом понимается «свободное словосочетание с прямым смыслом». «Опора на известные говорящему и слушающему (пишущему и читающему) ключевые тексты создаёт возможность передавать и, соответственно, воспринимать в процессе коммуникации разные виды информации, служит для выражения смыслов, не передаваемых

вербально лексико-грамматическим составом высказывания, при этом наблюдается передача фактической информации, приращение нового смысла, а также выражение эмоционально-оценочных коннотаций высказывания» (Битехтина 2010: 21).

Процесс формирования лингвосоциокультурной компетентности связан с развитием личности иностранного студента. Это обусловлено несколькими факторами.

Во-первых, изучение иностранного языка в единстве с культурой способствует появлению нового качественного образования личности – «третьей культуры», которое является результатом синергии (Бердичевский 2005: 22) и средством достижения понимания при межкультурном контакте. В процессе коммуникативного взаимодействия у субъектов формируется собственная система ценностей, которая составляет основу индивидуальности (Пассов 2010: 429-433).

Во-вторых, взаимодействие при межкультурном контакте происходит на личностном уровне и предполагает толерантное отношение к фактам и представителям другой культуры, без которого сам контакт не результативен.

Построение обучения китайских студентов-русистов общению в социокультурной сфере основано на их личном опыте приобщения к родной культуре через родной язык. «Для того чтобы из средства разобщения, каким он вполне может оказаться, язык превратился в средство общения, необходимо найти то общее, что могло бы стать основой сближения общающихся субъектов. Одним из возможных путей может служить поиск пересечений на ментальном уровне» (Молчановский 2002: 206), т.е. в личностной сфере изучающих РКИ. Максимальный учёт национально детерминированных ценностных ориентаций, а также познавательных и коммуникативных стратегий языковой личности инофона является одним из главных принципов национально-ориентированного обучения, реализующего *национально-ориентированный подход* (Т.М. Балыхина, И.Е. Бобрышева, В.Н. Вагнер).

Данный подход ориентирован на преодоление языковой и культурной интерференции при развитии коммуникативно-речевых умений учащихся, что предполагает учёт специфики их родного языка и культуры и использование пересечений в национально-языковых особенностях контактирующих культур и языков.

Исследуя языковую интерференцию, В.Н. Вагнер отмечает, что «характер влияния системы исходного языка – появление положительных переносов и действие интерференции в её различных проявлениях – в значительной мере определяется на основании результатов сопоставительного анализа двух узколингвистических систем, а также анализа типичных ошибок. Учёт влияния системы исходного языка и его характера дает возможность при использовании методики национально-языковой ориентации устанавливать такие способы обучения, которые способствуют положительному переносу, предупреждению и преодолению интерференции» (Вагнер 2001: 11).

Для китайских студентов-филологов необходимо осмысление явлений русского языка и культуры, а в основе их мыслительных и учебных действий лежат уже сформированные умения осмысления явлений родного языка и родной культуры.

Целесообразно учитывать также национальные лингвометодические традиции, что предусматривает организацию учебного процесса с ориентацией на интерферирующее влияние учебно-познавательного опыта студентов, приобретённого в рамках родной культуры (Бобрышева 2004).

В процессе межкультурной коммуникации осуществляется отбор, оценивание, интериоризация явлений родной и контактной культур, новые культурные ценности превращаются в собственные культурные ориентации. Также происходит изменение способов языкового отражения культурных ценностей: осуществляется представление их в других языковых единицах. В сознании китайских студентов-филологов происходит сопоставление русских культурных ценностей с китайскими.

«Одной из особенностей китайского менталитета является удивительная преемственность этических представлений, идеалов, ценностных ориентиров и принятых стереотипов обще-

ния», отражённых в языке (Владимирова 2010: 148). Так, китайские народные изречения активно участвуют в формировании современного нравственного сознания и чаще всего служат образцом для подражания. Например: *в горах есть прямые деревья, а в мире нет прямых людей; Куда пришёл, на языке тех мест и говори*.

Исследователи отмечают основные ценностные приоритеты представителей китайской культуры: церемониальность, приоритет семьи над личностью и государства над отдельным человеком, смирение и прагматизм, исключительное трудолюбие и упорство в достижении цели, тщательность и скрупулезность в работе, любознательность, любовь к естественной красоте, склонность к детализации, конкретизации (Балыхина 2010: 84).

Основой интериоризации ценностной системы русской культуры в сознании китайских студентов-филологов может послужить сопоставление языковой реализации культурных кодов родной и русской культур. Несовпадение или наложение одних культурных кодов на другие, а также полную или частичную лакуарность в сфере культурной коннотации называют *лингвокультурной интерференцией*. Она приводит к возникновению коммуникативных неудач и межкультурных конфликтов, поэтому обучение межкультурному общению должно быть ориентировано и на преодоление этого явления. В связи с этим «учёт характера межъязыковых соотношений даёт возможность определить степень легкости/трудности овладения явлениями целевого языка, предвидеть специфику возникающих при этом трудностей и прогнозировать на их основании типичные ошибки.

Личностно-ориентированный подход подразумевает учёт национально- и культурно-специфических коммуникативных и когнитивных стратегий и стилей учебной деятельности. Комплекс коммуникативных стратегий называют речевым поведением, которое не только подчиняется правилам, принятым в определённом социуме, но и соответствует сценариям и речевым стереотипам (Шляхов 2007).

На становление китайского коммуникативного поведения повлияли конфуцианство, даосизм, буддизм, почитание предков, фэн-шуй и «этика лица» (Владимирова 2010). Также в коммуникативном поведении китайцев явно выражено уважение к социальному статусу, издревле культ почитания старших утверждается не только в семье, но и в социальных отношениях. В связи с этим китайцам свойственны такие качества, как вежливость, учтивость, уважительное отношение к преподавателю.

Учебно-педагогическое общение в китайской коммуникативной традиции базируется на четырех принципах: 1) эмоциональная сдержанность; 2) соблюдение иерархии (нерушимый авторитет преподавателя); 3) «сохранение лица» учащихся; 4) самостоятельность учащихся (Бобрышева 2004: 75-82). Нужно отметить, что в условиях чужой страны у китайских студентов очень слабо стремление к самовыражению, они скорее склонны слушать преподавателя, чем возражать ему или вступать в дискуссию, хотя последнее необходимо для развития мышления и речи (Балыхина 2010: 79).

Учёт в процессе языковой подготовки будущих русистов особенностей китайского коммуникативного поведения и сравнение его с русским поможет в преодолении *лингвосоциокультурной интерференции*, проявляющейся в том случае, если коммуникативное поведение собеседника, представителя иноязычной культуры воспринимается и оценивается изучающим иностранный язык сквозь призму принятых в родном лингвосоциуме норм речевого этикета и национальных стереотипов.

Описанные выше особенности коммуникативного поведения китайских студентов в учебных условиях связаны с определённым *когнитивным стилем*, который также формируется под воздействием национальных традиций обучения. Под когнитивным стилем понимаются «определённые стратегии усвоения и обучения» (Каган 1997: 7), «относительно устойчивые индивидуальные особенности познавательных процессов субъекта, которые выражаются в используемых им познавательных стратегиях» (Азимов 2009: 97). Исследователями выделяются такие типы когнитивных стилей: контекстно-независимый, или полнезависимый

(легко анализируют материал и усваивают с помощью таблиц и графиков, списков слов), контекстно-зависимый, или полезависимый (материал усваивается в контексте: связь новой информации с ситуацией, событиями, фоновыми знаниями) (Каган 1997: 9,11).

Когнитивный стиль китайских студентов определяют как полезависимый. Он обусловлен родным для студентов иероглифическим языком. Китайским студентам труднее, чем представителям других культур, выделить и проанализировать какой-либо объект, игнорируя контекст. Китайский язык с его иероглифической письменностью является примером языка, опирающегося на визуализацию действительности, и, следовательно, у китайцев в качестве основного канала восприятия и хранения информации выступает зрительный. Итак, когнитивный стиль китайских студентов контекстно-зависимый и наглядно-образный.

По мнению Н.Г. Брагиной, преподаватель РКИ должен владеть «навыками позитивной психологической аккомодации» (Брагина 2008: 105) (т.е. умением подстроиться под собеседника), что должно учитывать национально-обусловленные когнитивные стили и коммуникативные стратегии учащихся.

Одним из основных постулатов межкультурного образования является утверждение о том, что взаимопонимание в речи возникает не потому, что коммуниканты обеспечены общим обменным минимумом, а потому, что могут, опираясь на единство мира и собственной природы, отыскать общее в переменных значениях. В однонациональной аудитории (в нашем случае – китайской) необходимо использовать принципы национально-ориентированного обучения, приемы сопоставления не только языковых систем, но и ментальных параметров языковой личности носителей культуры изучаемого (русского) языка и иностранца (китайца), осваивающего этот язык.

Основным методическим приемом традиционно является система опор, разного рода комментариев к каждому тексту (лингвистических, страноведческих и т.п.). Исследователи считают это логичным, т.к. каждый художественный текст уникален, но, с другой стороны, по мнению Н.И. Ушаковой, и мы согласимся с этим мнением, обрабатывая при обращении к очередному тексту значительное количество единиц разных уровней, мы проходим один и тот же путь, но не доводим студентов до уровня зрелого гибкого чтения текстов социокультурной направленности (Ушакова 2014).

Понятие имеет две стороны – индуктивно-эмпирическую и конструктивно-логическую. Для достижения целей нашего исследования важно определение характера дефиниции понятия, отражающего социокультурные реалии. Такие понятия получили название лингвоконцептов. Их набор при обращении к конкретному тексту социокультурного характера стремится к конечному числу. При анализе нескольких текстов, относящихся к одному историческому периоду, одной культуре и литературе исследователи наблюдают пересечение наборов лингвоконцептов каждого текста с наборами других текстов, т.е. возможно выделение единиц, которые повторяются из текста в текст, или, наоборот, присутствуют только в одном тексте. Смысловая и статистическая обработка таких наборов лингвоконцептов приведет к созданию уровневой системы: 1) лингвоконцепты первого порядка (часто встречающиеся); 2) лингвоконцепты второго порядка (одного текста) (Ушакова 2014). Таким образом, предлагается сформировать интенционал – ядро системы и импликационал – ее периферическую часть. Природа языка как познавательного феномена такова, что единица, входящая в ядро системы, будет «обрастать» импликационными связями: лексическими, словообразовательными, культурологическими. Это когнитивный аналог реальных связей сущностей объективного мира. Одно понятие вызывает мысль о другом, т.е. имплицитно другое понятие, если есть связь отражаемых ими сущностей. Отобранные лингвоконцепты стимулируют мобилизацию знаний и умений, комбинирование смыслов, их систематизацию.

Данный подход позволяет формировать системную информационную базу лингвоментальной модели мира иностранных (китайских) студентов-филологов.

Актуальным направлением будущих научно-методических поисков считаем создание лингвоконцептологического национально-ориентированного (русско-китайского) минимума для будущих филологов, структурированного в соответствии с уровнем обученности и коммуникативными потребностями контингента. При построении такого минимума продуктивны принципы интенционального и импликационного отбора лингвоконцептов.

Литература

1. Аврамова В. Языковой код культуры / В. Аврамова // Русский язык и литература в пространстве мировой культуры: Материалы XIII Конгресса МАПРЯЛ (Гранада, Испания, 13 – 20 сентября 2015 г.) / Ред. кол.: Л.А. Вербицкая, К.А. Рогова, Т.И. Попова и др. – в 15 т. – Т.6. – СПб.: МАПРЯЛ, 2015. – С.13 – 19.
2. Азимов Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам)/ Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – М.: изд-во ИКАР, 2009. – 448 с.
3. Алефиренко Н.Ф. Лингвокультурология. Ценностно-смысловое пространство языка: учебное пособие / Н.Ф. Алефиренко. – М.: Флинта, Наука, 2010. – 288 с.
4. Аристова Н.С. Эволюция базовых единиц лингвокультурологического анализа: концепт, лингвокультурный типаж, мем / Н.С. Аристова // Русский язык и литература в пространстве мировой культуры: Материалы XIII Конгресса МАПРЯЛ (Гранада, Испания, 13 – 20 сентября 2015 г.) / Ред. кол.: Л.А. Вербицкая, К.А. Рогова, Т.И. Попова и др. – в 15 т. – Т.6. – СПб.: МАПРЯЛ, 2015. – С.31 – 37.
5. Арутюнова Н.Д. Язык и мир человека / Н.Д. Арутюнова – М.: Языки русской культуры, 1999. – 896 с.
6. Балыхина Т.М. От методики к этнометодике. Обучение китайцев русскому языку: Проблемы и пути их преодоления / Т.М. Балыхина, Юцзян Чжао. – М. : РУДН, 2010. – 344 с.
7. Бердичевский А.Л. Диалог культур: что дальше? / А.Л. Бердичевский // Мир рус. слова. – 2005. – №1– 2. – С. 17–24.
8. Битехтина Н.Б. Ключевые тексты русской речевой культуры в аспекте преподавания РКИ / Н.Б. Битехтина // Традиция и новации. Юбилейный сборник научных трудов кафедры теории и практики преподавания РКИ; сост.: Н.А. Метс, В.И. Шляхов. – М. : Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина, 2010. – С. 17 – 28.
9. Бобрышева И.Е. Культурно-типологические стили учебно-познавательной деятельности иностранных учащихся в методике обучения русскому языку как иностранному / И.Е.Бобрышева. – М.: Изд-во «Флинта, Наука, 2004.– 256 с.
10. Брагина Н.Г. Межкультурное общение: путь к пониманию другого / Н.Г. Брагина // Сознание. Коммуникация. Интернет / Научн. ред. Л. Шипелевич. – Ин-т русистики. Варшавский ун-т. – Варшава, 2008. – с. 100 – 108.
11. Бурвицова Н.Д. Лингвистические единицы культурного знания: теоретический и практический аспекты / Н.Д. Бурвицова // Методическое пособие к дистанционному курсу повышения квалификации преподавателей русского языка как иностранного: в 2-х частях: Часть I: Методика преподавания русского языка как иностранного / Под ред. Э.Г. Азимова. – М. : МАКС Пресс, 2004. – С. 39 – 70.
12. Вагнер В.Н. Методика преподавания русского языка англоговорящим и франкоговорящим на основе межъязыкового сопоставительного анализа: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений, обуч. по спец. «Филология» / В.Н. Вагнер. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 384 с.
13. Верещагин Е.М. Лингвострановедческая теория слова /Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров. – М. : Рус. яз., 1980. – 320 с.
14. Верещагин Е.М. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка

- как иностранного / Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров. – 4-е изд., перераб. и доп. – М.: Рус. яз., 1990. – 246 с.
15. Владимирова Т.Е. Призванные в общение: Русский дискурс в межкультурной коммуникации / Т.Е. Владимирова. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2010. – 403 с.
 16. Воробьев В.В. Лингвокультурология / В.В. Воробьев. – М.: изд-во РУДН, 2008. – 336 с.
 17. Каган О. Теория и практика написания личностно-ориентированного учебника русского языка как иностранного: автореф. дис. на соискание науч. Степени канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (русский язык как иностранный)» / О. Каган. – М., 1997. – 25 с.
 18. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность / Ю.Н. Караулов. – М.: Едиториал УРСС, 2002. – 264 с.
 19. Красных В.В. «Маски» и «роли» фрейм-структур сознания (к вопросу о клише и штампах сознания, эталоне и каноне) / В.В. Красных // Язык, сознание, коммуникация: Сб. статей / ред. В.В. Красных, А.И. Изотов. – М.: Диалог-МГУ. – 1999. – Вып. 8. – С. 39 – 43.
 20. Красных В.В. Этнопсихоллингвистика и лингвокультурология как конститuentы новой научной парадигмы / В.В. Красных // Сфера языка и прагматика реч.общения. Междунар. сб. науч. трудов. к 65-летию ф-та РГФ Кубанского ун-та. – Кн.1. – Краснодар, 2002. – С. 204–234.
 21. Маслова В.А. Лингвокультурология: учеб. пос. / В.А. Маслова. – М.: Академия, 2001. – 208 с.
 22. Митрофанова О.Д. Лингводидактические постулаты и методическая реальность / О.Д. Митрофанова. // Традиция и новации. Юбилейный сборник научных трудов кафедры теории и практики преподавания РКИ / Сост. Н.А. Метс, В.И. Шляхов. – М.: Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина, 2010. – С. 103 – 112.
 23. Молчановский В.В. Преподаватель русского языка как иностранного: Введение в специальность / В.В. Молчановский, Л. Шипелевич. – М.: Рус. яз. – Курсы. – 2002. – 320 с.
 24. Пассов Е.И. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования: методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного / Е.И. Пассов, Н.Е. Кузовлева. – М.: Русский язык. Курсы, 2010. – 568 с.
 25. Пименова М.Влад. Концептуальный мир – основа ментальности / М. Влад. Пименова // Образ мира в зеркале языка [Электронный ресурс]: сб. научн. статей / отв. соред. В.В. Колесов, М.Влад. Пименова, В.И. Теркулов. – М.: Флинта, 2014. – С.16 – 26.
 26. Соломонова А.А. Лингводидактическое описание ключевых компетенций иностранного студента-филолога: автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (русский язык как иностранный)» / А.А. Соломонова. – М., 2010. – 24 с.
 27. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация: учеб. пособие / С.Г. Тер-Минасова. – М.: Слово, 2000. – 624 с.
 28. Ушакова Н.И. Интенционал и импликационал системы языковых артефактов как средство формирования культуроведческой компетентности студентов-филологов / Н.И. Ушакова // М-ли IV Всеукраїнської конф. «Лінгвістичні та лінгвокультурологічні аспекти навчання іноземних студентів у вищих навчальних закладах України» (24 – 25 квітня 2014 р.). – Дніпропетровськ: Дніпропетровський нац. ун-т імені Олеся Гончара, 2014. – С.88 – 90.
 29. Чернявская Т.Н. Реализация лингвострановедческого аспекта при создании учебника русского языка / Т.Н. Чернявская // Рус. яз. за рубежом. – 1984. – №3. – С. 59 – 64.
 30. Шляхов В.И. Сценарии русского речевого взаимодействия / В.И. Шляхов // Рус. яз. за рубежом. – 2007. – №2. – С. 26 – 34.

CHEN CHUNXIA. ABOUT COGNITIVE BASIS OF FORMING THE LINGUAL-SOCIAL-CULTURAL COMPETENCE OF CHINESE PHILOLOGICAL STUDENTS

The Intercultural paradigm is the ontology of modern education. The article is dedicated to the analysis of linguistic, cultural and conceptual theories which could help to organize the cognitive basis of forming of lingual-social-cultural competence of Chinese philological students. The skills of intercultural communication are the important component of professional competence of future specialists in Russian philology. The cultural codes, concepts and frames have been analyzed as basic models of methodic of forming the language mentality of foreigners which has to be as close as possible to the native speakers' one.

Key words: Chinese philological students, intercultural communication, lingual-social-cultural professional competence, Russian language.

МИКИТЧЕНКО ЕЛЕНА СЕРГЕЕВНА

Sanya University, г. Санья, провинция Хайнань, КНР
Хабаровск, Россия
homeuniversity@mail.ru

АПЕРТУРНЫЙ ЦВЕТ В СИМВОЛИКЕ И ДУХОВНО-СОЦИАЛЬНОМ ВЫРАЖЕНИИ СМЫСЛА АРХЕТИПИЧЕСКИХ ОБРАЗОВ

Иностраный язык посредством вербальных текстов погружает человека в мир образов, окрашенных национальной спецификой культуры носителя языка. При постижении чужой культуры каждый неизбежно опирается на опыт, усвоенный в своей родной культуре, и на те элементы другой культуры, которые он находит объясняемыми и узнаваемыми.

Понимание мироощущения представителей разных культур становится возможным только потому, что многие элементы человеческого опыта не являются неповторимо уникальными, они могут повторяться и во множестве других культур. Уникальностью и неповторимостью каждую культуру делает то, с какой особенностью и неповторимостью этот опыт организован. Индивидуальная сложность и слаженность культуры как системы и делает ее действительно неповторимой.

Восприятие реальности человеком проходит сквозь призму архетипических представлений и образов, хранящихся в каждом индивидуальном сознании и оказывающих значительное влияние на сознательную деятельность человека. Единицы воздействия, которые определяют поведение и переживания, как человечества в целом, так и отдельного индивидуума, были названы К.Г. Юнгом архетипами («Инстинкт и бессознательное», 1919 г.) [1].

«Обнаруживая своё присутствие в символически-образной форме, архетип воздействует на ощущения человека через неразрывно связанные между собой образ и эмоции» (Ерофеева И.В.) [2].

Архетипы – эти универсальные врождённые психические структуры, составляющие содержание коллективного бессознательного, которые могут проявляться в образах и мотивах сновидений. Архетипы присущи бессознательному каждого человека изначально, генетически. Они являются вневременными, вечно существующими образами и единицами воздействия человеческой природы. При этом в чистом виде архетип не входит в сознание, он всегда соединяется с личным опытом, и только в комплексе с ним подвергается сознательной обработке.

Таким образом, архетип недоступен созерцанию, архетипический же образ может восприниматься человеком, он «связан с сопоставлением, возникающим в результате самостоятельности бессознательного и современным состоянием сознания, которое пробуждается под влиянием ассоциаций с событиями окружающей среды. Архетипический образ – это часть образа, независимая от внешнего восприятия, в которой проявляется архетип» (Кошарова Ю.А.) [3].

Архетипы оказывают активизирующее влияние на эмоции, побуждают углубляться во внутренний мир, менее зависеть от реальности, более стремиться к выражению своей воли. Присутствие архетипа в бессознательном человека выражает его связь с коллективным историческим опытом.

В процессе развития человечества происходит изменение архетипических образов, их наслоение и вытеснение. Таким образом, бессознательное как система претерпевает значительное усложнение, и видимая связь новых символов с древнейшими архетипами коллективного бессознательного может быть потерянной.

В каждой культуре и, следовательно, языке глубинный смысл образов архетипов выражается своей цветовой символикой. Как известно, в разных культурах и языках существуют различные каноны и системы цветообозначений.

Н.В. Серов в своей работе «Хроматическая интерпретация понятий «архетип» и «гендер даёт такое определение цвета: «Цвет – это идеальное (психическое), связанное с материальным (физическим и/или физиологическим и/или лингвистическим через эмоции как их информационно-энергетическое соотношение» [4]. Таким образом, понятие цвета не может быть рассмотрено в отрыве от языка и лингвистики как науки о языке.

В современной психологии и эстетике различают два вида цвета: метамерный и апертурный. О метамерном цвете говорят, когда имеют в виду цвет поверхности предметов. Этот «предметный цвет» меняется для нашего глаза в зависимости от освещения. В то же время различный спектральный состав под влиянием интенсивности и качества света может восприниматься глазом как один цвет.

Апертурный же цвет не привязан к предмету, он «беспредметен», абстрактен. Психологи утверждают, что в разных языковых семьях зрительные образы определённого числа апертурных цветов подобны хранящимся в памяти зрительным образам. Это позволяет более быстро и легко активизировать их в ответ на определённые стимулы, избегая искажений, вызванных описательной вербализацией цветов конкретных предметов.

«Поскольку апертурные (беспредметные) цвета, согласно нашему анализу, характеризуют ассоциативный вид цветовосприятия (то есть участие и под-, и бессознания), то процесс катарсиса в эстетике, вероятно, осуществляется именно опредмечиванием «беспредметных» эмоций бессознания в апертурные цвета подсознания на уровне обобщающих сублиматов», – пишет Н.В. Серов в своей работе, посвященной эстетике цвета. [5]. Под сублиматами здесь понимаются неосознаваемые образы, перешедшие из метамерных в апертурные в виде беспредметного цвета.

Это означает, что процесс сублимации преобразовывает бессознательную энергию-информацию в подсознательную, а неконтролируемые сознанием эмоции бессознательного уровня переходят на подсознательный, более социализированный уровень с помощью «окрашивания» в апертурные цвета.

Существование хроматических (окрашенных) сублиматов, в которых осуществляется неосознаваемое обобщение человеческого опыта, связано с понятием архетипа. Сублиматы являются хроматической характеристикой архетипа, «которая позволяет выявить его смысл и значение в коллективном бессознательном по семантике цветовых канонов. И в этом смысле апертурные цвета в большей мере передают семантическое наполнение архетипов, чем их вербальные обозначения» (Н.В. Серов) [4].

Таким образом, цвет предстаёт в сознании / подсознании человека не как свойство какого-то конкретного объекта, а как индивидуальное ощущение, связанное с архетипами, мировосприятием и цветосимволикой родной культуры.

Всё это необходимо учитывать в процессе обучения иностранному языку для предупреждения ошибок переноса образов и представлений родной культуры в картину мира изучаемого языка. Особенно важно не забывать о своеобразии мировосприятия при работе с молодыми представителями китайской культуры, в которой цвет «более значим для построения языко-

вой картины мира, чем в языковых системах с неиероглифической письменностью, что подтверждается его многочисленной репрезентацией в языке и глубоким историко-культурным содержанием» (Т.А. Морозова) [6].

Для сравнения специфики представлений национальных образов проводилось анкетирование в русской и китайской студенческих аудиториях. В качестве примера были взяты слова «дорога» и «путь», без сомнения, являющиеся базовыми концептами для многих культур. Китайским и русским студентам был предложен к описанию визуальный образ дороги.

Результаты экспериментов по выявлению психологического наполнения образа «дороги» у русских и китайских студентов уже были представлены ранее в статьях «Ассоциативный эксперимент как способ выявления национально-культурного содержания лексических ассоциаций» [7], «Психологическое наполнение и эмоциональная оценка ментальной репрезентации «дороги» («пути») студентами китайской аудитории» [8], «Mental Representations of “Road” and “Path” at the Comparative Aspect» [9], «Length and Width “Measurement” in Mood and Light or Few Words on Nationally- and Culture-Specific Representations of Road» [10], «Измерение» длины настроением, а ширины - освещением: национально-культурные особенности образа дороги» [11] и др.

В данной статье рассматривается только одна из характеристик образа дороги – характеристика цвета дорожного полотна – с учётом влияния символики цвета и цветовых архетипов родной культуры на возникновение индивидуальных образов и представлений.

В проводимом эксперименте участвовало 67 китайских студентов, приехавших изучать русский язык в южный город Санья из разных районов Китая. Учащимся было предложено описать воображаемую картину дороги, как если бы они были художниками или режиссёрами фильма. Вопросы в анкете: «В какое время суток и в какой сезон вам видится представляемая дорога?», «Какая погода на вашей картине?», «Какой цвет дороги, окружение, пейзаж вы представляете вокруг дороги?» (и другие) помогали сделать такое описание.

Результаты обработки анкет показали, что цвет дороги представлен: чёрным – 19 человек., белым – 15 чел., жёлтым – 13 чел., серым – 12 чел., зелёным – 5 чел., красным – 2 чел. и розовым – 1 чел.

Как видим, коричневый цвет не назвал никто, в то время как у русских информантов в описании дорог он часто присутствует, как цвет, соотносимый с цветом грунтовой дороги. В то же время кажется интересным, что китайские информанты дали такое обилие насыщенных красок в описании цвета дорожного полотна.

Надо отметить, что при описании дорожного пейзажа «цветы» назвали 24 человека, «деревья и цветы» – 14 чел., «здания» – 12 чел., «дома и деревья» – 10 чел., «реку» – 5 чел., «море» – 1 чел., «снег» – 1 чел.

Таким образом, «белая дорога», обозначенная так достаточно большой группой информантов, оказалась «снежной» только в одном случае. Выявлялось некоторое несоответствие в описании цвета дороги и её реального бытового функционирования. При попытке выявить причину такого явления после анкетирования проводился устный опрос некоторых студентов. Китайская студентка Ши Линь поделилась своими индивидуальным глубинным переживанием, рассказав, что в детстве видела во сне «белую дорогу», и всё пространство вокруг неё было белым со всех сторон, но это не было снегом... Она испытывала при этом ужас и потрясение, сон был очень страшным.

Эти представления студентки о белом цвете (как определённого цветообозначения китайского языка) полностью вписываются в семиотическую, ценностную и философско-мировоззренческую картину мира культуры Китая, в которой белый цвет ассоциируется со стихией и холодом и олицетворяет запад – место власти хаоса и гибели всего живого. Белый цвет означает завершение цикла, а значит связан с увяданием, старостью и выходом за грань познаваемого мира. Поэтому это цвет необратимости и скорби, а белая одежда и цвет предметов, связанных с похоронами, означает траур.

Говоря о том, какое эмоционально-смысловое наполнение имеет в китайской культуре белый цвет, необходимо также вспомнить лекцию Паолы Волковой, посвящённую творчеству К. Малевича и его знаменитому «Чёрному квадрату» (цикл лекций по искусству транслировался телеканалом «Культура»). В этой лекции она упоминает об огромном внимании, уделяемом художником древнекитайской философии, особенно даосизму и «художественному алфавиту» философской системы Багуа.

Заканчивает искусствовед эту смысловую часть лекции расшифровкой значения белого цвета в китайской культуре: «У новаторской школы Малевича, которая называется супрематизм, есть прецедент – китайская школа Багуа. А что такое для китайцев чёрное на белом? Белое – это не белое, это Дао, это безначальность и бесконечность, это всё. Абсолютно Всё... и Ничто. Это всё, откуда всё рождается, это праматерия, первообраз, в котором заключено всё» (Волкова П.Д.) [12].

С этой точки зрения становится понятен весь ужас сновидения молодой китаянки. Но только в нашей культуре мы в своих кошмарных снах всегда стоим на краю чёрной бездны, хотя опора под ногами всё ещё есть и весь страх состоит в том, чтобы потерять её:

«Есть упоение в бою,
И бездны мрачной на краю,
И в разъяренном океане,
Средь грозных волн и бурной тьмы,
И в аравийском урагане,
И в дуновении Чумы».

(Пушкин А.С. «Пир во время чумы») [13].

И всепоглощающее Ничто для нас чёрного цвета: «И чёрное небо. Давяще-чёрное, беспросветно-чёрное, безразлично-чёрное... Днём черный цвет бывал разным... Ночью он был всеобъемлющ и чужд. Истинный цвет Бога смерти, ... поглощающий всё... Только Время даёт человеку небольшую отсрочку перед чёрным Ничто» (Школьникова В.М. «Выбор наместницы») [14].

Китайская же девушка в своём страшном сновидении была помещена в самую эту бездну, но уже не чёрную, а белую, в эту праматерию, бесконечное неживое Ничто. Тем не менее в этом Ничто присутствует ощущение Дороги – ДАО как недифференцируемой пустоты и в то же время некоего трансцендентного устремления, направленности, наивысшего состояния бытия – вечного действия, принципа творения.

Таким образом, мы видим, что в подсознании человека цвет имеет смысловое духовно-социальное выражение, выполняет роль символа определённых идей и ценностных категорий, а познание цвета является процессом осознания глубинного смысла образов архетипов, канонизированных по-своему в той или иной культуре. Существование в разных языках различных систем цветообозначений и цветовых символов доказывает влияние родного языка на характер цветовой классификации.

«Анализ цветообозначений необходим для выявления роли цвета в построении визуального пространства человека и обусловленности функционирования в языке с учетом культурно-исторических традиций и китайского менталитета» (Морозова Т.А.) [15].

Преподаватель русского языка должен, насколько это возможно, осознавать и учитывать влияние системы цветовых символов родной культуры и подсознательных архетипических образов обучаемых на понимание символов, образов и фактов культуры изучаемого языка и через показ взаимосвязи культурных явлений обеспечивать взаимопонимание и единство представителей разных культур.

Литература

1. Юнг К.Г. Инстинкт и бессознательное. 1919 г. <http://jungland.ru/Library/Instinct.htm>
2. Ерофеева И.В. Цвет как архетип в медиатексте: особенности репрезентации // Филологические науки/ 9. Этно-, социо- и психолингвистика. <http://www.rusnauka.com>
3. Кошкарова Ю.А. Архетипический образ как основа формирования ментальности // Философия культуры. Филиал Академии маркетинга и социально-информационных технологий – ИМСИТ (г.Краснодар) в г. Новороссийске. Россия http://www.rusnauka.com/16_ADEN_2011/Philosophia/4_88895.doc.htm
4. Серов Н.В.. Хроматическая интерпретация понятий «архетип» и «гендер» // Московский психотерапевтический журнал. 2004, №2 (41), с. 42
5. Серов Н.В.. Эстетика цвета. Методологические аспекты хроматизма. – СПб: БИОНТ, 1997, 64 с.
6. Морозова Т.А. Концептосфера цвета в китайской языковой картине мира: автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. филол. наук: специальность 10.02.19 Кемерово, 2008. – 22 с.
7. Микитченко Е.С. Ассоциативный эксперимент как способ выявления национально-культурного содержания лексических ассоциаций // Русистика' 99. Международная конференция, посвящённая двухлетию Общества вьетнамских русистов и Дню Учителя Вьетнама. Москва, ГИРЯП, 1999 г.
8. Микитченко Е.С. Психологическое наполнение и эмоциональная оценка ментальной репрезентации «дороги» («пути») студентами китайской аудитории» Русский язык в поликультурном пространстве: монография. – М.: РосНОУ, 2014, с. 206
9. Mikitchenko E.C. Mental Representations of “Road” and “Path” at the Comparative Aspect // Proceedings of the International Conference on Education, Language, Art and Intercultural Communication (ICELAIC 2014). Advances in Social, Education and Humanities Research, Volume 3. Zhengzhou, China 5-7 May 2014. Atlantis Press. P. 432
10. Mikitchenko E.C. Length and Width “Measurement” in Mood and Light or Few Words on Nationally- and Culture-Specific Representations of Road.
11. 2nd International Conference on Education, Language, Art and Intercultural Communication (ICELAIC 2015) was held on November 7-8, 2015 in Kaifeng, China. Издательство: Atlantis Press.
12. Микитченко Е.С. «Измерение» длины настроением, а ширины - освещением: национально-культурные особенности образа дороги / Слово. Грамматика . Речь: Материалы VI Международной научно-практической конференции «Текст: проблемы и перспективы. Аспекты изучения в целях преподавания русского языка как иностранного»: Москва, филологический факультет МГУ имени М.В. Ломоносова, 26-28 ноября 2015 г. – М.: МАКС Пресс, 2015. – Вып. XVI. 728 с. (стр.387-390)
13. Авторская программа Паолы Волковой из цикла «Мост над бездной». Казимир Малевич. <http://tvkultura.ru/>
14. Пушкин А.С. Собр. Соч. в 10-ти томах. Т.4 Драматические произведения / Пир во время чумы / М., «Художественная литература», 1975 г. С. 326
15. Школьникова В.М. «Выбор наместницы» Гл. VII http://samlib.ru/s/shkolxnikowa_w_m/vybor.shtml
16. Морозова Т.А. Историосемантика и символика красного цвета в китайском языке // Журнал научных публикаций аспирантов и докторантов, 2008. № 2, с. 121-123

Аннотация: В данной статье рассматривается влияние символики цвета и цветовых архетипов родной культуры на возникновение индивидуальных представлений и образов. Анкетирование проводилось в китайской студенческой аудитории.

Ключевые слова: концепт «дорога», визуальный образ, цветообозначение, апертурный цвет, хроматический сублимат, архетип, китайская культура.

Abstract: This article examines the influence of symbolism and color archetypes of native culture on the occurrence of individual concepts and imagery. The questionnaire was conducted in Chinese with students.

Key words: concept “road”, visual image, colour, colour aperture, chromatic sublimat, the archetype of Chinese culture.

УМУРЗАКОВА АНАСТАСИЯ ЖУМАТОВНА КАСАНОВА ЛЯЗАТ ДЖАМСАПОВНА

АГУ им. Досмухамедова
Атырау, Казахстан
Anastasiya211153@mail.ru

Аккистауская ср. шк., Казахстан
Lazzatn67@mail.ru

РОЛЬ КРЕОЛИЗОВАННЫХ ТЕКСТОВ В МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

В ряд невербальных средств можно внести креолизованные тексты, несмотря на то что данные тексты находятся на границе вербальных и невербальных средств языка. Креолизованный текст – это текст, фактура которого состоит из двух разнородных частей: вербальной (языковой/речевой) и невербальной (принадлежащей к другим знаковым системам, нежели естественный язык):(Сорокин, Тарасов 1990:180) Примеры креолизованных текстов - тексты рекламы, карикатуры, комиксы, афиши, плакаты. (Википедия) Первоначальное значение слова «креолизация» – «процесс образования новых этнических групп путём смешения кровей нескольких контактирующих этносов». Как известно, первоначально креолами (от фр. *créole*; исп. *criollo* и порт. *crioulo*; лат. *creare* ‘создавать, возвращать’) называли детей смешанных браков испанских и португальских поселенцев и местных жителей, родившихся в Латинской Америке. Позднее креолами стали называть всех потомков европейских переселенцев на территориях колоний в Северной и Южной Америках. Процесс взаимодействия нескольких этносов на одной территории неизбежно ведет к взаимодействию их национальных языков. Отсюда происходит второе, узколингвистическое значение термина: креолизация – «процесс формирования нового языка (смешанного по лексике и грамматике) в результате взаимодействия нескольких языков», процесс, следующий за пиджинизацией. Соответственно, креолизованными (креольскими) называют языки, возникшие в результате смешения нескольких языков. В 1990 году Ю. А. Сорокин и Е. Ф. Тарасов предложили термин «креолизованные тексты» для обозначения текстов, «фактура которых состоит из двух негомогенных частей». Таким образом, существует три понимания термина «креолизация»: «общее», «лингвистическое» и «текстуальное».

В лингвистической литературе встречается множество обозначений, авторы которых пытаются с помощью термина указать на самую суть данного типа текстов: «семиотически осложненный», «нетрадиционный», «видео-вербальный», «составной», «поликодовый», «креолизованный» тексты, «лингвовизуальный феномен», «синкретичное сообщение», «изовербальный комплекс», «изоверб», «иконотекст» (Е. Е. Анисимова, В. М. Березин, А. А. Бернацкая, Л. С. Большаянова, Н. С. Валгина, Л. В. Головина, и др.). Е. Е. Анисимова проводит градацию текстов по степени спаянности в них вербальных и невербальных компонентов: гомогенные вербальные тексты – паралингвистически активные тексты – тексты с частичной креолизацией – тексты с полной креолизацией.

К средствам креолизации вербальных текстов относятся изобразительные компоненты,

соседствующие с вербальными и оказывающие существенное влияние на интерпретацию текста, а также все технические моменты оформления текста, влияющие на его смысл. Среди них следует назвать: шрифт, цвет, фон текста (цветной или иллюстрированный), средства орфографии, пунктуации и словообразования, изображения, иконические печатные символы (пиктограммы, идеограммы и т.п.), графическое оформление вербального текста (в виде фигуры, в столбик и т. п.). Полный спектр средств креолизации ещё не выделен и не описан.

Если вербальные тексты создаются с целью донесения информации адресатам и при их интерпретации не важны «технические» моменты текста, то в креолизованных текстах иллюстративно-визуальный ряд имеет решающее значение в восприятии текста. От его наличия или отсутствия зависит содержательное восприятие текста. Например, если один и тот же текст набрать латинским и готическим шрифтом, их интерпретация будет различной. Так, в Германии готический шрифт зачастую ассоциируется с нацизмом, что может повлечь за собой соответствующие ассоциации при прочтении нейтрального текста. В креолизованных текстах вербальный и визуальный компоненты состоят в неразрывной связи. Классическим примером креолизованного текста является сказка А. де Сент-Экзюпери «Маленький принц», где вербальный текст и авторские рисунки составляют единое неделимое целое.

Изображение в креолизованном тексте, а также фоновая информация, заложенная в нем обладают большим эмоциональным зарядом в межкультурной коммуникации. Изображения участвуют в кодировании информации в процессе креолизации текста, а также символизируют об определенных объектах действительности. Так, во многих газетах в августе 2014 года был напечатан скандальный постер, изображающий целующихся Курмангазы и Пушкина. Этот постер был рекламой алматинского гей-клуба. (2) Это изображение вызвало справедливое возмущение представителей русской и казахской культуры, почти во всех русскоязычных и казахскоязычных газетах были напечатаны требования наказать создателей данного рекламного текста. Конечно, столь эмоциональный отклик был вызван кощунственным отношением к гениальным представителям двух народов. Всеобщее осуждение в средствах СМИ, а также пользователей интернета справедливо завершилось общественным порицанием, а также административными мерами наказания.

Карикатура имеет другую коммуникативную цель – критику злободневных социальных и политических событий. И, несмотря на то, что как жанр искусства она может быть использована в плакате (особенно на международные и бытовые темы, где типичны сатирические образы собирательного характера), главная ее функция – комический эффект, дающий критическую оценку каким-либо событиям. С другой стороны, форма плаката или полностью сюжет и графика уже известного плаката могут стать основой аллюзии (квазиаллюзии) или цитации (квазичитации) при создании карикатуры. Так, например, в карикатуре с изображением В.В. Жириновского как главного персонажа плаката «Ты записался добровольцем?». Данное наблюдение можно трактовать как особенность реализации категории интертекстуальности в политическом плакате и карикатуре.

Плакат и карикатура совпадают в задачах воздействия на реципиента. К таким задачам, во-первых, относят привлечение к изображению непроизвольного внимания (поэтому важную роль, как в плакате, так и в карикатуре играет умелое сочетание изобразительных и вербальных средств). Наиболее распространенным в этом случае является обращение к принципу контраста. Во-вторых, необходимо отметить задачу удержания внимания реципиента и стабилизации его интереса. В-третьих, карикатура и плакат должны обладать элементом отстранения, отчуждения, неким новым, незнакомым смыслом, заставляющим реципиента не просто узнать плакат или карикатуру, а прочесть его (ее) и зафиксировать смысл. Карикатура (особенно политическая) рассчитана на аудиторию взрослых людей, обладающих необходимыми фоновыми знаниями.

Общеизвестно, какой отклик и даже ряд трагических событий произошел в мире из-за оскорбительных карикатур в французском сатирическом еженедельнике Charlie Hebdo. Редак-

ционная политика еженедельника – нонконформистского и антирелигиозного – подразумевает, что для шуток нет запретных тем. Героями карикатур, зачастую весьма оскорбительных и болезненных, становились и кардиналы католической церкви, и сам папа Римский, и лидеры различных государств, включая президента Франции, и Иисус Христос. Однако самую большую «славу» журнал снискал благодаря изображениям пророка Мухаммеда. В исламских странах произошли демонстрации с требованием изъять тираж журнала, террористические группировки перешли к угрозам физического уничтожения. Нападение на редакцию Charlie Hebdo произошло 7 января прошлого года. Двое злоумышленников ворвались в редакцию еженедельника и открыли огонь по находившимся там людям. Погибли 12 человек, в том числе двое полицейских, нападавшим удалось скрыться с места происшествия.

Все эти события свидетельствуют о значимости креализованных текстов, в данном случае карикатур в межкультурной коммуникации. Но, к сожалению, они не послужили уроком для редакции упомянутого выше журнала. Уже в начале 2016 года вышел специальный номер, посвященный годовщине нападения на редакцию журнала с обложкой, изображающей ответственного за расстрел журналистов. Согласно информации телеканала BFM TV, на его обложке появится вновь карикатура, но уже на обобщенную фигуру бога: бородатый мужчина в длинном, забрызганном кровью одеянии, в сандалиях и с автоматом Калашникова за спиной. «Прошел год, убийца все еще на свободе», – гласит подпись к рисунку, автором которого стал глава редакции Лоран Суриссо. В социальных сетях в Казахстане получили распространение «говорящие» картины молодой казахстанской художницы Ансаган Мустафа «Сойле, сурет» («Картина, говори»). Работы Ансаган похожи на мотивационные плакаты, затрагивающие различные социально значимые проблемы. Они словно обличают пороки общества, заставляют задуматься. Сюжеты будущих картин художница берет из жизни. Выполненные тушью и гуашью, черно-белые полотна бьют не в бровь, а в глаз. Картины Ансаган активно распространяются среди пользователей социальных сетей, некоторые из них даже приобрели мировую известность. Первая понятно без слов и с ней сложно не согласиться, а вторая грустная.



Страна Мам

Самая популярная картина «Мама, наверное, убьет меня» была переведена интернет-пользователями на 9 языков мира (Мустафа 2016)



Комикс, как и карикатура, является художественным произведением, принадлежит современной массовой культуре и функционирует в средствах массовой информации. Коммуникативной целью комикса (и основной его функцией) является, развлечение читателей или удовлетворение их познавательного интереса, что отличается от коммуникативной цели карикатуры. Комикс адресован в большинстве случаев детям и подросткам. В комиксе идет развитие сюжета в нескольких картинках (есть начало, развитие темы и заключение). Вместе они представляют единую, завершенную композицию, а по отдельности – теряют свой смысл. Форма комикса представляет собой комплекс знаков разных сигнальных систем, объединенных общей функцией, которая заключается в передаче разнообразной информации, то есть в актуализации художественной интенции автора. В полиязычном Казахстане жанр комикса не имеет такого распространения как в европейских средствах информации и поэтому появление их в межкультурном пространстве говорит о значимости данных креализованных текстов. Так, в Казахстане издан комикс о казахстанском супермене, который живет во время появления Казахского ханства и сражается с силами тьмы – ведьмами, колдунами, драконами и гигантскими змеями.



Автор комиксов Мадибек Мусабеков отмечает, что он начал разрабатывать этот проект пять лет назад, когда учился в университете, что в прошлом году вышел первый комикс о Еркеке батыре. Такого народного героя никогда не существовало – это авторский персонаж. Еркек очень смел и решителен, он помог очистить Казахское ханство от сил тьмы. Автор комикса уверен, что это – наилучший сегодня способ заинтересовать детей и молодежь историей страны. Комикс идеально может рассказывать об исторических событиях, поскольку это визуальная форма. Читатель

может увидеть, как выглядел мир в то время, а не только рисовать эти картины в собственном воображении. С другой стороны, затраты на комиксы значительно ниже, чем, например, на фильм о том или ином событии. Он также считает, что комиксы являются эффективным средством межкультурной коммуникации. Автор также отмечает, что пользователи его странички в интернете дали высокую оценку одному из первых казахстанских комиксов, что будущими героями комиксов будут Жанибек и Керей – основатели Казахского ханства.

Таким образом, языковой барьер не является единственным препятствием, которое приходится преодолевать в процессе коммуникации представителям разных культур. За языковым барьером стоит культурный барьер, который также затрудняет эффективную коммуникацию. Поэтому при изучении русского языка преподаватель должен использовать креализованные тексты как средство формирования адекватных, не стереотипных сведений об иноязычной культуре.

Литература

1. Сорокин Ю. А., Тарасов Е. Ф. Креолизированные тексты и их коммуникативная функция / Ю. А. Сорокин, Е. Ф. Тарасов // Оптимизация речевого воздействия. – М.: Наука, 1990. – 240 с.
2. <http://news.nur.kz/328149.html>
3. А.Мустафа -<http://www.stranamam.ru/post/8594658/>

ROLE OF CREOLIZED TEXTS WITHIN CROSS-CULTURAL COMMUNICATION

The article considers creolized texts, such as: advertisement texts, caricatures, comics. Illustrative component in creolized texts plays an important role in perception of texts. Images and background information possess an emotional charge within cross-cultural communication. During study of Russian language a lecturer must make use of creolized texts in order to provide with adequate and non-stereotypical material about foreign language.

СЕКЦИЯ 2

ДИАЛОГ КУЛЬТУР

ГРАДСКАЯ ТАТЬЯНА ВЯЧЕСЛАВОВНА

НГЛУ им. Н.А. Добролюбова
Нижний Новгород, Россия
gradskayat@gmail.com

КОНЦЕПТУАЛЬНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ УЧАСТНИКОВ ДИАЛОГА КУЛЬТУР (НА МАТЕРИАЛЕ РУССКОГО И ПОЛЬСКОГО ЯЗЫКОВ)

Вашему вниманию предлагаются результаты исследования концептуального взаимодействия в процессе межкультурной коммуникации носителей русского и польского языков. Исследование проводилось в рамках когнитивной научной парадигмы с позиций лексической и синтаксической семантики.

Семантика естественного языка «закрепляет результаты отражения и познания объективного мира, достигнутые в общественной практике людей. Так, европейская культура выработала понятия «быть», «иметь», «время», «прошлое», «настоящее», «будущее», «форма», «содержание» и другие, которые выражаются соответствующими словами и грамматическими формами в каждом европейском языке. Если некоторые из этих понятий (в той же комбинации признаков) могут отсутствовать в других языках, противопоставление объекта и процесса, объекта и признака объективно и универсально – в каждом языке они существуют как противопоставление имени и предиката в высказывании» (ЛЭС 2002: 438).

По определению польско-австралийского лингвиста Анны Вежбицкой, семантика «представляет собой деятельность, которая заключается в разъяснении смысла человеческих высказываний. Ее цель состоит в том, чтобы выявить структуру мысли, скрытую за внешней формой языка» (Вежбицкая 1996: 297).

Полноценный диалог между представителями разных культур возможен только если участники диалога способны обмениваться информацией посредством общего для них языка, причем, «владение языком проявляется у его носителей в следующих трех способностях: (1) способности выражать заданный смысл различными способами, т.е. строить множество синонимичных друг другу предложений (говорение, или синтез); (2) способности извлекать смысл из заданного предложения, а также распознавать синонимию внешне различных и омонимию внешне совпадающих предложений (понимание, или анализ); (3) способности отличать правильные в языковом отношении предложения от неправильных» (Апресян 1995: 9).

Любой тип общения основан на концептуальном взаимодействии коммуникантов. По словам А. Вежбицкой, «языковая картина мира – это исторически сложившаяся в обыденном сознании данного языкового коллектива и отраженная в языке совокупность представлений о мире, определенный способ концептуализации действительности» (Вежбицкая 2000: 35).

На этапе концептуализации происходит выделение, осмысление и закрепление результатов познания в виде концептов. Согласно определению в Философском энциклопедическом словаре, *концепт* – «содержание понятия, смысл, понимание чего является условием адекватного

восприятия языкового выражения» (ФЭС 1983: 618). Посредством понятий отображаются фрагменты реальной или воображаемой действительности; эти понятия непосредственно выражаются и закрепляются в языковой форме в виде отдельных слов или словосочетаний, которые по определенным правилам грамматики и с учетом их лексико-семантической сочетаемости объединяются в предложения.

Когнитивная лингвистика – направление в языкознании, которое исследует проблемы соотношения языка и сознания, роль языка в концептуализации и категоризации мира, в познавательных процессах и обобщении человеческого опыта, связь отдельных когнитивных способностей человека с языком и формы их взаимодействия. Предметом когнитивной лингвистики является человеческая когниция – взаимодействие систем восприятия, представления и продуцирования информации в слове. Когнитологи «всегда имеют в виду противопоставление *научного познания мира* и постоянно протекающей *естественной когниции* как направленной на простое взаимодействие с миром в сфере нашего повседневного опыта. Все исследования по категоризации и концептуализации действительности в когнитивной науке относятся, в первую очередь, именно к обычному опыту и обычному поведению человека. Да и язык отражает результаты когниции как процесса, ориентированного на решение практических задач по приспособлению человека к окружающей среде, по его выживанию, по классификации данных непосредственного восприятия, по членению потока информации и т.д. и т.п.» (Кубрякова 2001: 10).

В ходе диалога происходит обмен информацией, построение совместного когнитивного (познавательного) культурного пространства, в котором есть мы – участники диалога культур – и реальная действительность – неотъемлемая часть нашего опыта и наших представлений об окружающем мире, а между нами – *ментальные пространства* (mental spaces) – определенный набор концептуальных схем или структур, набор разных познавательных моделей, которые отображают все многообразие свойств и отношений экстралингвистической реальности. Термин «ментальное пространство» был введен британским лингвистом Дж. Фоконье(ром) (Gilles Fauconnier) для обозначения возможных миров – теоретических конструкторов, или идеализированных когнитивных моделей, совершенно отличных от реального мира (Fauconnier 1994: 240).

Данная идея была подхвачена другими лингвистами-когнитивистами, которые разграничивали когнитивное, или ментальное пространство, от когнитивной базы. Любое *ментальное пространство* – «совокупность знаний, характерных для представителей определенной культуры. Базисом, над которым надстраиваются индивидуальные когнитивные пространства, является *когнитивная база*. Кроме когнитивной базы, в состав индивидуального когнитивного пространства входят элементы коллективных когнитивных пространств и индивидуализированные знания и представления самой личности, которые не всегда совпадают с коллективными (социумными и национальными) (Красных 1998: 155).

Основным предметом нашего лингвистического исследования является выявление способов вербализации универсальных философских категорий «модальность» и «отношение» в двух языках: в русском и польском. Это предельно общие, фундаментальные понятия, отражающие наиболее существенные, закономерные связи и отношения реальной действительности и познания, которые являются формами и устойчивыми организующими принципами процесса мышления, независимо от языка общения. Вслед за Кантом, категории рассматривались как «априорные формы рассудка, характеризующие не мир вещей в себе, а познающего этот мир субъекта, структуру его мышления. Его категории делятся на 4 разряда: 1) качество; 2) количество; 3) отношение и 4) модальность» (ФЭС 1983: 251).

Концептуальное взаимодействие собеседников необходимо предполагает взаимодействие систем восприятия, представления и продуцирования информации в слове. Взаимодействие концептуальных структур участников диалога как нельзя лучше можно представить в виде семантического треугольника Фреге (Фреге 1978). у основания треугольника – две составляющие – *денотат* (вещь, предмет или явление экстралингвистической действитель-

ности) и *десигнат* (понятие о денотате), а на его вершине – *слово*. Любое слово, в силу своей номинативной функции, обозначает некий предмет или явление действительности, которые получают отражение в процессе их восприятия в нашем сознании. Однако, каждое значение контекстуально обусловлено. Например, простое предложение «А вот и шарик» вызывает двоякую ассоциацию у реципиента – *малый шар* или *собака по кличке Шарик*. В данном случае мы либо должны видеть этот предмет, дабы понять о чем идет речь, либо, если в поле нашего зрения этого предмета нет, должно быть пересечение наших концептуальных структур (общая когнитивная база = обоюдное знание предмета сообщения).

Будем разграничивать научное познание мира – категории, понятия, концептуальные схемы – и естественную когницию = наше взаимодействие с миром в сфере нашего повседневного опыта. Для нас как лингвистов, этот практический опыт предполагает умение отграничить знание языка от знания как этот язык применить в речи (language knowledge vs language usage). Происходит переход от когнитивных структур (когнитивной базы нашего сознания) семантического уровня языка к лексико-грамматическим категориям, непосредственно закрепленным в единицах конкретного языка. В ходе проведения исследования на материале двух языков (русского и польского) в базу исследовательских данных включались лишь те единицы, которые провоцировали проблему языковой и речевой интерференции. Несмотря на то, что оба языка относятся к славянской группе языков, целый ряд различий между ними может привести к снижению эффективности диалога культур.

В основном под *культурой* понимают человеческую деятельность в ее самых разных проявлениях, включая все формы и способы человеческого самовыражения и самопознания, накопление человеком и социумом в целом знаний, навыков и умений. Это «специфический способ организации и развития человеческой жизнедеятельности, представленный в продуктах материального и духовного труда, в системе социальных норм и учреждений, в духовных ценностях, в совокупности отношений людей к природе, между собой и к самим себе» (ФЭС 1983: 292).

Когда я начала изучать польский язык в Центре Славянских Языков и Культур при Нижегородском государственном Лингвистическом университете им. Н.А. Добролюбова в октябре 2013 года, я ощутила огромную интерференцию своего родного языка – русского.

При формулировании своих мыслей человек опирается на свой родной язык, который значительным образом интерферирует в процессе коммуникации, в результате чего говорящий допускает речевые ошибки, которых можно избежать, если провести компаративный анализ двух языков по крайней мере на двух его уровнях: лексическом и грамматическом (морфология и синтаксис). В речи происходит то, что человек, владеющий двумя языками, в процессе говорения нарушает нормы неродного языка под влиянием родного. Поскольку явление языковой интерференции достаточно широко исследуется как отечественными, так и зарубежными лингвистами на протяжении последних трех десятков лет (Хауген 1972, Вайнрайх 2000, Тер-Минасова 2000, Жаркова 2003, Луаиби 2014, Красных 2015), эта тема глубоко не рассматривается в рамках данной статьи.

Русский и польский языки относятся к одной группе языков (славянских) и потому совершенно неудивительно, что между ними столько много сходств. Иногда, в общении с носителями польского языка, говорящих по-русски, отмечаешь для себя, как точно человек подобрал слово на русском языке, а потом оказывается, что в польском языке есть точно такое же слово, но, разумеется, в своей фонетической оболочке. Например, «помещение» = *pomieszczenie*, «выйти за муж» = *wyjść za żonę*, «когда выйду на улицу (на двор)» = *gdy / kiedy / wyjdę na dwór*, «выполнить просьбу» = *spełnić prośbę*.

Нельзя не упомянуть лексические единицы, которые очень похожи по звучанию с русскими словами, но имеют абсолютно разные значения. В первую очередь, это глаголы **zapomnieć** («забыть») и **(za)pamiętać** («(за)помнить»). Сравните польские и русские предложения: *Ważne, żeby nie zapomnieć* = Важно не забыть. *Warto zapamiętać* = Стоит запомнить! Среди

существительных это следующие сбивающие с толку слова (falszywi przyjaciele): Uroda (уродина) = красота; owoce (овоци) = фрукты; czas (час) = время; niedziela (неделя) = воскресенье; pojazd (поезд) = любое транспортное средство; jutro (утро) = завтра; rano (рано) = утро; dywan (диван) = ковер; puszka (пушка) = банка (жестяная); łyżwy (лыжи) = коньки. Когда слышим эти слова, на ум приходят сходно звучащие русские слова, которые имеют совершенно иное значение от польских. Русское слово «лекция» имеет отличное значение от похоже звучащей польской единицы lekcja. Эквивалентом здесь будет слово wykład, отсюда и производная единица „лектор” в польском языке – wykładowca, а не lektor.

Концепт «только (лишь), только что» не передается в польском единицей tylko, а единицей dopiero: всего лишь несколько дней назад = dopiero kilka dni temu; только сегодня = dopiero dziś. В простом значении «только» словоформа tylko абсолютно идентична русской словоформе «только». Например, у меня есть только два яблока = Mam tylko dwa jabłka. Осталось только две минуты = Zostały tylko dwie minuty.

Предлоги представляют немалую сложность для русскоязычных, особенно «для» и «на/в». Ходить в бассейн = Chodzić na basen. Я работаю в университете = Pracuję na uniwersytecie. В русском языке предлог Для имеет два эквивалента в польском – do и dla. Для чего? = Do czego? Например, шампунь для волос = szampon do włosów; крем для лица = krem do twarzy. Для кого? = Dla kogo? Есть для тебя кое-что = Jest coś dla Ciebie. Для нее/него/ нет никаких хороших новостей = Dla niej/niego/ nie ma żadnych/dobrych wiadomości. По со? = Зачем? За чем туда идешь? = Po co tam idziesz? – За водой = Po wodę.

На грамматическом уровне – еще больше различий между нашими двумя языками, чем на лексическом. Огромную интерференцию оказывает грамматический род существительных. Целый ряд существительных с идентичными значениями в обоих языках, которые в русском языке имеют женский род, в польском языке относятся к категории мужского рода. Это существительные проблема = problem, цель = cel, клавиша = klawisz, ратуша = ratusz, пробка (транспортная) = korek, боль = ból, змея = wąż, луна = księżyc, тетрадь = zeszyt.

Сравните следующие предложения: “Это моя основная проблема /ж.р./» (That’s my main problem) – в польском языке To mój główny problem /м.р./ . То же самое относится к паре слов «цель» – cel (В русском языке – “Это моя главная цель /ж.р./» = That’s my main aim/ goal = в польском языке – To mój główny cel /т.м./ . Достаточно надежный способ избежать интерференции русского языка в данном случае – изначально запомнить польский эквивалент, заканчивающийся на согласный, что, как правило, сигнализирует мужской род существительного. Разумеется, при этом нужно помнить об исключениях – существительных, заканчивающихся на согласный, но имеющих другой грамматический род. Например, biel / ж.р./, czerwień / ж.р./, klacz /ж.р./.

Некоторые существительные мужского рода в русском эквивалентны существительным женского грамматического рода в польском: прогноз погоды = prognoza, чай = herbata, кофе = kawa, суп = zupa, пляж = plaża, совет = rada, лимон = cytryna. В этой же группе в польском языке выделяется целый ряд существительных мужского грамматического рода, обозначающих лиц мужского пола. Эти лексические единицы имеют окончание существительных женского рода –а и склоняются по парадигме окончаний женского рода, в то время как коллоцирующиеся с ними прилагательные склоняются по парадигме окончаний мужского рода. Это единицы типа дантист = Dentysta, мужчина = mężczyzna, идиот = idiota: Piotr jest dentystą i dobrym mężczyzną.

Русский язык также интерферирует при образовании множественного числа польских существительных, заканчивающихся на –ca, -l (Stolica, ulica, hotel). Вместо стандартных окончаний –Y,-I, имеющих русские аналоги –Ы, -И, необходимо использовать окончание –E: stolice (столицы), ulice (улицы), hotele (отели).

Ментальное пространство «количественное множество» выражается в языке числительными. В русском языке используется одна и та же словоформа числительного как примени-

тельно к лицам мужского пола, животным, так и неодушевленным предметам. *Два* мальчика, *два* окна, *два* кота. В польском же языке эти формы разные: *dwaj chłopcy / dwóch chłopców, dwa okna/dwa koty*.

Если подлежащее в польском языке стоит в родительном падеже после числительного, то сказуемое нужно употреблять в 3-м лице единственного числа среднего рода: *Двое мальчиков играло* в парке = *Dwóch chłopców grało* w parku. В польском языке есть еще одна словоформа данного числительного для одушевленных лиц мужского пола *dwaj chłopcy*. В переводе на русский язык данное предложение звучит несколько иначе – *Два мальчика играли* в парке = *Dwaj chłopcy grali* w parku. В русском языке при употреблении в речи как обычных, так и собирательных числительных, не имеет особого значения пол людей (женский или мужской), в то время как в польском – первые две формы сигнализируют о мужском поле, а вторая – о смешанном составе лиц (и женского и мужского) – «четыре студента – четверо студентов» = *Czterej studenci /czterech studentów/ – czworo studentów*.

Ментальное пространство «группа лиц или предметов» образовано одной единицей в русском языке и двумя в польском. Русской словоформе «они» соответствуют две лексические единицы в польском – *oni* (лица мужского пола и/или смешанный состав, в котором есть хотя бы один мужчина) и *one* (лица женского пола). Такая градация значительным образом усложняет построение предикативной группы в польском предложении ввиду большего наличия глагольных окончаний в прошедшем времени. Словоформа *one* также используется для обозначения ситуаций, в которых в качестве множественных партиципатов выступают неодушевленные предметы или животные. Например, *(One) nie wyglądały zbyt dobrze (ciasteczki, meble, koty, etc)*.

Еще одной отличительной особенностью польского языка является отсутствие подлежащего в речи. Хотя в обоих языках окончание глагола-сказуемого четко указывает на род и число агента действия, в русском языке подлежащее – обязательный член грамматической структуры предложения. Сравните следующие предложения: *Я работаю* в школе = *Pracuję* w szkole. *Ты работаешь* = *Pracujesz* w szkole. *Он/она работает* = *Pracuje* w szkole. *Мы работаем* = *Pracujemy* w szkole. *Вы работаете* = *Pracujecie* w szkole. *Они работают* = *Pracują* w szkole. Сами же глагольные окончания достаточно схожи по звучанию в обоих языках.

Обратимся к конкретным результатам проведенного нами лингвистического исследования.

В любой ситуации экстралингвистической действительности есть партиципаты (в том числе множественные), которые либо производят действия (агенты), либо являются неотъемлемой частью процессов, отношений (пациентивы) и состояний (объекты). На глубинном семантическом уровне, в основе любого предложения, независимо от языка, на котором оно выражено, лежит «пропозиция, состоящая из глагольного ядра (предиката) и его именных спутников (аргументов), охарактеризованных по их семантической роли относительно предиката» (Fillmore 1968). Именно пропозиционная структура является основной составляющей смысловой структуры любого предложения.

В ходе проведения исследования в базу исследовательских данных включались лишь те единицы, которые каузировали проблему языковой интерференции между нашими двумя языками.

1. Концептуальные схемы вербализации универсальной категории «МОДАЛЬНОСТЬ».

Под *модальностью* понимаем семантическую категорию, выражающую отношение содержания высказывания к действительности.

1.1. Временная локализация пациентива(ов) на оси настоящего времени

Ментальное пространство «*местонахождение субъекта(ов) в момент речи =сейчас*» выражается формами глагола «*быть*» в настоящем времени в изъявительном наклонении, единственного и/ли множественного числа. В польском языке – 6 форм: 3 формы в единственном числе и 3 во множественном: *Jestem* w kinie /*jesteś/jest/jesteśmy/jestescie/są* = Я,

ты, он, она, мы, вы, они – сейчас в кино. В русском языке, как правило, предикат-сказуемое «находиться» эксплицитно не выражен. Например, Я сейчас на работе. А ты где? = *Jestem w pracy*. *Gdzie jesteś?* в любом польском предложении глагол-сказуемое – обязательный член его синтаксической структуры, а вот подлежащее, как правило, не имеет эксплицитного выражения. *Gdzie jesteście?* = Вы где? *Jesteśmy w kinie* = Мы – в кино.

1.2. Временная локализация единичного пациентива на оси прошедшего времени

Ментальное пространство «местонахождение субъекта до момента речи» выражается формами глагола «быть» в прошедшем времени в изъявительном наклонении, единственного числа. 2 формы в русском – **БЫЛ (А)** = 6 форм в польском = *_Byłem* (1 л, м.р.), *Byłeś* (2 л, м.р.), *Był* (3 л, м.р.); (Ja) *Byłam*; (1 л, ж.р.), (Ty) *Byłaś* (2 л, ж.р.), (она) *Była* (3 л, ж.р.). Выбор правильной грамматической формы глагола «быть» обусловлен полом лиц, находившихся в определенном месте в прошлом. Русский язык интерферирует значительным образом при использовании формы глагола «быть» в 1-м лице единственного числа. В русском языке, как в мужском, так и в женском роде, прошедшая словоформа глагола «быть» совпадает в 1-м и 3-м лице единственного числа: Я *был* = Он *был* – вчера в кино. Я *была* = Она *была* – вчера в кино. В польском же языке необходимо использовать две разные словоформы: Я *был* = Ja *Byłem*; он *был* (м.р.) = On *Był*. Я *была* = Ja *Byłam*; она была = ona *Była* (ж.р.). Например, Я *была* в Ирландии три раза, а она там никогда не *была* = (Ja) *Byłam w Irlandii trzy razy*, a ona nigdy tam nie *była*.

1.3. Временная локализация множественных пациентивов на оси прошедшего времени

Ментальное пространство «местонахождение субъектов до момента речи» выражается формами глагола «быть» в прошедшем времени в изъявительном наклонении множественного числа. Выбор правильной грамматической формы глагола «быть» обусловлен полом лиц, находившихся в каком-то месте в определенный момент в прошлом. Грамматическая форма глагола «быть» в русском языке – **БЫЛИ** – во множественном числе имеет шесть эквивалентов в польском: *Byliśmy*, *Byłyśmy*, *Byliście*, *Byłyście*, *Byli*, *Były*. В русском языке грамматическая форма множественного числа абсолютно идентична = *были* (Мы/ вы/, они/ *были* вчера в кино), в то время как в польском, группа лиц мужского пола скажут *Byliśmy* *wczoraj w kinie*, а женского – *Byłyśmy* *wczoraj w kinie*. Грамматическая словоформа *Były*, помимо лиц женского пола, также обозначает животных и неодушевленные предметы во множественном числе (Tam *były* dwa koty/dwa długopisy).

1.4. Модальность действительности

Ментальное пространство «действия субъектов до момента речи» выражается формами глагола-сказуемого в прошедшем времени в изъявительном наклонении множественного числа. В русском языке при обозначении действия в прошлом, осуществляемого группой лиц, безотносительно их пола, используется одно и то же окончание –*ли*, независимо от того, кто это действие совершал – мужчины или женщины. Русской флексии –*ЛИ* в польском языке соответствуют 6 окончаний: 3 окончания для лиц мужского пола: *liśmy*, *liście*, *li* и еще 3 для лиц женского пола и детей: *łyśmy*, *łyście* и *ły*. Сравните следующие русские и польские предложения: Мы разговаривали вчера по телефону. = *Rozmawialiśmy* *wczoraj przez telefon* (м.р.). *Rozmawiałyśmy* *wczoraj przez telefon* (ж.р.). Вы разговаривали вчера по телефону. = *Rozmawialiście* *wczoraj przez telefon* (м.р.). *Rozmawiałyście* *wczoraj przez telefon* (ж.р.). Они разговаривали вчера по телефону = *Rozmawiali* *wczoraj przez telefon* (м.р.). *Rozmawiały* *wczoraj przez telefon* (ж.р.).

1.5. Модальность недействительности = Интенциональная модальность.

Предикаты процесса с пациентивом на оси настоящего или будущего времени

Ментальное пространство «Желания. Волеизъявления» выражается формами глагола-

сказуемого сослагательного наклонения единственного и/ли множественного числа. В сослагательном наклонении для обозначения нереальных действий в русском языке используется словоформа –БЫ, которая остается неизменяемой во всех лицах и числах, в то время как в польском формы меняются. В русском языке грамматической форме «бы» соответствуют пять эквивалентов в польском: –**БЫ** = **BYM, BYŚ, BY, BYŚMY, BYŚCIE**. Например, Я хотел (а) **бы** познакомиться с твоими приятелями = **Chciałbym** (м.р.) / **Chciałabym** (ж.р.) *roznać Twoich przyjaciół*. Ты хотел (а) **бы** познакомиться с ее приятелями = **Chciałbyś** (м.р.) / **Chciałabyś** (ж.р.) *roznać jej przyjaciół*. 2 грамматические формы против одной. Он хотел **бы** познакомиться с твоими приятелями = **Chciałby** *roznać Twoich przyjaciół*. Она хотела **бы** познакомиться с твоими приятелями = **Chciałaby** *roznać Twoich przyjaciół*. Мы хотели **бы** познакомиться с твоими приятелями = **Chcielibyśmy** (м.р., мн.ч.) *roznać jej przyjaciół*. **Chciałybyśmy** (ж.р., мн.ч.) *roznać jej przyjaciół*. 2 грамматические формы против одной. Они **хотели бы** познакомиться с твоими приятелями = **Chcieliby** (м.р., мн.ч.) *roznać jej przyjaciół*. **Chciałyby** (ж.р., мн.ч.) *roznać jej przyjaciół*. 2 грамматические формы против одной.

1.6. Модальность недействительности = Гипотетическая модальность.

Ментальное пространство «*гипотетическая ситуация в прошлом*» выражается формами глагола-сказуемого в сослагательном наклонении единственного и/ли множественного числа. Воображаемая ситуация, которая могла бы быть реализована в прошлом при других условиях, обозначается сложноподчиненным предложением с придаточным условия, вводимым словоформой «*Если бы*» в русском языке, которой соответствуют пять эквивалентов в польском: ***gdybym, gdybyś, gdyby, gdybyśmy, gdybyście***. Следует особо отметить, что в польском языке словоформа ***gdyby*** – одна и та же форма в 3-м лице как единственного, так и множественного числа. Сравните следующие предложения: Если бы он не был так занят = ***Gdyby nie był*** *tak zajęty* (м.р., ед.ч.). Если бы она не была так занята = ***Gdyby nie była*** *tak zajęta* (ж.р., ед.ч.). Если бы оно не было так занято /dziecko/ = ***Gdyby nie było*** *tak zajęte* (с.р., ед.ч.). Если бы они не были так заняты = ***Gdyby nie byli*** *tak zajęci* (м.р., мн.ч.). ***Gdyby nie były*** *tak zajęte* (ж.р., мн.ч.). Если бы мы не были так заняты = ***Gdybyśmy nie byli*** *tak zajęci* (м.р., мн.ч.). ***Gdybyśmy nie były*** *tak zajęte* (ж.р., мн.ч.). Если бы вы не были так заняты = ***Gdybyście nie byli*** *tak zajęci* (м.р., мн.ч.). ***Gdybyście nie były*** *tak zajęte* (ж.р., мн.ч.). Если бы они не были так заняты = ***Gdyby nie byli*** *tak zajęte* (ж.р., мн.ч.). ***Gdyby nie były*** *tak zajęte* (ж.р., мн.ч.).

2. Концептуальные схемы вербализации универсальной категории «ОТНОШЕНИЕ»

2.1. Направленность действия на объект. Наблюдается целый ряд случаев **несовпадения глагольного управления** в польском языке с их аналогами в русском. Многие глаголы требуют после себя существительных в непривычном для русского языка падеже. **Например:** болеть (чем?) – *chorować (na co?)*; ждать (кого? что?) – *czekać (na kogo? na co?)*; жениться (на ком?) – *żeńić się (z kim?)*, благодарить (кого) – *dziękować komu*, говорить (кому) – *mówić do kogoś*, работать (кем) – *pracować jako kto*. Данную категорию глаголов следует просто **запоминать и заучивать** не отдельно, а **в словосочетаниях**: болеть гриппом = *chorować na grype*; ждать трамвай = *czekać na tramwaj*; жениться на Анне = *żeńić się z Anną*, Благодарю Пана за помощь = *dziękuję Panu bardzo za pomoc* (спасибо пану), у меня болит голова = *Boli mnie głowa*.

2.2. Направленность действия на самого себя. Определенную сложность как для восприятия, так и продуцирования речи, представляют возвратные глаголы с компонентом ***się*** в польском, и с окончанием –**ся** в русском. Далек не всегда грамматические формы такого рода глаголов совпадают и потому приходится их запоминать. В первую очередь это такие частотные в речи глаголы как «вернуться», «приземлиться» и «длиться». Данные лексемы

являются возвратными только в русском языке. Сравните предложения: Верну**сь** к работе в понедельник = Wró**ć** do pracy w poniedziałek. Фильм длится 2 часа = Ten film **trwa** dwie godziny. Самолет приземли**лся** вовремя = Samolot wylądowa**ł** na czas. Есть множество случаев, когда один и тот же глагол является возвратным в одном языке и невозвратным в другом. Например, Я решила оста**ться** завтра дома = Zdecydowa**łam się** zostać w domu jutro. Правда, ту же самую мысль можно передать в польском языке, используя и невозвратный глагол postanowić: Postanowi**łam** zostać w domu jutro.

Итак, проведенный нами анализ вербализации универсальных понятий модальности и отношения в двух языках позволил нам сделать следующие выводы.

Семантическая категория модальности отражает полное концептуальное взаимодействие носителей русского и польского языков как в ментальном пространстве временной локализации, так и в ментальном пространстве гипотетической ситуации на всех трех осях (настоящего, прошедшего и будущего времени). Данные концепты есть в грамматической системе обоих языков. Несоответствия выявляются в процессе их вербализации. В польском языке наличествует более развернутая система глагольных окончаний. В настоящем времени – за счет обязательной экспликации глагола-предиката «быть» в грамматической структуре предложения; а в прошедшем времени во множественном числе *и в глагольных формах сослагательного наклонения* – за счет наличия специфической для польского языка семантико-грамматической категории личности /męsko-osobowa/, что значительным образом усложняет построение предикативной группы польского предложения.

Семантическая категория отношения также является универсальной для концептуальных структур носителей русского и польского языков. В обоих языках есть категория непереходных глаголов, требующих при себе употребления предлогов. Последние полностью обусловлены валентностью глагола, которая далеко не всегда семантически тождественна в наших языках. Возвратные глаголы, как правило, выражаются синтетическим способом в русском языке (-ся) и аналитическим в польском (*się*).

Каждый язык имеет свое собственное множество лексикализованных понятий и предлагает свою собственную категоризацию и интерпретацию мира. По Лейбницу, «Хотя количество понятий, которые можно себе мысленно представить, бесконечно, возможно, однако, что невелико число таких, которые мысленно представимы сами по себе. Ибо через комбинации немногого можно получить бесконечное множество» (Leibniz 1966: 51-52).

Мы полностью разделяем точку зрения А. Вежбицкой о том, что «что наряду с огромной массой понятий, специфичных для данной культуры, существуют также некоторые фундаментальные понятия, подлежащие лексикализации во всех языках мира; так что культурные различия между группами людей основываются на том, как эти понятия используются, а не на наличии некоторых базовых понятий у одной культурной группы и их отсутствии у другой» (Вежбицкая 2000: 37).

В данной работе мы ни в коем случае не ставили перед собой задачу построить сколько-нибудь полную систему вербализации универсальных понятий модальности и отношения. Однако, нам представляется, что результаты проведенного нами исследования на материале двух языков могут оказаться весьма полезными как для лингвистов-когнитивистов (славистов), так и для лиц (участников диалога культур), изучающих русский и польский языки, более глубинное знание которых несомненно будет способствовать успешному взаимодействию их концептуальных структур.

Литература

1. Апресян Ю.Д. Избранные труды, том II. Интегральное описание языка и системная лексикография. – М.: Школа «Языки русской культуры», 1995. – 767с.

2. Вайнрайх, В. Языковые контакты. Состояние и проблемы исследования [Текст] / В. Вайнрайх. – Б., 2000.
3. Вежбицкая А. Семантические универсалии и «семантические примитивы» // Язык. Культура. Познание. – М. 1996. – С. 291-325.
4. Вежбицкая А. Языковая картина мира как особый способ репрезентации образа мира в сознании человека / А. Вежбицкая // Вопросы языкознания. – №6. – 2000. – С. 33-38.
5. Жаркова Т.И. Интерференция как один из барьеров для реализации бизнес общения // Фестиваль педагогических идей «Открытый урок». – М.: ИД «Первое сентября», 2003.
6. Красных В.В. к вопросу о психолингвистическом анализе текста // Язык. Сознание. Коммуникация: Сб. статей /ред. В.В. Красных, А.И. Изотов. – М.: Филология, 1998. Вып. 3. – 120с.
7. Красных В.В. Когнитивная база культурное пространство в аспекте изучения языковой личности (к вопросу о русской концептосфере). – в журнале «Язык. Сознание. Коммуникация. № 1, 2015, с. 128-144.
8. Кубрякова Е.С. о когнитивной лингвистике и семантике термина «когнитивный» // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – Воронеж, 2001. – С. 4-10.
9. Лингвистический энциклопедический словарь (ЛЭС) / Гл. ред. В. Н. Ярцева. – М., 2002.
10. Луаибби Фаиз Р. Понятие интерференции в лингвистике. – в эл-м журнале «APRIORI. Серия: Гуманитарные науки, 2014. – № 4, с. 1-8.
11. Тер-Минасова, С. Г. Язык и межкультурная коммуникация [Текст] / С. Г. Тер-Минасова. – М., 2000.
12. 1Философский энциклопедический словарь (ФЭС). – М.: Советская Энциклопедия, 1983. – 840с.
13. Фреге Г. Понятие и вещь.– “Семиотика и информатика”, 10-й выпуск, М., 1978.
14. Хауген, Э. Языковой контакт [Текст] / Э. Хауген // Новое в лингвистике. – Вып. 6. – М., 1972.
15. Fauconnier G. Mental Spaces: Aspects of Meaning Construction in Natural Language. – New York: Cambridge University Press, 1994. p. 240.
16. Leibniz G. W. Logical Papers, translated and edited by G. H. R. Parkinson. Oxford 1966, p. 51–52

CONCEPTUAL INTERACTION BETWEEN PARTICIPANTS OF CROSS-CULTURAL COMMUNICATION (a comparative analysis of the Russian and Polish languages)

This article focuses on the differences between the Russian and Polish languages in terms of their semantico-grammatical idiosyncrasies. The research was conducted on the levels of lexical semantics and semantic syntax within the framework of cognitive linguistics. Conceptual interaction, or rather, overlapping of interlocutors' mindsets in the process of cross-cultural communication, is a crucial cognitive process central to human thought, regardless of the language that communication is carried out in.

ФОМИН АНДРЕЙ ГЕННАДЬЕВИЧ

ФГБОУ ВО Кемеровский государственный университет
Кемерово, Россия
andfomin67@mail.ru

КОНЦЕПТ «ВЕЖЛИВОСТЬ» В ДИАЛОГЕ КУЛЬТУР (ПО ДАННЫМ КРОССКУЛЬТУРНОГО АССОЦИАТИВНОГО ЭКСПЕРИМЕНТА)

Концепт «Вежливость», имеющий национально-специфическую характеристику, является одним из важнейших в сфере вербальной коммуникации. *Вежливость* является залогом приятного и успешного речевого взаимодействия, а также проявлением речевой культуры народа. Значимость *вежливости* для представителей молодого поколения интересует ученых, представляющих различные научные направления: психологию, социологию, лингвистику и др.

Исследование языковой картины мира современных студентов на предмет отношения к *вежливости* интересно и для того, чтобы проследить тенденции изменения в восприятии вечных ценностей и, исходя из полученных данных, выбрать методы влияния на сознание представителей молодого поколения. При этом важно учитывать разницу в восприятии себя и реалий мира у представителей разных культурных традиций и гендерных типов (Фомин 2013). Гендерная принадлежность в каждой культурной традиции влияет на принятие человеком решений практически во всех сферах жизни: от выбора профессии до выбора жизненного пути. Понятие «гендер» рассматривалось в работе как лингвистический феномен, обусловленный социолингвистическими и культурными факторами.

Всего было опрошено 484 человека, из которых 189 русских, 153 британца и 146 американцев. Респондентами из России стали 128 девушек, и 61 юноша, носители русского языка; преобладающий гендерный тип – маскулинный (63 представителя (33%), среди которых 35 девушек и 28 юношей). Среди американских респондентов – 61 юноша и 81 девушка, все они являются носителями американского варианта английского языка; преобладающий гендерный тип личности – андрогинный (60 представителей (39%), среди них 37 девушек и 23 юноши). Британскими респондентами стали 72 юноши и 81 девушка, носители британского варианта английского языка; преобладает андрогинный гендерный тип (51 представитель (35%), 27 юношей и 24 девушки).

Гендерный тип	Русские (189)		Американцы(146)		Британцы (153)	
	Женщины (128)	Мужчины (61)	Женщины (85)	Мужчины (61)	Женщины (81)	Мужчины (72)
Маскулинный	35 (18%)	28 (15%)	5 (3%)	23 (16%)	8 (5%)	23 (15%)
	63 (33%)		27 (19%)		31 (20%)	
Феминный	39 (21%)	12 (6%)	33 (18%)	9 (6%)	39 (25%)	11 (7%)
	51 (27%)		41 (28%)		50 (32%)	

Андрогинный	26 (14%)	12 (6%)	34 (23%)	23 (16%)	24 (16%)	27 (19%)
	38 (20%)		60 (39%)		51 (35%)	
Неопределенный	28 (15%)	9 (5%)	13 (8%)	9 (6%)	10 (6%)	11 (7%)
	37 (20%)		21 (14%)		21 (13%)	

Вторая часть экспериментального исследования представляет собой свободный ассоциативный эксперимент, в ходе которого респондентам было предложено записать ассоциации, которые возникали у них на слова-стимулы, раскрывающие содержание концепта «Вежливость». В качестве стимулов было выбрано 10 слов: *этикет (etiquette)*, *воспитанность (goodupbringing)*, *тактичность (tact)*, *уважение (respect)*, *порядочность (honesty)*, *толерантность (tolerance)*, *приличие (decency)*, *доброжелательность (benevolence)*, *интеллигентность (refinement)* и *культура (culture)*. Слова-стимулы были отобраны по результатам пилотного эксперимента и представлены респондентам в порядке убывания популярности. Ассоциации могли быть представлены как словами любой части речи, так и словосочетаниями и целыми предложениями, а также именами собственными и рисунками.

Измеряемый показатель Страна	Всего реакций	Всего различных ассоциаций	Наибольшее число реакций	Наименьшее число реакций	Число случаев отсутствия реакции
Россия	964	823	102 (<i>Интеллигентность</i>), 100 (<i>Культура</i>)	74 (<i>Толерантность</i>) 76 (<i>Этикет</i>)	121 (наиб. 23 – <i>Толерантность</i>)
США	1547	845	94 (<i>Tolerance</i>), 76 (<i>Culture</i>)	67 (<i>Refinement</i>)	49 (равномерно по разным стимулам)
Великобритания	1302	750	98 (<i>Culture</i>), 83 (<i>Honesty</i>)	62 (<i>Tolerance</i>)	32 (наиб. 10 – <i>Tolerance</i>)

Всего от 189 российских респондентов было получено 964 реакции на слова-стимулы, среди которых 823 различных ассоциации, при 121 случае отсутствия реакции. Наибольшее число вариантов реакций было получено на слова-стимулы Интеллигентность (102) и Культура (100). Наименьшее количество различных реакций получили слова-стимулы Толерантность (74) и Этикет (76). Наслово-стимул Толерантность также получено наибольшее число случаев отказов от реагирования (23). Это может служить показателем как незнания респондентами значения данного понятия, так и непризнания ими его ценности. От 142 американских респондентов было также получено 845 вариантов ассоциаций, однако реакций оказалось значительно больше, 1547, и 49 случаев отсутствия реакции. Такое расхождение в количестве откликов может быть объяснено как большей заинтересованностью американских студентов в эксперименте, так и тем обстоятельством, что американцы, в отличие от россиян, проходили опрос дистанционно и потому, вероятно, испытывали меньше стресса. Больше всего реакций получило слово-стимул Tolerance (94), за ним следует Culture (76). Наименьшее число ответов было получено на стимул Refinement (67). Студенты из Великобритании представили 750 различных ассоциаций из общего количества 1302 реакции. Слово-стимул Culture вновь стало лидером в числе полученных реакций (98), за ним следует Honesty (83 реакции); а слово-стимул Tolerance снова набрало меньше всего реакций (62), однако ассоциации американских и британских респондентов оказались более разнообразными. Британские респонденты отказались от реагирования 32 раза.

Стимул «Этикет» (Etiquette)

Гендерный тип Слово-стимул	Андрогинный			Маскулинный		
	РФ (38: 12м, 26ж)	USA (60: 23m, 37f)	UK (51: 27m, 24f)	РФ (63: 28м, 35ж)	USA (27: 23m, 4f)	UK (31: 23m, 8f)
Этикет Etiquette	Правила (13), вилка-ложка(7), <u>воспитанность</u> / <u>воспитание</u> (6), манеры (5)	Decencies (9), rules (7), England/Englishmen (6), education (5), manners (5), courtesy (4), the rules of behavior in society (2)	Rules (9), manners (7), <u>decency</u> (4), education (3)	Правила поведения/ правила (8), <u>отсутствие реакции</u> (5), вилка-ложка/ столовые приборы (4), воспитание (4), культурность (3)	Rules of behavior (7), education (4), cultural (3), <i>no reaction</i> (2)	Manners (7), educated people (5), label (4), decorum (3), requirements (2)
Гендерный тип Слово-стимул	Феминный			Неопределенный		
	РФ (51: 12м, 39ж)	USA (41: 9m, 32f)	UK (50: 11m, 39f)	РФ (37: 9 м, 28 ж)	USA (21: 9m, 12f)	UK (21: 11m, 10f)
Этикет Etiquette	Правила поведения (7), манеры (6), <u>приличие</u> (4), <u>вежливость</u> (3), воспитание (3)	Rules of behavior (9), manners (6), decency (5), courtesy (3), education (3)	Decencies (11), England/Englishmen (7), manipulation (7), upbringing (7), good manners/ manners (6), royals (5), courtesy (4)	Манеры (7), вилка и нож/ вилка/ «вилка, ложка» (рисунки) (6), воспитанные люди (5), <u>этикетка</u> (4), мужчина (3), приличие (3), требования (2), правила (2), придерживать дверь (2), сервировка стола (2)	Manners (9), educated people (5), label (4), male (3), decorum (3), requirements (2), fork and spoon (2), rules (2)	Rules of behavior (7), education (4), cultural (3)

Как у российских, так и у британских и американских студентов этикет чаще всего ассоциируется с правилами поведения (rules of behavior / acting) (30 россияне, 27 британцы, 40 американцы) и манерами (manners) (18, 13, 22 соответственно), что показывает их представление об этикете, как некоем своде традиций поведения в обществе; однако среди российских респондентов многие представители феминного и андрогинного гендерных типов также представили большое число реакций, связанных с сервировкой стола. Кроме того, 5 раз была получена такая реакция, как «этикетка». Возможно, наших респондентов интересует этимологическая связь этих похожих слов, если такая ассоциация приходит им в голову. Студенты трех стран связали этикет с благородством, аристократией и хорошей одеждой (прилично одетый, good shoes, nice clothes). Для одного из американских респондентов проявлением этикета является состояние, “when your eyes are not together”.

Слово-стимул «Этикет» (Etiquette) у россиян андрогинного типа личности ассоциируется с правилами поведения, а также с образованием и манерами. В этом с ними согласны как американские, так и британские представители данного типа, представившие ассоциации decencies, manners, rules of behavior etc, behavior in society и т.д. Однако американцы и британцы также связывают этикет с образованием (education), что, разумеется, в той или иной

степени связано с воспитанием, однако все же стоит на более высоком уровне становления личности. При этом российские студенты представили немало реакций, относящихся к сервировке стола (вилка-ложка), чего мы не наблюдаем со стороны их зарубежных сверстников. Также были получены реакции с негативной коннотацией, например, 'out of time', 'useless thing', 'waste of time' от американских респондентов, что показывает постепенное угасание значимости этикета в обществе. Британский респондент андрогинного типа вспомнил об образце этикета и хранения традиций в целом: 'Good Queen Elizabeth II', а для другого, по неизвестной причине, данное явление ассоциируется с летучими мышами, и не любыми, а именно большеухими: 'the bats with big ears'.

Для представителей маскулинного типа личности всех трех наций этикет – это также правила поведения и манеры. И вновь мы наблюдаем распространенную реакцию «воспитание» у россиян и 'education' у американцев и британцев. Вероятно, это говорит нам о том, что, по мнению российских респондентов, правила поведения в обществе – это то, чему должна научить семья, а британцы и американцы полагают, что это формируется в процессе социализации в школе, вузах, на работе и в человеческом обществе как таковом. Один российский респондент считает, что одним из мест, где этикет все еще имеет значение, является «филологический факультет», не уточнено, какого университета.

Нередки случаи, когда выбранные стимулы ассоциируются у людей с конкретными личностями. В данном случае это 'Mrs. Hudson' у одного из британцев. Невозможно не согласиться с тем, что эта известная дама почтенного возраста из знаменитого «Шерлока Холмса» является образцом соблюдения этикета.

Респонденты феминного гендерного типа личности из России и США также связывают этикет с правилами поведения в обществе (rules of behavior), манерами (manners), образованием (education) и воспитанием. Отчасти с ними согласны студенты из Оксфорда (decencies (11), good manners / manners (6), upbringing (7)). Однако с британцами американцы также разделяют ассоциацию courtesy. Кроме того, респонденты из Великобритании семь раз представили реакцию 'manipulation', что говорит о понимании ими предназначения всех социальных ритуалов, а также пять раз реакцию 'royals', говоря о том, что королевская семья в глазах британцев данного гендерного типа является образцом ритуального поведения.

Россияне неопределенного типа личности также представили большой набор ассоциаций, относящихся к сервировке стола и другим формам соблюдения общепринятых традиций вежливого поведения, например, «мужчина» (3), «придерживать дверь» (2). Прочие составляющие ядра их ассоциативного поля коррелируют с ядрами других гендерных типов, а именно «манеры» (7), «приличие» (3), «правила» (2), «требования» (2). То же самое можно сказать об их американских сверстниках: 'manners' (9), 'requirements' (2), 'rules' (2). Американцы неопределенного типа также представили реакции, связанные с традициями сервировки, но в значительно меньшем количестве. Российские студенты снова напомнили о важности воспитанности в своей картине мира («воспитанные люди», 5). Помимо этого, именно россияне неопределенного гендерного типа представили большинство реакций «этикетка» (4), что говорит о нетипичности мышления представителей данного гендерного типа личности и их способности замечать, пусть и подсознательно, этимологическую связь слов из совершенно разных сфер жизни.

Таким образом, представления об этикете в основном совпадают у респондентов из всех стран, и сводятся к набору правил и традиций поведения в обществе, с чем невозможно не согласиться. Не обнаружено значительных расхождений и среди различных гендерных типов. Данное наблюдение свидетельствует о том, что существует универсальное понимание этикета, которым руководствуются во всех трех исследуемых культурных традициях.

Стимул «Толерантность» (“Tolerance”)

Гендерный тип Слово-стимул	Андрогинный			Маскулинный		
	РФ (38: 12м, 26ж)	USA (60: 23m, 37f)	UK (51: 27m, 24f)	РФ (63: 28м, 35ж)	USA (27: 23m, 4f)	UK (31: 23m, 8f)
Толерантность Tolerance	<i>Отсутствие реакции (11), терпимость/ терпимость к другим (7), терпение (4)</i>	African Americans (13), religion (8), the disabled (7), patience (5), <u>respect</u> (3), <i>no reaction</i> (2)	<i>No reaction</i> (5), tranquility (2)	Терпимость (9), <i>отсутствие реакции</i> (7), уважение (2)	<u>Tolerance</u> (9), <i>African Americans not Nigers</i> (3), <u>respect</u> (2)	African Americans (9), politically correct (7), patience (6), no hatred (4), understanding (4), sexual minorities (3)
Гендерный тип Слово-стимул	Феминный			Неопределенный		
	РФ (51: 12м, 39ж)	USA (41: 9m, 32f)	UK (50: 11m, 39f)	РФ (37: 9 м, 28 ж)	USA (21: 9m, 12f)	UK (21: 11m, 10f)
Толерантность Tolerance	Терпимость (10), <i>отсутствие реакции</i> (5), спокойствие (2)	<i>No reaction</i> (5), tranquility (2)	Immigrants (9), religion (9), the disabled/ disabled people (7), patience (5), <u>respect</u> (3), <i>no response</i> (2)	Терпимость (9), ненависть (4), понимание (4), <i>расизм</i> (4), сексуальные меньшинства (3), <i>идиоты</i> (2), сочувствие (2), Тесак (2)	African Americans (9), politically correct (7), hatred (4), understanding (4), sexual minorities (3)	Patience (9), <u>respect</u> (5)

Наиболее частотная ассоциация на слово «толерантность» у российских респондентов – это «терпимость» (35 реакций), что вполне логично, так как «терпимость» – это фактически русский эквивалент «толерантности». Жители США часто думают об афроамериканцах, говоря о толерантности, что проявляется в таких реакциях, как ‘African American’ (21), ‘African Americans not Nigers’ (3), а также ‘PresidentObama’. Слово-стимул Толерантность у российских респондентов также отличается большим количеством реакций с негативной коннотацией, таких как «расизм», «национализм» и «ненависть», «агрессия», «идиоты», которые могут быть как антонимичными ассоциациями к данному понятию, так и проявлениями негативного отношения к нему самих респондентов. у американцев негативные реакции встречаются гораздо реже, толерантность связывается также с религией ‘religion’, ‘confessions’, ‘pagansrule’ и уважением.

Толерантность (tolerance) россияне андрогинного типа ассоциируют с терпимостью, которая фактически является русским эквивалентом этого заимствованного слова, и терпением, в чем их поддерживают американцы (patience, 5 reactions). Однако наиболее распространенная реакция россиян на данный стимул – это отказ от реагирования (11). Реакции американских студентов значительно разнообразнее, чем у их сверстников из России и Великобритании. Самая распространенная реакция на толерантность у американцев – это African American (13), что совсем не удивительно, принимая во внимание историю непростых взаимоотношений двух рас в Соединенных Штатах Америки. На втором месте стоит религия (religion, 8), люди с ограниченными возможностями (disabled, 7), затем уважение (respect) и пара случаев отсутствия реакции, наименьшее число среди трех стран. у британцев данного гендерного типа также несколько случаев отсутствия реакции (5), а второе место отдано спокойствию (tranquility), что отсылает нас к знаменитой сдержанности англичан. Один британский респондент недоволен поведением мусульман: Muslims want to be tolerated but not to tolerate,

другой напоминает нам о том, что все мы в первую очередь люди: *There are no foreigners, we share one planet*, а третий – поет про президента Барака Обаму: *Obama, Obama-mama*.

Толерантность, как уже было упомянуто ранее, является рекордсменом по числу случаев отсутствия реакции, и представители маскулинного типа личности показали больше всего таких реакций: в виде фактического отсутствия реакции у российских респондентов и в форме повторения самого слова *tolerance* у американцев. Представители двух этих стран соотносят толерантность с уважением (*respect*), в то время как британцы – с терпением (*patience*, 6), отсутствием ненависти (*no hatred*, 4) и политкорректностью (*politically correct*, 7). На этот раз ассоциация с афроамериканцами оказалась наиболее распространенной у британских респондентов (9 случаев), а не у американских (3, в форме ‘*African Americans not Nigers*’). Британцы также продемонстрировали наибольшую вариативность в реакциях, назвав, помимо вышеуказанных, такие явления, как *understanding* и *sexualminorities*. Один из британских респондентов испытывает сильные негативные религиозные чувства: *Pagans love everybody, monotheists f**k everybody...*, а другой защищает права сырого картофеля: *Raw potatoes also deserve to be eaten*.

Для представителей феминного типа личности из Великобритании толерантность – это терпение (*patience*, 5), в котором нуждаются со стороны окружающих иммигранты (*immigrants*, 9), люди, исповедующие разные религии (*religion*, 9) и люди с ограниченными возможностями (*the disabled/ disabled people*). Для американцев и россиян спокойствие (*tranquility*) есть проявление толерантности, однако большинство российских респондентов представили реакцию «терпимость» (10).

Аналогичная ассоциация получена в наибольшем количестве и от российских респондентов неопределенного типа личности (9 раз). На втором месте у россиян негативные, или обратные реакции на данный стимул: «ненависть» (4), «расизм» (4) и «Тесак» (2). Также трижды представлена реакция «сексуальные меньшинства». Американские респонденты вновь поставили на первое место ассоциацию ‘*African Americans*’ (9), за ней следует ‘*politically correct*’, ‘*hatred*’ и ‘*sexualminorities*’. Для девяти британцев данного типа толерантность – это терпение (*patience*) и уважение (*respect*).

Толерантность (*tolerance*) в языковом сознании испытуемых соотносится, в основном, с терпимостью и терпением, а также с различными социальными группами, во взглядах которых наблюдается расхождение (по признаку конфессии, национальной принадлежности, здоровья, сексуальной ориентации). Это свидетельствует об осознании представителями молодого поколения необходимости уважительного отношения к людям с различными взглядами на вопрос мироздания, физическими и умственными возможностями, предпочтениями и убеждениями. Большое количество случаев отсутствия реакции среди россиян может служить показателем распространенности незнания значения слова «толерантность».

Стимул «Культура» (“Culture”)

Гендерный тип Слово-стимул	Андрогинный			Маскулинный		
	РФ (38: 12м, 26ж)	USA (60: 23m, 37f)	UK (51: 27m, 24f)	РФ (63: 28м, 35ж)	USA (27: 23m, 4f)	UK (31: 23m, 8f)
Культура Culture	Искусство (6), театр (4), воспитание (3), музей (3), музыка (3)	Art (11), music (9), museum/exhibition (6), history (5), education (3), literature (2), value (2), no reaction (2)	Art (11), paintings (9), theatre (7), books (5)	Развитие (5), театр (4), жизнь (3), учеба (3), досуг (2), картина (2), образование (2), человек (2)	National self-identification (5), education (2), people (2)	Rules of behavior (7), education (4), cultural (3)

Гендерный тип Слово-стимул	Феминный			Неопределенный		
	РФ (51: 12м, 39ж)	USA (41: 9m, 32f)	UK (50: 11m, 39f)	РФ (37: 9 м, 28 ж)	USA (21: 9m, 12f)	UK (21: 11m, 10f)
Культура Culture	Искусство (12), речь (3), КемГУКИ (2), наследие (2), театр (2), <i>отсутствие реакции</i> (2)	Art (11), theatre (7), <i>no reaction</i> (2)	Art (12), music (9), literature (6), history (5), books (4), education (4)	Воспитание (6), театр (5), искусство (4), поведение (4), ТВ-канал/ канал Культура (4), <i>отсутствие реакции</i> (4), книги (3), музей (3)	Ancient Greece (7), education (6), theatre (5), art (4), behavior (4), books and novels (4), museum (3)	<i>Big Ben</i> (5), education (2), people (2)

Ассоциации, полученные на стимул Культура (Culture), чаще всего отображают различные области и проявления культуры в жизни общества – это «искусство» (art) (22, 29), «театр» (theater) (19, 17), «музей (museums/ exhibitions)», «музыка (music)», «книги, литература (books, literature, writer)», «живопись, картины» (drawing, painting, painter, Dickens, Stephen King) и т.д. Кроме того, культуру связывают с общепризнанными ценностями, духовностью и развитием, творчеством и традициями, что служит показателем восприятия современными студентами культуры как совокупности вечных ценностей и великих достижений человечества, передающихся от одного поколения к другому. Среди ассоциаций российских студентов каждого гендерного типа мы обнаружили «телеканал Культура» и «КемГУКИ» (сокращенное название университета культуры и искусств). Для одного представителя андрогинного типа культура – это «бред», а для другого «венерамилосская» (орфография автора сохранена). Американские и британские респонденты часто представляют ассоциации, относящиеся к национальному самосознанию, такие как ‘America’, ‘our country’, ‘President’, ‘Barack Obama’, ‘Big Ben’ вспоминают об истоках своей культуры: ‘England’, ‘Englishmen’, ‘British’.

Культура (Culture) для респондентов андрогинного типа из всех стран – это предметы, явления и места, ее хранящие: искусство (art), театр (theater), музыка (music), музей (museum), картины (paintings) и книги (books). И вновь россияне несколько раз представили реакцию «воспитание» (3). Американцы также связывают культуру с историей (history) и ценностями (values), что в очередной раз напоминает о том, насколько важно для них национальное самосознание.

Россияне маскулинного типа личности, помимо уже упомянутых и довольно популярных ассоциаций, таких как «театр», «картины» и «образование», связывают культуру с развитием (5), а также с жизнью в целом (3) и с человеком (2). Последние две ассоциации имеются и у американских респондентов, и это говорит о том, что культура в глазах представителей этих двух стран – это то, что присутствует во всех аспектах человеческой жизни. Для британцев же культура народа есть свод правил поведения (rules of behavior, 7) и образование человека (education, 4).

Респонденты феминного типа личности в первую очередь связывают культуру с искусством в целом: «искусство» (12), ‘art’ (11), ‘art’ (12), затем – с тем, что относится к искусству: театр у россиян и американцев, music, literature, books – у британцев. Помимо этого британские респонденты вновь приводят такие реакции, как history (6) и education (4), одни из важнейших понятий в их картине мира. От россиян была дважды получена реакция «наследие», трижды «речь», а также дважды «КемГУКИ» (университет культуры и искусств в городе Кемерово).

Ассоциации представителей неопределенного типа из России и США также большинством своим являются примерами предметов и явлений искусства: театр, книги, музей, books and novels, art. Четверо россиян вспомнили о телеканале «Культура», а семеро американцев – о Древней Греции (Ancient Greece). Для британцев культура – это по-прежнему, в первую очередь, образование, и, конечно же, один из ее символов – Big Ben (5).

Таким образом, существенного расхождения в представлениях о культуре (culture) в рамках национальности и гендерного типа не наблюдается. Все испытуемые соотносят культуру с разнообразными ее проявлениями: образованием, литературой, искусством как таковым, историей. Данный результат свидетельствует о том, что существует универсальное понимание культуры народа как проявления всех аспектов его жизни, творчества и системы взглядов на мир. Культура является тем, что отличает разные народы друг от друга, однако при этом ее общее понимание объединяет их, становясь основой для межкультурной коммуникации.

Среди ассоциаций встречаются такие, логику возникновения которых сложно проследить. Например, «бабочка», «кружева», «офицер» и «питание исключительно ГМО» – на Воспитанность, «водка» – на Уважение, «логичность», «метроном» и «усидчивость» на Тактичность – рисунок «доска» (с подписью) на Порядочность, «машина» (рисунок), «валентность», «дань», «монастырь» и «старость» – на Толерантность, «звезда», «развратность», «УК РФ», а также «уши подбородок лоб» – на Приличие, «Холостяк-шоу», рисунок «гора», «мужчина в голубом пиджаке» – на Интеллигентность, «краеведческий» на Культуру. Для одного из американских респондентов уважение – это *not kicking asses*, для другого – *don't laugh over aloha*, а одна представительница андрогинного типа многие из своих ассоциаций связала со своей кошкой: *call your cat Sir* (Politeness), *not smoking near a cat* (Respect) и др. Для кого-то проявлением доброжелательности стало *'when a man in a dark corner first says Hello to you'*, а для кого-то – *'Satan'*. Данные реакции уникальны и связаны с индивидуальным опытом респондентов.

Наиболее оригинальные реакции на слово-стимул Honesty – это *'throwing away you fine bills'*, которое являет собой пример антонимичной ассоциации, *'a cat honestly says it loves refrigerator nor you'*, не принадлежащее, как ни удивительно, вышеупомянутому респонденту с ее кошкой. Для одного представителя феминного типа личности из США Respect – это *'not to be anyone's valentine'*. *'Trickster'* – это ассоциация на стимул Honesty, что может быть как показателем глубоких познаний респондента архетипа трикстера (трикстер считается обманщиком, но в действительности его целью является достижение истины и раскрытие правды), так и примером антонимичной реакции, если знание образа респондентом все же не так глубоко.

У нескольких респондентов слова-стимулы ассоциируются с определенными национальностями, например, Воспитанность и Культура – «немцы», Тактичность – «Япония», а Интеллигентность – «Армения». Есть среди опрошенных и патриоты, для которых Культура – это, прежде всего, «богатая русская культура». у американцев Culture и Refinement нередко ассоциируется с Великобританией: England, Britain, The English. Представители неопределенного типа личности связывают понятие культуры с древними цивилизациями: *'Egypt'*, *'Ancient Greece'*, а для одного из респондентов (важно отметить, что опрашиваемые не знали о том, что анкетирование проводилось российским исследователем) Culture – это *'unity with Russia'*.

Есть также ассоциации в виде цветов: «желтый» – на Тактичность и «бордовый» на Интеллигентность, которые принадлежат одному представителю неопределенного типа личности и вероятно являются примерами неосознаваемых ассоциаций.

Встречаются и довольно замысловатые реакции, демонстрирующие неординарность мышления отдельных респондентов. Например, один из представителей феминного типа личности представил слово «культура» в виде игры слов «всеобщее восславление мифического божества Ура», а представитель андрогинного типа предложил интерпретацию уважения как «унижения, но сдвинутого по оси Y»). Такие примеры служат показателями творческой направленности личностей авторов.

Таким образом, проанализировав полученные данные, можно выявить специфику восприятия концепта «Вежливость» представителями различных культур и гендерных типов. На первом месте по частоте появления в виде ассоциации российских респондентов к различным словам-стимулам находится слово «воспитанность» (вариации: воспитание, воспитанный),

которое также является одним из слов-стимулов и встречается 65 раз. Второе место занимает ключевое слово «вежливость» – 54 раза. За ним следуют «правила поведения» – встречаются в различных вариациях 49 раз, «терпимость» – 41 раз, «семья» – 40 и «уважение» – 29 реакций. Ядро ассоциативного поля американских студентов отличается незначительно. Первое место по частоте встречаемости занимают реакции, связанные с воспитанием и образованностью: ‘education’, ‘development’, ‘upbringing’ (66 реакций), за ним следует ‘decency / decencies’ (56 реакций), слова, обозначающие членов семьи и семью в целом (‘family’, ‘mother’, ‘mom’, ‘grandma’, ‘relatives’ etc. – примерно 50 реакций) и ‘rules’ (33 реакции).

Главным различием в восприятии россиян и американцев является бóльшая патриотическая и национальная направленность американцев, а для россиян первостепенную роль играет семья. Вежливость – это то, что воспитывает в нас семья, обучая уважительному и терпеливому отношению к другим людям. В процессе воспитания в семье в сознание закладываются общепринятые правила поведения в обществе, знание которых способствует приятному и успешному взаимодействию с различными представителями социума. Без проявлений вежливости коммуникация приобрела бы хаотичный и агрессивный характер, что сделало бы крайне сложным продуктивное взаимодействие и сотрудничество.

Литература

1. Фомин А.Г., Певнева И.В. Дискурсивные исследования в психолингвистическом аспекте. Часть 1. Речевое поведение как объект психолингвистики: опыт кросскультурных исследований. Кемерово: ООО ПК «Офсет» 2013 – 181 с.

CONCEPT “COURTESY” IN THE DIALOGUE OF CULTURES (ACCORDING TO CROSSCULTURAL ASSOCIATIVE EXPERIMENT)

The article contains the results of the free associative experiment with 10 words-stimuli *etiquette, good upbringing, tact, respect, honesty, tolerance, decency, benevolence, refinement and culture* to study the representation of Concept “Courtesy” in Russian, British and American verbal consciousness. The participants of the experiment were Russian, British and American students split into groups according to their gender type.

ЯСКОТ МАЧЕЙ

Университет SWPS
Варшава, Польша
mjaskot@swps.edu.pl

ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ГАСТИКИ В КОНТЕКСТЕ ИНТЕРКУЛЬТУРНЫХ СВЯЗЕЙ ПОЛЬСКОГО, РУССКОГО И УКРАИНСКОГО ЯЗЫКОВ

Одной из наиболее динамично развивающихся областей в лингвистике становится лингвокультурология, которая осваивает проблемы взаимоотношения культуры и языка, постижение законов смыслообразования, языковой и ментальной картины мира, безэквивалентности и лакунарности. В современных лингвокультурологических исследованиях термин «культурема» достаточно дискуссионен и демонстрирует различные подходы к его содержанию, поэтому одним из заданий доклада является именно формирование дефиниции, наиболее четко отражающей сущность этого сложного явления.

Разные языки отличаются между собой прежде всего системными отличиями восприятия и концептуализации мира, а не отдельными культурами, а национальная специфика содержания культурем наиболее полно раскрывается только в сравнении с возможными единицами воплощения в другом языке, именно в ассиметрии и лакунарности открываются возможные горизонты полноценной интеркультурной коммуникации. Попытки же передать лингвокультуральный материал средствами другого языка постоянно сопряжены с трудностями реконструкции всего языкового сознания.

Особым лингвокультурологическим потенциалом обладает гастика – наука о вкусовых семантических полях в культуре, о пище и продуктах, ее составляющих, как продолжении менталитета, о знаковых и коммуникативных аспектах пищевой (и культурной) идентичности.

ЛИХАЧЕВА АЛЛА БОРИСОВНА

Вильнюсский университет
Вильнюс, Литва
a.li@takas.lt

НАЦИОНАЛЬНЫЕ ПОКАЗАТЕЛИ ДИСТАНЦИИ ОБЩЕНИЯ (НА МАТЕРИАЛЕ РУССКОЙ И ЛИТОВСКОЙ КОММУНИКАТИВНЫХ КУЛЬТУР)

Введенное американским антропологом и специалистом в области кросс-культурной коммуникации Эдвардом Т. Холлом понятие *проксемики* для обозначения физических параметров пространства, в котором происходит взаимодействие индивидов (Hall 1966), позволило ученым говорить о контактных и дистантных типах коммуникативных культур. Приемлемая дистанция между участниками общения в контактных и дистантных культурах действует по-разному не только на физическом, но и на лексическом уровне. В.Г. Гак называет это проявлением «психологической проксемики – психологической дистанции между говорящими» (Гак 1999: 80).

Русская коммуникативная культура оценивается как контактная, а характерная физическая дистанция общения, с точки зрения европейских норм, – как сверхкороткая: русские слишком близко, в восприятии представителей западных культур, подходят к незнакомому человеку, спрашивая дорогу, близкое взаиморасположение стоящих в транспорте или очереди мужчин и женщин воспринимается нормально и т. п. (Прохоров, Стернин 2006: 164-165). По этим признакам литовская коммуникативная культура мало отличается от русской: как правило, литовцы толерантны к вынужденному кратковременному физическому соседству с другими людьми. Однако, несмотря на наличие черт, объединяющих русскую и литовскую коммуникативные культуры на фоне западных и потому ошибочно трактуемых как свидетельство глубинного подобия русского и литовского менталитетов, в этих культурах проявляются *разные комплексы проксемических установок*.

Обобщая результаты различных исследований, можно утверждать, что национальная специфика оформления психологической дистанции особенно отчетливо проявляется при сопоставлении таких параметров, как возможности реализации определенных коммуникативных намерений, степень коммуникативной эмоциональности, лексические проксемические маркеры общения, регламентация тематических параметров общения.

Рассмотрим, как эти черты манифестируются в русской и литовской коммуникативных культурах.

1. Возможности реализации определенных коммуникативных намерений

Обеим культурам присуща регулятивность (наличие речевого акта замечания, призыва, совета, коммуникативной оценочности, их частотность), что в принципе неприемлемо для

индивидуалистических культур (об этом: Шилихина 1997; см. также: Chentsova-Dutton, Vaughn 2012), к которым, относится американская и большая часть европейских коммуникативных культур.

Российские исследователи отмечают, что у русских совершенствование деятельности и поведения других воспринимается как естественное, нормальное явление: «Русским непонятна европейская манера «не замечать» что-то неприятное, что не соответствует нормам поведения и морали, не реагировать на это ни взглядом, ни словом, ни действием. Они считают «делом чести» активно вмешаться, прокомментировать, «исправить ситуацию». Бездействие в неподобающей ситуации расценивается ими как знак трусости, равнодушия и эгоизма, что традиционно в России считается скверными человеческими качествами» (Сергеева 2006: 83). Подобное поведение объясняется чертами русского национального характера: «стремлением к правдоискательству и бескомпромиссностью в оценке поведения окружающих» (формулировка российского социолога и культуролога К. Касьяновой – цит. по: Шилихина 2000).

Специфика отношения к *совету* как коммуникативной интенции в России и Америке анализируется в работе “Let Me Tell You What to Do: Cultural Differences in Advice-Giving” («Давайте я скажу вам, что вы должны делать: культурные различия в акте совета»¹), авторы которой приходят к выводу о том, что представители разных культур по-своему понимают социальную поддержку, проявляемую, в частности, в советах. Разные культуры обнаруживают сходство в том, что воспринимают советы как возможное коммуникативное действие, *если о них просят*, и если при этом совет подается в смягченной форме. *Непрошенные советы* абсолютно неприемлемы для представителей как западных, так и восточноазиатских культур (Chentsova-Dutton, Vaughn 2012: 689, 699). В западном понимании «акцентируется напряжение между поддерживающей и информирующей функциями совета и его потенциальной угрозой личной независимости. Если автономия оказывается в опасности, психологическая цена совета может перевесить пользу от него». Характеризуя российскую коммуникативную культуру, авторы отмечают, что, во-первых, русские *прямые советы* и даже *обмен советами* через неформальные социальные сети, как правило, касаются важной практической информации (например, при проблемах с автомобилем и т.п.) или связаны со здоровьем. Американцы в таких случаях предпочитают получать информацию из официальных источников. И далее – о русских советах: «Несмотря на понимание того, что прямое информирование может раздражать других, конфликты или посягательства на чужую автономию рассматриваются как приемлемые в интересах сообщения правды или принуждения к социальным нормам. Поэтому в России в меньшей степени, чем в Соединенных Штатах, от совета воздерживаются из опасения, что он будет воспринят как угроза автономии или компетенции других. <...> В то время как в Соединенных Штатах чувствительность к навязчивым советам отражает и подчеркивает значимость в этой культуре личной независимости, непрошенный назойливый совет на улицах Москвы отражает и подчеркивает значимость в русской культуре коллективной ответственности в решении практических проблем» (там же: 690, 700).

Существенное отличие русского коммуникативного поведения от литовского заключается в том, что в русском общении преобладает прямая регулятивность: «Русский человек может открыто, в лицо предъявить претензии как знакомому, так и незнакомому ему человеку, может потребовать соблюдения определенных норм или правил, например, «А почему вы...». С точки зрения западноевропейцев, русские постоянно вмешиваются в дела других людей» (Стернин 2004: 15).

В литовской коммуникативной культуре актуальные для литовцев представления о соблюдении приличий способствуют большей поведенческой самоцензуре и косвенной регулятивности, при которой поощряется непрямая, чаще в отношении третьих лиц, коррекция поведения других. Не принято категорично формулировать свое отношение не только к со-

¹ Фрагменты из текстов, написанных по-английски и по-литовски, приводятся в моем переводе.

беседнику, но и к обсуждаемым предметам или событиям (Kučinskaitė 1990), а слишком непосредственные реакции и резкие суждения шокируют и вызывают у литовцев желание уклониться от общения.

В рассуждениях об идеальном национальном характере ключевыми для литовцев являются понятия «нравственность», «мораль» (*dorovė, moralė*) (Papaurelytė-Klovienė 2009). В официальном и обыденном общении это должно проявляться в соблюдении определенных, одобряемых обществом, норм и приличий. Для литовцев важно, чтобы те, с кем им приходится общаться, вели себя, «как положено», однако едва ли не более существенно для них самих не выходить за рамки приличий и научить этому своих детей. Например, литовка, с десятилетнего возраста живущая в Америке, куда эмигрировала ее семья, рассказывает в радиоинтервью, что с детства слышала от родителей разные варианты одного и того же наставления: «Ты литовка, поэтому должна вести себя примерно... Ты должна быть образцовой... Твое поведение должно быть образцовым».

В 2007 г. в журнале “Baltic Outlook” была напечатана статья преподавателя Вильнюсского университета, американца Вильяма Пэйна (W. Payne) “Laughing and Dancing in New York and Vilnius” («Смеясь и танцуя в Нью-Йорке и в Вильнюсе»). Автор пишет: «Возвращаясь в Нью-Йорк после пребывания в Вильнюсе, я всегда испытываю некоторый культурный шок. <...> Литовцы стыдятся поступать не так, как поступают все, или проявлять себя не так, как все. В то время, как жителей Нью-Йорка можно обвинить в чрезмерном усердии выделиться из толпы, здесь [в Вильнюсе] люди часто ощущают сковывающее давление: надо не привлекать к себе внимания и вести себя в точности так, как все вокруг. <...> Никогда в жизни мне не указывали, как я должен ходить, жевать, одеваться, зевать и даже дышать, – так, как меня наставляли в Вильнюсе. Почти каждое утро, собираясь в Вильнюсский университет на работу, я слышал высказывания: «Ты что, с ума сошел? Ты что, хочешь, чтобы над тобой смеялись? В Литве так не одеваются!» Сначала я воспринимал это как идиосинкразию моей литовской подруги, вероятно, обладавшей хорошим вкусом. Но она утверждала, что «делать, как все» есть часть понятия «быть литовцем» (Payne 2007: 74–75).

Придавая большое значение чужому мнению, литовцы полагают, что всегда вести себя примерно – это и значит быть образцовым литовцем: нравственным, порядочным, доброжелательным человеком, соблюдающим этикетные и даже бытовые нормы, не вызывающим претензий у окружающих.

Можно сказать, что литовские регулятивы имеют несколько иную интенцию и «целевую группу», чем русские: литовцы не станут делать замечаний с целью приструнить или давать непрошенные советы бытового характера чужим людям, но охотно корректируют «нелитовское» поведение близких. При общении с незнакомыми или малознакомыми людьми литовцы избегают прямого, непосредственного выражения собеседнику своих претензий, недовольства, осуждения, однако считают своим долгом и правом высказывать критику в отношении третьих лиц, не соответствующих, по их мнению, общественным представлениям о порядочности или о каких-либо других положительных качествах человека. В работах литуанистов это качество обозначается как литовское праведничество (*lietuviškas teisuoliškumas*) (Papaurelytė-Klovienė 2009: 251). Но для литовцев в меньшей степени приемлемо интенсивное коммуникативное давление, привычное для русских: т.е. менее распространена такая коммуникативная тактика, которая направлена на достижение цели общения любыми средствами, на подавление мнения собеседника и изменение его поведения в соответствии с интересами говорящего. В то же время «носители русской коммуникативной культуры прибегают к вербальному и невербальному давлению на собеседника в различных сферах общения, причем даже такие компоненты ситуации, как более высокий или равный социальный статус собеседника или то, что участники общения практически незнакомы, не ограничивает коммуникантов в выборе вербальных средств воздействия (Шилихина 2000).

2. Степень коммуникативной эмоциональности

По мнению О. Леонтович, специфика русского межличностного общения состоит не только «в способности русского человека к установлению смысловой и тематической связки с собеседником в процессе коммуникации, но и в силе возникающего при этом коммуникативного сцепления, ядром которого становится эмоциональный контакт» (Леонтович 2005: 158).

Составным элементом высокой коммуникативной эмоциональности является оценочность русского общения. С точки зрения психолингвиста Н. Уфимцевой, «стремление все оценить, приписать всему определенное качество – это неотъемлемое качество русского менталитета, отражающееся и в языковом сознании, и в коммуникативном поведении русских» (Уфимцева 2009: 101).

Литовцам также свойственна оценочность и эмоциональность, но последнее качество в сравниваемых коммуникативных культурах проявляется в разной степени: русская эмоциональность, по мнению американского культуролога Д. Фостера, превышает западные стандарты, литовская же выделяется на фоне того, что наблюдается у балтийских соседей (Foster 2004: 208-209). У представителей литовской коммуникативной культуры существует традиционная внутренняя установка на нежелательность прямого вербального противодействия другому, на большую дистанцию в коммуникации, чем у русских, а с другой – в некоторой смягченности всей тональности общения. Об этом свидетельствует и мелодика литовской речи, которая, как правило, прямо не коррелирует с эксплицитированным или коннотативным смыслом высказываний: даже самые категоричные, инвективные или язвительные по содержанию суждения обычно облачаются в просодически смягченную форму – по сравнению с русской речью. Диапазон интонационного оформления литовской речи отличается меньшей контрастностью по сравнению с интонационным оформлением русской речи (см. Кундротас 2004). В ситуациях спора, принципиального несогласия с собеседником, литовцы, если оценивать их с позиций русской коммуникативной культуры, могут показаться конформистами, избегающими явного вербального противостояния. Во многом такое впечатление складывается из-за собственно языкового оформления несогласия. Литовская коммуникативная культура, в отличие от русской, не поощряет открытых словесных столкновений, что обуславливается такими чертами национального характера, как склонность к компромиссам и нелюбовь к конфликтам; впрочем, последнее характерно для всех балтов (Foster 2004: 207). В то же время литовский характер отличает упрямство и подозрительность, литовцы с трудом принимают чужую точку зрения, оставаясь внешне неагрессивными и учтивыми в общении. Выслушав чужие аргументы, литовец, не оправдываясь и не переубеждая собеседника, поступит по-своему, исходя из собственных потребностей и в соответствии со своими представлениями о целесообразном поступке или решении. Умеренная, по сравнению с русской, эмоциональность литовцев чаще всего ограничена представлениями о приличиях, о стандартах поведения в обществе. Переходя эти границы, литовцы испытывают неловкость, либо, будучи не в состоянии совладать с собой, все-таки проявляют «литовские эмоции – ярость, исступление» (Baltijos televizija). На этот счет интересна рефлексия людей, совмещающих черты характеров двух народов. Так, например, известный российский телеведущий литовского происхождения Эрнестас Мацкявичюс, отвечая в интервью на вопрос «В чем проявляется Ваш литовский характер?», признается: «Если вывести меня из себя, все накопленное внутри быстро доходит до критической линии и запускается смертельный электрический разряд – в течение 5-10 минут я не помню себя от ярости. А потом всё проходит, и снова можно накапливать» (Лебедева 2005). Схожими самонаблюдениями делится российский актер Сергей Пускепалис, выросший в семье болгарки и литовца: «Отец, как положено литовцу, был сдержанным, но внутренне очень эмоциональным, а мама просто излучала радость жизни. Кого во мне больше? Я, как тот король у Григория Горина: то один во мне заговорит, то другой» (faktai.lt).

В связи со сказанным неудивительно, что, если россияне осуждают собственную вербальную агрессивность, для литовцев более всего критикуют свою завистливость. Ср., например, автохарактеристики литовцев в интернет-публикациях, ориентированных на иностранцев: *Литовцу грустно, если у соседа все; Литовская поговорка «Друг познается в беде» на самом деле означает, что настоящей друг должен быть в беде* (Žinynėlis, nepažįstantiems lietuviai) и т.п. Именно это национальное качество считается действенным в рекламных объявлениях: *Как удобрять огурцы, чтобы урожаю и сосед позавидовал* (manonamai.lt); *Какому вашему летнему семейному уик-энду позавидовали бы друзья?* (saviugdostmokykla.lt) – поразительно, что здесь идея зависти рекламируется школой самосовершенствования! По мнению автора иронической книги-инструкции «Мы. Литовцы: учебник, как понимать литовцев и пользоваться ими» (Mes. Lietuviai: vadovėlis, kaip suprasti lietuvius ir jais naudotis), литовцы счастливы только тогда, когда ощущают зависть к себе: «Зависть для нас, литовцев, – это двигатель, толкающий нас вперед, заставляющий постоянно бдительно отслеживать ситуацию вокруг и хотя бы на время забывать о своих бедах» (Lavaste 2012: 143–144). В данном случае важно то, что зависть – это бессловесное переживание, не предполагающее обязательной вербальной дискредитации объекта зависти. Таким образом еще раз проявляется установка литовской коммуникативной культуры на соблюдение определенной дистанции между коммуникантами.

3. Лексические проксемические маркеры общения

В связи с рассматриваемой темой могут быть выделены, по крайней мере, такие проксемические маркеры, как участие в коммуникации экспрессивной лексики и выбор определенных номинаций человека.

Этнокультурная специфика общения, по мнению исследователей, с очевидностью проявляется в усилении или смягчении коммуникативного намерения говорящего (об этом Карасик 2007: 368). Соответственно, различия в коммуникативных установках носителей разных языков, их национально-психологические особенности обуславливают и популярность или непопулярность в общении экспрессивных средств. Количественные характеристики экспрессивности специфичны в разных лингвокультурных сообществах и, соответственно, в национальных коммуникативных культурах, и, даже если экспрессивный лексический арсенал в разных языках соизмерим, в них может не совпадать частотность употребления отдельных интенсификаторов (усилительных и выделительных частиц, наречий-квантификаторов, экспрессивной лексики разной частеречной принадлежности, прецедентных высказываний и пр.) а кроме того, может различаться степень насыщенности текста такими элементами, их соответствие или несоответствие национальному коммуникативному стилю как «доминирующей манере общения, проявляющейся в большинстве коммуникативных ситуаций» (Стернин, Ларина, Стернина 2003: 166).

К интенсифицирующим языковым средствам может быть отнесена и бранная лексика, широко распространенная в русском общении. Для русской коммуникативной культуры характерна открытая вербальная «эмоционально-экспрессивная реакция на неожиданные и неприятные события, слова, действия и т.п.» (Мокиенко 1994), а о близких приятельских взаимоотношениях часто сигнализирует «бесцензурное» общение с использованием грубой или обценной лексики (об этом: Седых 2002: 22). Это так называемая «псевдогрубость», характерная для русского дружеского общения, «когда грубая речь используется в дружеском дискурсе (“Привет, подонок, что-то тебя давно не было видно!”). Такая “панибратская грубость” помогает собеседникам сократить дистанцию. Здесь, естественно, нет речи о том, чтобы фрустрировать собеседника или испугать его, угрожать и т.п. Дружеский характер сказанного здесь обычно подчеркивается шутливым тоном» (Жельвис 2012).

По мнению исследователей русского коммуникативного поведения, «в процессе общения русский человек ощущает себя частью коллектива, он уверен в том, что его проблемы и желания интересуют собеседников и найдут в них отклик. При таком типе взаимоотношений категоричность, императивность не являются угрозой или помехой гармоничным отношениям и не нарушают принципов вежливости, характерных для русского коммуникативного поведения» (Стернин, Ларина, Стернина 2003: 171). Существенная роль интенсифицирующих языковых средств в русском вербальном общении обеспечивает энергичную апелляцию к пониманию и эмпатии собеседника, выражает оценку, экспрессивное отношение к разнообразным фактам действительности или к собеседнику, претензию, упрек, уличение собеседника в чем-то забытом, неприятном и т.п. В общении русских допустимо прямое указание на моменты, вызывающие у них иную, чем у оппонента, оценку, часто отвергаются контраргументы, позиция собеседника может критиковаться и даже высмеиваться (об этом: Стернин 2004). Такие параметры коммуникативного стиля в западных коммуникативных культурах проявляются значительно слабее, чем в русской: в них не принято активное распространение на собеседника эмоционального состояния говорящего (см. Прохоров, Стернин 2006; Стернин, Стернина, Ларина 2003; Шилихина 2000 и др.).

Литовские коммуникативные нормы поощряют более умеренную эмоциональность и, соответственно, меньшую вербальную экспрессивность во взаимодействии участников общения, чем это свойственно русской коммуникативной культуре. У литовцев выражение собственного мнения чаще оформляется в модальности неуверенности, напр.: *Manyčiau / galvočiau, kad reikėtų iš pradžių, galbūt, visapusiškai išnagrinėti tą problemą* ('Я думал бы / я полагал бы, что нужно сначала, может быть, хорошо проанализировать эту проблему'). В споре литовцы гораздо чаще, чем русские, начинают фразы с формул типа *sakyčiau* ('я бы сказал'), *nebūčiau tiek įsitikinęs* ('я не был бы так уверен') и т. п. При этом в коллективном споре или словесном конфликте национальные этикетные и риторические нормы часто нарушаются: выступая вместе с единомышленниками и чувствуя их поддержку, литовцы ведут себя весьма активно, но активизация позиции будет ощущаться скорее благодаря коннотативным ресурсам паралингвистического и мимического оформления коммуникации (подробнее об этом: Лихачева 2007, 2005).

Согласно рекомендациям литуанистов, обращение к кому-либо с просьбой (приглашением и т. п.) должно начинаться с этикетного слова, а не с глагола, называющего действие, о котором идет речь в просьбе, как это принято в русской коммуникации: *Prašom parodyti* ('Пожалуйста, покажи', букв. 'Просим показать') – *Pažajsi, pažalųista* и под. Носители русского языка акцентируют то, о чем говорится в просьбе, в то время как для литовской ментальности важнее с помощью слов вежливости наладить отношения с собеседником (Šepaitienė 2007: 264).

Важно отметить, что представители русской и литовской коммуникативных культур полагают неодинаковым по объему и разнообразию ассортиментом собственно языковых средств для выражения эмоций. В частности, в литовском языке существует большое количество средств для речевого оформления положительных эмоций (в сфере словообразования их число превосходит возможности русского языка), однако значительно меньшее по сравнению с русским языком количество средств для выражения эмоций противоположного знака. Например, недостаточная экспрессивность исконной бранной лексики заставляет многих литовцев использовать русские эквиваленты. Вместе с тем, по моей гипотезе, литовцы предпочитают чужую грубую бранную лексику своей не только из-за стремления выразиться покрепче, чем это позволяют собственные языковые ресурсы, но, главным образом, в силу того, что негативная семантика своих бранных слов – при всей их «невинности» – очевидна, а русская обценная лексика либо вообще асемантична для большинства ее пользователей, либо значение таких слов достаточно туманно, а потому внутренний барьер не срабатывает. Вообще же сами литовцы считают свой язык не предназначенным для манифестации негативных эмоций, направленных на другого, поскольку эти эмоции осуждаются литовской коммуникативной культурой.

Еще одним существенным показателем различных проксемических установок является культурно обусловленный выбор типов обозначений человека. По набору номинаций можно судить о «правилах общения и общежития лиц, пользующихся одним языком» (Гак 1999: 74).

В русском общении широко используются термины родства в их непрямом значении, которые, при дефиците общих вокативов в русской коммуникативной культуре, регулируют коммуникативные рамки и маркируют ситуацию как общение «своих», несмотря на реальные статусные различия коммуникантов. Использование названий родства по отношению к неродственникам актуально, пока в русской коммуникативной культуре актуальны существующие представления о приветливости, политкорректности, вежливости и социостилистической уместности использования этих номинаций (наряду с другими способами обозначения человека в речи) не только в повествовательном режиме, но и в режиме обращения. И это свидетельствует о том, что для русской коммуникативной культуры органичными и, возможно, стержневыми являются межличностные отношения, построенные по принципу родственных, со всеми вытекающими отсюда психологическими последствиями. Отражение идеи родства даже без ее экспликации в виде родственных номинаций, по-видимому, можно усмотреть в таких русских коммуникативных проявлениях (см. Прохоров, Стернин 2006: 181–227), как приоритетность неформального общения, отсутствие жесткой церемонии знакомства, оценочность общения, коммуникативный демократизм, возможность обратиться к незнакомому человеку с советом, замечанием, предупреждением, просьбой, регулятивностью, фамильярность, пренебрежение формальной вежливостью, близкая психологическая проксемика.

Соблюдению присущей литовцам коммуникативной дистанции во многом способствует разнообразие форм обращения, позволяющих начиная с приветственных реплик точно маркировать статус собеседника и соответствующее отношение к нему. Подчеркнутое уважение может быть выражено добавлением к номинации эпитета ‘уважаемый, -ая’ (*gerbiamas, -a*) *Уважаемый, -ая коллега!* или ‘дорогой, -ая’ (*mielas, -a*) *Дорогой сосед, -ка!* Подобные конструкции не воспринимаются в литовской коммуникации как вычурные, так же как в обыденных ситуациях (в магазине или в транспорте) совершенно естественным является употребление звательных форм слов *ropas* и *ronia* практически без возрастных ограничений, особенно по отношению к адресатам женского пола (звательная форма слова *panelė* – аналог нем. *Fraulein* – используется крайне редко и только при обращении к адресатам школьного возраста) (Šeraitienė 2007: 85).

Сравните с мнением Н. И. Формановской (2002: 144–145) об аналогичных русских формах: «Сегодня одиночное обращение *Господин!* к незнакомому человеку встречается нечасто, оно обладает оттенком официальности и отчужденности: – *Господин, вы выходите у метро?* – такое обращение достаточно необычно, слишком холодно».

В литовской коммуникации обращения к незнакомым, подобные русским ‘сын’ок’, ‘дочка’, ‘мамаша’, ‘шеф’, а также возрастные или гендерные апеллятивы ‘молодой человек’, ‘девушка’, ‘мужчина’, ‘женщина’ не приняты. Для обращения имеется форма звательного падежа, а паспортное именование человека не включает отчества, соответственно, оно не используется при обращении (Šeraitienė 2007: 84–98). При этом для обеспечения функции обращения литовская коммуникативная культура обладает устойчивыми общими вокативами, и употребление подобных форм воспринимаются в первую очередь не как знак официальности, а как свидетельство нефамильярности, что для литовского коммуникативного сознания весьма существенно (Лихачева 2007, 2005).

4. Регламентации тематических параметров общения

Существенным национальным проксемическим показателем являются тематические предпочтения в межличностном общении.

Русские любят душевные разговоры, во время которых можно излить душу собеседнику, и обижаются, не встречая ответной откровенности. Если разговор по душам не складывается, русские могут оценить ситуацию как коммуникативную неудачу (Дементьев 2013; Стернин 2004). Но разговор по душам в представлении русских – это обсуждение самых разных тем, и здесь главное – не степень интимности обсуждаемой информации, а взаимная заинтересованность темой беседы и глубокое, не поверхностное ее обсуждение. Показательно в этом отношении мнение А.В. Сергеевой: «Запретных тем нет, но есть тенденция *предпочтения «высоких» тем*: например, о смысле жизни, о новых веяниях в политике, о будущем России, о новинках в области литературы, театра или кино. Допустимо обсуждение финансовых проблем, здоровья, болезней, что не принято у европейцев. Более того, если вы захотите поделиться своими проблемами, то это не шокирует русских собеседников. А напротив: окружающие выразят вам свое сочувствие, начнут дать советы и даже постараются практически помочь» (Сергеева 2006: 87).

Литовские исследователи также – правда, не без иронии – отмечают приверженность литовцев к духовным разговорам (Grigas 2003: 27), и даже молодые люди с сожалением говорят о дефиците глубокого общения в нелитовской среде. Например, студентка шотландского университета отмечает, что в этой стране ей не хватает более духовного и глубокого общения: «Разговор с литовцем всегда содержательнее, богаче и интеллектуальнее. <...> Можно даже пошутить, что в то время, как шотландцы наслаждаются сплетнями, обсуждением жизни других людей и другими поверхностными разговорами, литовцы анализируют глобальные проблемы, рассуждают о вопросах мира и свободы» (Šimtininkaitė 2012).

И все-таки в целом различия в тематических установках русских и литовцев, несомненно, существуют. Российский социолог и культуролог К. Касьянова характеризует тематические предпочтения русских в связи с чертами их национального характера: «Мы хорошо чувствуем себя в такой группе, которая «лезет» в наши личные дела, копается в наших взглядах и мотивах, пытается формировать нашу личность» (Касьянова 1994). При этом важно подчеркнуть, что русская компания никогда не ограничивается лишь обсуждением серьезных, глубоких тем.

Литовцы не склонны к «бесцельному», легкомысленному, пустому, с их точки зрения, времяпрепровождению. Они охотно говорят о проблемах на работе, о здоровье, отдыхе, детях, но все это как бы в общих чертах, без особых подробностей. Существенное несовпадение в интерперсональном общении русских и литовцев состоит в том, что литовцы, в отличие от русских, не проявляют заметного любопытства, ненастойчивы в расспросах и от собеседника не ожидают чрезмерной, с их точки зрения, откровенности, для литовцев коммуникативной неудачей станет попытка собеседника навязать им избыточную искренность. В общении литовцы ценят взаимную приветливость, стремятся к поддержанию светлого коммуникативного пространства, обеспечивающего психологически комфортную дистанцию и не предполагающего непочтительности или чрезмерной фамильярности между участниками общения.

Следует отметить, что тематическая специфика сегодняшнего русского и, в особенности, литовского общения практически не изучена, поэтому здесь приведены лишь самые общие наблюдения.

Заключение

Известно, что существенные национальные различия в общении могут сопровождаться их неприятием представителями другой культуры, вплоть до коммуникативного шока (Стернин 2002). Сложнее опознаются различия в относительно схожих по многим параметрам коммуникативных культурах (именно так можно охарактеризовать русскую и литовскую культуры): в общении их представителей действуют некоторые латентные нормативы, проявляющиеся не в виде резких глубоких различий двух культур, а потому часто воспринимаемые с позиций каждой из них

лишь как девиации от собственных «правильных» норм. Однако, как показывают исследования, коммуникативные особенности, обнаруживаемые в другой этнической культуре и воспринимаемые как отдельные, единичные «отклонения» от своих, привычных норм, обладают системным характером: они взаимодополняемы и в большей или меньшей степени проявляются на вербальном и невербальном уровнях.

Одним из таких комплексных, значимых этнокультурных феноменов, часто недооцениваемых при описании относительно близких культур, является оптимальная, комфортная для участников интеракции дистанция общения, даже если опознание различий в ее проявлении и соблюдении затруднено. В подобных случаях предустановка на коммуникативную близость народов способна действовать аналогично тому, как в отношении близких языков срабатывают «ложные друзья переводчика», и тогда не слишком яркие коммуникативные несовпадения могут оставаться не учтенными, что снижает степень взаимопонимания и бесконфликтности общения.

Литература

1. Гак В. 1999 – Человек в языке. In: Логический анализ языка. Образ человека в культуре и языке. – Москва. С. 73–80.
2. Дементьев В. 2013 – Коммуникативные ценности русской культуры: категория персональности в лексике и прагматике. – Москва.
3. Жельвис В. 2012 – «Анти-Грайс»: постулаты грубости как регулятора коммуникативного поведения. In: Жанры речи. Вып. 8. – Саратов; Москва.
4. Карасик В. 2007 – Языковые ключи. – Волгоград.
5. Касьянова К. 1994 – О русском национальном характере. – Москва.
6. Кундротас Г. 2004 – Типология интонационных систем (на материале русского и литовского языков). In: Вопросы русского языкознания: Сб. Вып. XI. Аспекты изучения звучащей речи: Сборник научных статей к юбилею Е.А. Брызгуновой. – Москва. С. 140–149.
7. Лебедева Н. 2005 – Кто-то громко компостирует талончик. In: Российская газета; URL: <http://www.rg.ru/printable/2005/10/03/ernest.html> (дата обращения: 20 03 2016).
8. Леонтович О. 2005 – Русские и американцы: парадоксы межкультурного общения. – Москва.
9. Лихачева А. 2007 – Об особенностях литовской коммуникативной культуры в связи с понятием «национальный характер». In: Коммуникативное поведение. Вып. 27: Русское, литовское, эстонское и латышское коммуникативное поведение. – Воронеж. С. 4–16.
10. Лихачева А. 2005 – Под знаком сдержанности: о некоторых особенностях литовского коммуникативного сознания (в сопоставлении с русским). In: Культура общения и ее формирование. Вып. 15. – Воронеж. С. 90–95.
11. Мокиенко Б. 1994 – Русская бранная лексика: цензурное и нецензурное. In: Russistik / Русистика, №½, – Berlin. С. 50–73.
12. Прохоров Ю., Стернин И. 2006 – Русские: коммуникативное поведение. – Москва.
13. Седых А. 2002 – Русские и французские диалогические стратегии. In: Русское и французское коммуникативное поведение. Вып. 1. – Воронеж. С. 20–24.
14. Сергеева А. 2006 – Русские: стереотипы поведения, традиции, ментальность. – Москва.
15. Стернин И. 2004 – Основные особенности русской коммуникативной культуры. In: *Człowiek. Świadomość. Komunikacja. Internet.* – Варшава. С. 32–55.
16. Стернин И. 2002 – О понятии «коммуникативный шок». In: Русское и французское коммуникативное поведение. Вып. 1. – Воронеж. С. 10–19.
17. Стернин И., Ларина Т., Стернина М. 2003 – Очерк английского коммуникативного поведения. – Воронеж.
18. Уфимцева Н. 2009 – Образ мира русских: системность и содержание. In: Язык и культура. Вып. 4. – Томск. С. 98–111.

19. Формановская Н. 2002 – Культура общения и речевой этикет. – Москва.
20. Шилихина К. 2000 – Коммуникативное давление в русском общении. In: Теоретическая и прикладная лингвистика. Вып. 2: Язык и социальная среда – Воронеж.
21. Шилихина К. 1997 – Модификация поведения собеседника в русской и американской коммуникативных культурах. In: Филологические записки: Вестник литературоведения и языкознания. Вып. 8. – Воронеж. С. 178–185.
22. Baltijos televizija (программа литовского телевидения).
23. Chentsova-Dutton Y. E. Vaughn A. 2012 – Let Me Tell You What to Do: Cultural Differences in Advice-Giving. In: Journal of Cross-Cultural Psychology, 43. Pp. 687–703.
24. Čepaitienė G. 2007 – Lietuvių kalbos etiketas: semantika ir pragmatika. – Šiauliai.
25. faktai.lt – URL: <http://faktai.lt/lietuva/formatas-a3-tesia-propagandine-veikla-lietuvoje-sveciuose-aktorius-s-puskepalis/> (дата обращения 30 04 2016).
26. Foster D. 2004 – Europos šalių etiketas. – Vilnius.
27. Grigas R. 2003 – Šiuolaikinio lietuvių nacionalinio būdo bruožai: nerimą keliančios trajektorijos (Sociosofinė kritinė apžvalga). In: Filosofija. Sociologija, №1. Pp. 22–30.
28. Hall E. 1966 – Hidden Dimension. – New York.
29. Kučinskaitė A. 1990 – Lietuvių kalbos etiketas. – Vilnius.
30. Lavaste L. 2012 – Mes, Lietuviai: vadovėlis, kaip suprasti lietuvius ir jais naudotis. – Vilnius.
31. manonamai.lt – URL: <http://www.manonamai.lt/mano-sodas-ir-kiemas/darzas/kaip-tresti-agurkus-kad-derliaus-ir-kaimynas-pavydetu.d?id=68561550> (дата обращения 12 03 2016).
32. Papatrėlytė-Klovienė S. 2009 – Lietuvių nacionalinis charakteris lietuvių kalbos pasaulėvaizdyje: ar galime vadintis darbščiaisiais pavyduoliais. In: Acta humanitarica universitatis Saulensis. T. 8. – Šiauliai. Pp. 244–252.
33. Payne W. 2007 – Laughing and Dancing in New York and Vilnius. In: Baltic Outlook, October/November, pp. 72–76.
34. saviugdasmokykla.lt – URL: <http://saviugda.blogspot.com/2013/07/kokio-vasaros-savaitgaliosu-seima-jums.html> (дата обращения 30 04 2016).
35. Šimtininkaitė G. 2012 – Ar Tu laimingas? Aišku, kad ne. Juk Tu – Lietuvis; URL: <http://sociumas.wordpress.com/2012/12/19/ar-tu-laimingas-aisku-kad-ne-juk-tu-lietuvis/#more-3231> (дата обращения 18 04 2016).
36. Žinynėlis, nepažįstantiems lietuvių – URL: <http://lpi.lt/25406-einyndlis-nepaedyistantiems-lietuviei.html> (дата обращения 29 04 2016).

**NATIONAL INDICATORS OF THE DISTANCE OF COMMUNICATION
(BASED ON RUSSIAN AND LITHUANIAN COMMUNICATIVE CULTURES)**

In the paper, it is argued that communicative distance in Russian and Lithuanian cultures can be indicated in four ways: through the possibility of realization of certain communicative intentions, the level of communicative emotionality, the lexical design of the utterance and the thematic preferences in both communicative cultures. Paper reveals the mismatches in the manifestation of proxemics of the two cultures, which have to be taken into account for a conflict-free interaction to occur.

МОЩИНСКАЯ НАТАЛЬЯ ВИКТОРОВНА

Институт языкознания Российской академии наук
Москва, Россия
nataliamosch@mail.ru

УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТ РАБОТЫ С НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫМИ КОНЦЕПТАМИ

В настоящее время стало общепринятым утверждение о том, что при изучении иностранного языка необходимо знакомство с системой ценностей и мировоззрения носителя «чужого» языка. Вхождение иностранного учащегося в ценностно-смысловое поле русской культуры через язык позволяет осуществлять эффективную межкультурную коммуникацию.

Восприятие и познание объективного мира человеком определенной лингвокультуры кодируется языковыми средствами и выражается через систему концептов, которые есть в любом языке. Будучи, по словам Ю.С. Степанова, «сгустком культуры в сознании человека», концепт существует не в виде четких суждений, а представляет собой «пучок» представлений, понятий, знаний, ассоциаций, переживаний (Степанов 1997: 40), и не столько мыслится, сколько переживается и служит основной единицей национального менталитета. Система концептов, «передаваемая из поколения в поколение, а также модели их порождения и изменения» и составляют культуру.

По словам В.З. Демьянкова, «преподавая иностранные языки, ... мы исходим из того, что «в тех» языках примерно те же концепты, но часто понятия о них – иные» (Демьянков 2007: 621). В связи с тем, что национально-культурные концепты являются и знаками реалий и единицами языка, обучение русскому языку иностранцев с помощью концептов, которое должно вестись на протяжении всего срока обучения с использованием самых разных методов, является одним из плодотворных путей современной методики, формирующий в языковом сознании иностранных учащихся когнитивно-культурное пространство.

В качестве примера покажем, как, используя пособие «Русская культура: диалог со временем» (Мощинская, Разинкина 2015), можно, выявив особенности национально-культурных концептов, являющихся элементами ментальной характеристики, ценностными понятиями, построить обучающую модель, которая должна учитывать интересы, потребности и особенности восприятия иностранных учащихся, находящихся в двух языковых культурах.

В текстах учебного пособия нашли отражение различные классы концептов, в том числе базовые концепты, составляющие фундамент языка и воссоздающие картину мира. Назовём классы базовых концептов по классификации М.В. Пименовой (Пименова 2013: 127), которые встретились в пособии.

- 1) Космические концепты (биологические: *человек, земля, планета*, ландшафтные: *дорога, река*, предметные: *город, завод и др.*);
- 2) Социальные концепты (концепты стран (*Русь, Россия, Франция, Китай, страна, обще-*

ство, государство); политические: *власть, государь*; моральные: *честь, долг, обязанность, совесть, измена, верность*; религиозные концепты *Бог, Богоматерь, святой, икона, пророк, праведник, православие, единоведец*, концепты социального статуса: *князь, царь, боярин, крестьянин, дворянин, помещик, крепостной, учёный, хозяин, интеллигент*; концепты национальности: *русские, немцы, французы, монголо-татары*, концепты власти и управления: *демократия, диктатура, самодержавие, вече, община, круг (казачий)*; концепты занятий: *труд, ремесло, образование, праздник, дело, исследование, строительство*); концепты интерперсональных отношений: *независимость, соборность, рабство, подчинение, власть, родство, мир, война*)

- 3) Духовные концепты (концепты характера: *терпение, великодушие, гордость, грубость, доверчивость, мечтательность*; концепты эмоций: *радость, счастье, злость, грусть, страдание, ревность, тоска, тревога*; ментальные концепты: *знание, ум, мысль, понимание, память, представление, разум, воображение, вдохновение, сознание*; концепты волеизъявления: *желание, воля, жажда, долг*)

Следует иметь в виду, что границы между классами нечёткие и признаки, положенные в основу классификации, пересекаются.

В учебных материалах трудно охватить все концепты русской культуры. С учётом методической целесообразности было отобрано определенное количество национально-культурных концептов, работа с которыми проходила как по пособию, так и по сопутствующим материалам. Авторы пособия учитывали как то, что в разговорной речи концепты редко используются, так и то, что трудно достаточно полно описать концепты, немногие носители языка могут раскрыть их содержание, а когда раскрывают, то каждый интерпретируют их по-своему.

В пособии отрабатываются национально-культурные концепты, которые являются базовыми единицами картины мира, имеют национально-специфические смыслы и относятся к высшим духовным ценностям. В них отражаются сущностные составляющие национального менталитета: нравственные законы, традиции, отношение к ценностным понятиям, которые могут трансформироваться в соответствии с изменениями, происходящими в обществе.

У каждого концепта есть своя концептосфера, которая в то же время является составным элементом общей концептосферы каждого человека, и из этих концептуальных объединений состоит национальный культурный мир народа. Концептосфера отделяет «свое» от «чужого», сравнивая концептосферы, можно увидеть различие в культурах.

Национально-культурные концепты выражаются лексическими, фразеологическими, прецедентными текстами, этикетными формулами, а также речеповеденческими тактиками, отражающими повторяющиеся фрагменты социальной жизни (Верещагин, Костомаров 1999:12). В сжатом виде концепты определяют стереотипы поведения, в том числе и поведения речевого.

Работа с концептами не может ограничиваться одним текстом или одним занятием. Напротив, работа будет эффективной, если будет вестись на протяжении всего срока обучения с использованием самых различных технологий. В процессе обучения концепты русской культуры не отрабатываются каждый в отдельности, они введены в общую систему работы, которая обеспечивает достижение поставленной цели – показать своеобразие русской культуры, культурно-исторического наследия, особенности психологии народа, сформировать у иностранных учащихся культурологическую компетенцию, приобщить к ценностям русской культуры.

Наиболее частотными в пособии являются ключевые слова, фиксирующие своеобразие национального сознания, *воля, свобода, судьба, тоска, душа, духовность, соборность*. Поскольку эти базовые концепты дают ключ к пониманию специфики менталитета русского человека, рассмотрение их позволит воссоздать фрагмент картины мира и отразить её универсальность.

В учебный процесс концепты вводятся различными способами. Известно, что при овладении культурологической лексикой для того, чтобы у учащегося сформировалось соответствующее понятие, необходимо семантизируемое слово давать не в виде одного объекта, а вводить в контексте. Выстраивая систему работы над концептом, мы проводили как семантический

анализ (этимология слова, значения и способы употребления, словообразовательное гнездо, сочетаемость), так и концептуальный (использование во фразеологизмах, пословицах, разного рода текстах). Мы обращались к семантике, когда объясняли значение, к концептуальному анализу, когда связывали его с «картиной мира» русского человека.

Чтобы продемонстрировать, как ведется такая работа, остановимся на значении национально-культурного концепта *воля* и смежного *свобода*.

Не до конца решён вопрос о том, находятся ли концепты *воля* и *свобода* в оппозиции или они представляют собой единый концепт. Но если в слове *свобода* есть соответствие с западноевропейскими аналогами, то *воля* чисто русский концепт.

По данным этимологических словарей слово *воля* тесно связано с глаголом *велеть*. Ему свойственны семы желание, хотение, возможность, выбор.

Первое значение словарного слова *воля* – желание, способность добиваться цели, стремиться к цели, управлять своими действиями и эмоциями, это «одно из свойств человеческой психики, которое выражается в способности добиваться осуществления поставленных перед собой целей» (Словарь сочетаемости слов русского языка 1983:72). «Способность человека делать внутренние усилия для того, чтобы добиться осуществления желаемого или поставленной перед собой цели» (Активный словарь русского языка 2014. Т.2: 240).

Это значение наиболее часто используется в современном общении. В указанном пособии встречается в текстах «Мир мужчины и мир женщины в начале XIX века», «Дворяне и дворянская честь», «Во время войны музы не молчали», «Не жалко отдать жизнь ради хоть самого малого в науке (Николай Иванович Вавилов)» и др. Отрабатывается в упражнениях, которые формируют активное владение словами и сочетаниями: *сила воли, воля к победе, человек с большой волей, сильная / слабая, железная воля, воспитывать / закалять / тренировать / развивать волю*. Интересно отметить, что это значение не указано в словаре Даля и отчётливо не отражается в пословицах.

Национально-культурный концепт *воля* также имеет сему пространство и обозначает личностный и географический простор, связанный с представлением о степном приволье, о белеющих вдали горах, о сияющих морских краях, где, по словам Пушкина, «гуляем лишь ветер да я». Образ *вольного ветра* рождает ощущение стихий, свойственных природе. В тексте «Геополитические и климатические условия, сформировавшие русскую ментальность» *воля* раскрывается в следующих характеристиках: безграничность (*просторы, раздолье, бескрайность*), открытость (*поля, степь*), личностное отношение (*широта души, тоска, одиночество, мечтательность, созерцательность*).

Ментальная характеристика концепта *воля* родственна понятию широкой русской души. Дмитрий Сергеевич Лихачев в «Заметках о русском» пишет: «Широкое пространство всегда владело сердцем русским. Оно выливалось в понятия и представления, которых нет в других языках. Чем, например, отличается воля от свободы? Тем, что воля вольная – это свобода, соединенная с простором, ничем не ограниченным пространством» (Лихачёв 1983: 51). С необъятностью, безграничностью, бесконечностью русской земли и русской души связывал Николай Александрович Бердяев особенности русской идеи (Бердяев 1990: 78).

Контекстный смысл концепта *воли* в пособии связан также с российскими историческими реалиями и включает следующие смежные концепты: крепостное право (*община, мир, помещик, крепостник, крепостной, крепостное право, крепостной театр*), русский бунт (*бунташный век, Пугачёв, казаки, протест*), народники («*Народная воля, земля и воля, борьба*»).

в текстах раздела «Самобытность русского характера» ярко прослеживается связь с концептом *мир* (община), где существует определенный порядок, правила жизни, имеющие характер высшего закона, и нарушение этих правил вызывает разного рода реакции («Нравственные основы русской общины», «Противоречивость русского характера»). *Вольная жизнь* началась у тех крепостных, которые получали специальный документ – *вольную* у помещика. о жизни *вольных людей*, независимых от помещика – крепостника, который заставляет крестьян

жить по своей, а не по их воли, то есть против воли, идёт речь в текстах «О формировании русского самосознания», «Шереметьев и театр», «Колонизация или поиски лучшей жизни?».

Другое значение *воли*, отмеченное в словаре как уходящее, это «положение дел, при котором человек или другое существо может делать всё, что хочет, потому что ничто его не ограничивает» (Активный словарь русского языка 2014. Т.2:241). О беспредельной *воле*, ведущей к беззаконию и анархии, говорится в текстах о Степане Разине, Емельяне Пугачёве.

Вырваться на волю значило уйти, убежать из *мира*, ограниченного определенными правилами, туда, где можно жить, ничем себя не стесняя. Пословицы «*Вольному воля, а спасённому рай*» (т.е. человек может поступать, как он хочет, но кто живёт не по своей воле, а как положено, как Бог велел, тот спасётся и попадёт в рай), «*Собственная волюшка доведёт до горюшка*», «*Дай сердцу волю, заведёт в неволю*», «*Своя воля страшнее неволи*» – передают неодобрительное отношение к тем, кто хочет жить по своим собственным правилам. Осуждение звучит и в однородных словах: *своеволие, произвол*. (текст «Народная мудрость в пословицах и поговорках»)

Концепт *воли*, содержащий значение «состояние не нахождения в подчинении, предполагающее активные действия», связанное с желанием бежать оттуда, где держат силой, бежать из заключения, пересекается с концептом *тюрьма*. Так, о человеке, который находился в местах заключения, а затем был законно освобожден, говорят, что он *вышел на свободу, но бежал на волю*, если он сбежал из тюрьмы. Поэтому Пушкин в стихотворном послании в Сибирь говорит о свободе, как законном освобождении своих друзей-декабристов. Он выражает надежду на то, что «*темницы рухнут и свобода вас встретит радостно у входа*». Поэтические страницы, дополняющие пособие, куда включены стихотворения Пушкина «Узник», «Пора, мой друг, пора», отрывки из поэмы Лермонтова «Мцыри», дают обширный материал для противопоставления концептов *воля* и *тюрьма*. Лермонтовский Мцыри жаждет *воли*, он рвётся из *неволи* в дальние края, чтобы узнать, «*прекрасна ли земля, узнать, для воли иль тюрьмы на этот свет родимся мы*». Пушкин в стихотворении «Пора, мой друг, пора...», заявляя, что «*на свете счастья нет, а есть покой и воля*», связывает *волю* как альтернативу счастья с побегом «*из рабства*», в котором находится человек в светском обществе («*Давно усталый раб замыслил я побег в обитель дальнюю трудов и чистых нег...*»). В пушкинском стихотворении «Узник» «*вольные птицы*» – человек и орёл (один «*вскормлённый в неволе*») мечтают вырваться на *волю* из темницы.

к расширению концептов *воля* и *тюрьма* мы возвращаемся при работе с текстом о А. Солженицыне «Он жил по правде, а не по лжи». Обсуждается рассказ из цикла «Крохотки» («Дыхание»), в котором описывается состояние человека, вдыхающего свежий воздух после дождя в современном городе, который своими высокими домами, обступающими со всех сторон, напоминает ему тюрьму. Автор заключает: «*Вот, пожалуй, та единственная, но самая дорогая воля, которой лишает нас тюрьма: дышать так, дышать здесь. Никакая еда на земле, никакое вино, ни даже поцелуй женщины не слаще мне этого воздуха, напоенного цветением, сыростью, свежестью*». *Воля* воспринимается как главная ценность.

Анна Вежбицкая, довольно подробно рассматривавшая названные концепты в латинском, английском, русском и польском языках, устанавливает связь между концептом «воля» и явлением массовых крестьянских побегов на окраины России к казакам (Вежбицкая 2001: 35). В текстах пособия «Казацкая вольница», «Колонизация или поиски лучшей жизни?» речь идёт о казаках, независимых не только внешне, но и в душе. В текстах даётся дефиниция слов *воля-свобода*, объясняется их различие. Ядро национально-культурного концепта *воля* представлено следующими контекстными смыслами: «независимая жизнь», «отсутствие подчинения», «активные действия в соответствии с собственными желаниями». Концептуальные поля концептов «воля» и «свобода» пересекаются, что говорит об общем семантическом пространстве.

Сравнивая концепты *воля* и *свобода*, исследователи отмечают, что *свобода* связана с общественной жизнью, с законом, с правопорядком (т.е. с моральной необходимостью, признающий

ограничения), *воля* же связана с личностью (т.е. модальным желанием, снимающим такие ограничения) и не предопределяется правом. «Воля характеризует природного (естественного) человека, живущего в среде природы, свобода – социального человека, живущего в социальной среде». По словам Арутюновой Н.Д., «Законным супругом свободы стал закон: закон градуирует свободу, но не волю» (Арутюнова 2003: 82). Как демонстрирует пособие (тексты «О формировании русского самосознания», «Европейские обычаи и русские традиции», «Заплатить жизнью за истину», «Народ освобождён, но счастлив ли народ?», «Перестройка и гласность», «Мировоззренческие идеи в России после перестройки»), семантический профиль слова *свобода* прежде всего связан с политической историей России¹. В текстах пособия *свобода* коррелируется в русском семантическом пространстве с социальными концептами *закон, власть, демократия, независимость*.

Президент России В.В. Путин в своём послании Российской Федерации (08.07.2000) следующим образом конкретизирует ценность понятия *свобода*: «Наша задача – научиться использовать инструменты государства для обеспечения свободы – свободы личности, свободы предпринимательства, свободы развития институтов гражданского общества».

Таким образом, на основе работы с текстами пособия у студентов должно сложиться представление о месте концепта *воля* в русской культуре, значение которого может включать:

- способность добиваться цели, целеустремлённость, власть над собой (*воля к победе*);
- ничем не ограниченное природное пространство (*воля вольная*);
- отсутствие подчинения, жизнь, предполагающая независимость, освобождение от крепостнической зависимости (*дать волю*);
- активные действия в соответствии с собственными желаниями (*беспредельная воля, своеволие, вседозволенность*).
- существование вне тюрьмы, вне заключения (*бежать на волю*);
- желание, требование (*воля народа*);
- активные действия в соответствии с собственными желаниями (*беспредельная воля, своеволие*).

Смысловая наполненность концепта *свобода* связана в пособии со следующими значениями:

- отсутствие политических и экономических ограничений в общественной жизни (*свобода слова, бороться за свободу*);
- государственная независимость, суверенитет (*свободная Новгородская республика*);
- личная независимость, возможность жить, как хочется (*свободный гражданин*);
- состояние вне заключения (*выйти на свободу*);
- проявление своих желаний в рамках закона (*свобода вероисповедания*);
- время, незанятое трудом, занятиями (*свободное время*).

Технология обучения концептам включает различные приемы: комментарии к концептам, использование специально подобранных для каждого этапа наглядных материалов, в том числе аудио- и видеоряда, использование Интернета и др. Работа сопровождается сопоставлением концептов в разных языках и культурах и завершается дискуссией с использованием различных текстов и/или написанием творческой работы по одному из концептов.

Для работы с концептами были составлены различные комментарии, словари, тексты для изложений, пересказов и дискуссий; разработана специальная система упражнений и др. На усвоение национально-культурной маркированности концептов нацелены различного рода задания пособия, а также работа по конструкциям, со словарями-справочниками и др.

Назовём некоторые типы заданий, используемых при работе с концептами, и их методическую направленность.

1. Восприятие слова и осознание его значения в процессе его функционирования. Собирающие ключевых признаков слов-концептов.

¹ Полное описание употреблений концепта «свобода» не входит в задачи нашей статьи.

Прочитайте таблицу. а) Обратите внимание на значения слов ВОЛЯ, СВОБОДА и однокоренных с ними слов. б) Найдите совпадающие значения.

воля	свобода
<ul style="list-style-type: none"> – способность добиваться цели, целеустремлённость, власть над собой (<i>воля к победе</i>); – ничем не ограниченное природное пространство (<i>воля вольная</i>); – отсутствие подчинения, жизнь, предполагающая независимость, освобождение от крепостнической зависимости (<i>дать волю</i>); – существование вне тюрьмы, вне заключения (<i>бежать на волю</i>); – желание, требование (<i>воля народа</i>); – активные действия в соответствии с собственными желаниями (<i>беспредельная воля, своеволие, вседозволенность</i>) 	<ul style="list-style-type: none"> – отсутствие политических и экономических ограничений в общественной жизни (<i>свобода слова, бороться за свободу</i>); – государственная независимость, суверенитет (<i>свободная Новгородская республика</i>); – личная независимость, возможность жить, как хочется (<i>свободный гражданин</i>); – состояние вне заключения (<i>выйти на свободу</i>); – проявление своих желаний в рамках закона (<i>свобода вероисповедания</i>); – незанятое трудом, занятиями время (<i>свободное время</i>).

2. Установление понятийного значения слов «воля» и «свобода» в контексте предложения.

Определите, возможно ли поменять местами слова «воля» и «свобода». Изменится ли смысл предложения?

1. У Николая Вавилова была железная воля. 2. Этот путь, – считали западники, – приведёт к равенству всех перед законом, к установлению личной свободы каждого человека. 3. «Государь! – писал Александр Герцен в 1855 году, – Дайте свободу русскому слову». 4. В 1861 году отменили крепостное право, дали крестьянам волю. 5. Современный рыночный принцип: воля клиента – закон. 6. С потерей Новгородом свободы исчезло и экономическое процветание. 7. Президент России В.В. Путин в своём послании Российской Федерации (08.07.2000) задачу государства: «Наша задача – научиться использовать инструменты государства для обеспечения свободы – свободы личности, свободы предпринимательства, свободы развития институтов гражданского общества».

3. Работа с однокоренными словами и их значениями.

Прочитайте следующие предложения. Найдите однокоренные со словом «воля» слова. Объясните смысл предложений. В случае затруднений обращайтесь к справочному материалу.

1. Счастье – вольная птица: где захотела, там и села. 2. На работе он слишком вольничал, и его уволили. 3. С приходом Владимира Петровича в редакцию мы почувствовали вольный ветер перемен. 4. Наша мать воспитывала нас в строгости, она не любила, когда мы вольничали, сердилась и даже наказывала нас за это. 5. – Уйду на пенсию, стану вольным человеком – буду путешествовать, – мечтал отец. 6. Прошу вас не вольно интерпретировать текст, а переводить близко к тексту. 7. Радищев, выступавший против крепостного права, был одним из смелых вольнодумцев эпохи Екатерины Великой. 8. В оде «Вольность», одном из вольнолюбивых стихотворений, Пушкин говорит о своём отношении к самодержавию.

Справочный материал: *Уволить* – оставить без работы; сделать что-то *добровольно* – сделать по своему желанию; поэтические *вольности* – отступление от правил, от нормы; *вольный* человек – независимый, никому не подвластный; свободный от обязанностей; *вольный* ветер – свежий, прохладный ветер; в переносном значении – что-то несущее обновление; *вольнолюбивое* стихотворение – произведение о воле; *вольная* интерпретация текста – не очень точный пересказ текста; *вольнодумец* – человек, высказывающий свое мнение, противоположное официальному; *вольная* птица – независимая; *вольничать* – поступать, как хочется, не думая об общественных нормах.

4. Упражнения, направленные на разграничение значений однокоренных слов.

Вставьте вместо точек подходящее слово из «Справочного материала».

1. За ..., упорство, силу духа друзья и ученики называли Петра Капицу «Кентавром». 2.

Мужчина давал женщине ..., но отказывался от прав на её тело. Фиктивные браки и ... союзы были широко распространены и сохранились до 40-х годов XX века. 3. В России женщины имели относительную ... в имущественном отношении. 4. Русские могут надеяться на царя-батюшку, способного решить все проблемы, и в то же время мечтать о вольной 5. Новое время требовало энергичных ... людей. 6. у него был независимый и ... характер. 7. Казаки предпочитали жить ... жизнью.

Справочный материал: воля, вольный, волевой, свобода, свободный, свободолюбивый.

5. Употребление концептов в пословицах и поговорках.

Прочитайте пословицы и поговорки о воле. Объясните, как вы их понимаете.

Дай сердцу волю, заведет в неволю. Своя воля страшнее неволи. Воля птице дороже золотой клетки. Воля велика, да тюрьма крепка. Своя воля: хочу – смеюсь, хочу – плачу. и сила есть, да воли нет. В поле своя воля.

6. Учет семантических отношений с другими словами родной культуры.

Определить а) все значения этого концепта в словаре своего языка, б) найти в своем языке словосочетания (фразеологизмы) с этим концептом, в) пословицы, крылатые выражения, стихи.

7. Работа со словосочетаниями.

Подберите в правом столбике объяснение словосочетаниям левого столбика. Составьте предложения.

Свобода слова	– предоставлять свободу в действиях, поступках;
Волей-неволей	– по необходимости, без желания;
Дать волю	– право человека свободно выражать свои мысли;
Сила воли	– способность человека действовать для достижения поставленной цели, преодолевая внутренние препятствия;
Свобода вероисповедания	– право исповедывать религию по своему выбору или быть неверующим
Последняя воля	– предсмертное распоряжение, завещание;
По своей воле	– по своему желанию.

Одним из важных аспектов освоения как новой языковой системой, так и культурологических знаний, присущих носителям родного языка, является использование визуальных средств. Работе с ними отводится большое место в учебном пособии «Русская культура: диалог со временем». Визуальные средства служат зрительно-смысловой опорой для введения, активизации и закрепления языковых единиц. Средства зрительной наглядности углубляют психологическую и эмоциональную составляющую процесса обучения, помогают овладеть эстетическим и духовным богатством русской культуры. Иностранному учащемуся включается в систему работы через различного рода задания и вопросы, получая сведения из информационного поля изображений. Примером могут служить задания, связанные с текстом «Противоречивость русского характера».

Легенда об Икаре, который сделал себе крылья, чтобы полететь к солнцу, была реальной для простых русских людей. Но не столько солнце звало их, а «воля вольная». Посмотрите на картины И. Глазунова, А. Дейнеки, Г. Коржева.

- Обратите внимание, как на картине А. Дейнеки люди реагируют на полёт летуна Никитки. Как вы думаете, что они чувствуют: радость, злость, страх, удивление? Это проявление храбрости, ловкости, удали, широты души или отказ от смирения, покорности?
- Посмотрите, как И. Глазунов написал глаза русского Икара. Что вы в них видите – радость полёта, ощущение воли, страх, предчувствие конца? Как вы думаете, почему летун в красной рубахе?

Овладение культурными концептами является одним из условий изучения языка, так как их совокупность, характерная для каждой культуры, помогает понять русскую «картину мира».

Литература

1. Активный словарь русского языка/ Отв. Ред. Ю.Д. Апресян. – М.; Языки славянской культуры, 2014. Т.2.
2. Арутюнова Н. Д. Воля и свобода [Текст] / Н. Д. Арутюнова // Логический анализ языка. М.: Индрик, 2003.
3. Бердяев Н.А. Русская идея: Вопросы философии. 1990, № 1, стр. 78
4. Демьянков В.З. Термин «концепт» как элемент терминологической культуры. // Язык как материя смысла: Сборник статей в честь академика Н. Ю. Шведовой М., 2007.
5. Вежбицкая, А. Понимание культур через посредство ключевых слов. (Язык. Семиотика. Культура. Малая серия) / М.: Языки славянской культуры, 2001.
6. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. в поисках новых путей развития лингвострановедения: концепция речеповеденческих тактик. М.: Ин-т рус. яз. им.А.С.Пушкина, 1999.
7. Лихачёв Д.С. Земля родная. М., 1983.
8. Мощинская Н.В., Разинкина Н.М. Русская культура: диалог со временем. М. Русский язык. Курсы. 2015.
9. Пименова М.В. Типы концептов и этапы концептуального исследования. Вестник КемГУ. 2013, №2 (54).
10. Словарь сочетаемости слов русского языка. М. 1983.
11. Степанов Ю.С. Константы. Словарь русской культуры. М.1997.

EDUCATIONAL METHODOICAL ASPECT OF WORKING WITH NATIONAL CULTURAL CONCEPTS

Based on “Russian culture: dialogue with time” textbook article describes the technique of work with national cultural concepts. Several kinds of tasks indicating concept features “will”-“freedom” are given as an example.

СИМОНОВА ТАТЬЯНА МИХАЙЛОВНА

ГИТИС

Москва, Россия

ivantatiana575@gmail.com

ДИАЛОГ КУЛЬТУР: ВТОРАЯ ПОЛЬСКАЯ РЕСПУБЛИКА И РУССКАЯ ЭМИГРАЦИЯ В 20-30-Е ГОДЫ XX ВЕКА

Польская республика сформировалась как многонациональное государство, более трети составило непольское население. Русские и русскоязычные граждане составили почти 3,5 миллиона населения (в том числе более миллиона русских и более 4 миллионов православных). Значительное количество русскоязычных беженцев из Советской России (по официальным данным, до середины 20-х гг. их число достигало 500 тысяч человек) существенно расширили пространство русского мира.

К концу рассматриваемого периода коренное население (национальное меньшинство) и осевшие в Польше русские (политические эмигранты и бывшие беженцы) составили общий массив русскоязычной среды, применительно к которому сформировалось особое самоназвание: «русское меньшинство» или «православное меньшинство». К нему причисляли себя все носители русской культуры и языка, зачастую – независимо от национальности и юридического статуса. Это уникальное явление было характерно для всех государств-лимитрофов. Его рассмотрение представляет значительный научный и типологический интерес.

В условиях отсутствия национальной государственности, как несущей конструкции русской национальной идентичности, в условиях Польского государства русский мир проявил исключительную способность к самоорганизации в различных формах.

Политика Польского правительства была нацелена на консолидацию «единой польской нации»; первым шагом на этом пути стал «Закон об иностранцах» (13.08. 1926 г.), согласно которому иностранцами были объявлены все лица, не имевшие польского гражданства. Первой «легальной и национально-политической организацией» (выражение Д. Философова), консолидирующей русских в Польше, стало Русское народное объединение (РНО, май 1926 г.). Только в 1929 г. были введены «нансеновские паспорта» беженцев. Защиту правовых, «исповедных, культурных, просветительных» интересов русских эмигрантов в Польше взял на себя Русский общественный комитет (РОК, 08.08. 1930 г.).

К середине 30-х гг. численность русских в Польше существенно сократилась, но оставалась «одной из самых значительных в зарубежье» (М. Илов). С принятием Конституции (23 марта 1935 г.) на основе принципов «Декалога» общественная деятельность русской общности заметно сократилась.

ЛУМБУНОВА МАРГАРИТА ЭДУАРДОВНА

ЮФ БГУ

Улан-Удэ, Россия

rita.lumbunova@mail.ru

ДИАЛОГ КУЛЬТУР – ОСНОВНОЙ ПРИНЦИП ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Представляемый принцип обучения создает условия для изучения иной культуры и переосмысления своей собственной в зеркале чужой культуры. С позиции диалога культур как жизненной философии, любая культура представляет собой совокупность неповторимых и неопределимых ценностей, поскольку именно через свои традиции и формы выражения каждый народ заявляет о себе миру.

Обучение иноязычному общению формирует готовность к совместной деятельности с людьми различных взглядов и этносов. Диалог культур или межкультурная коммуникация, представляет собой совокупность специфических процессов взаимодействия людей, принадлежащих к разным культурам и языкам, что позволяет партнерам осознать уникальность друг друга.

Согласно проведенному анкетированию на тему «Восприятие китайскими студентами русских цветочных наименований», были получены следующие, вызвавшие интерес автора данные: большинство респондентов на вопрос с каким цветом у них ассоциируется Россия, ответили – белый, объясняя тем, что образ России связывается с картиной русской зимы. А образ Китая, как мы и предполагали – с красным цветом. Часть респондентов объяснила свой выбор тем, что Китай – это страна с социалистическим строем, а вторая часть – с праздником Весны, где красный цвет является практически единственным цветом в традиционном оформлении.

Данный пример подтверждает, что межкультурный диалог – это способ формирования видеть и осознавать сходство и различие культур, а также умения использовать наборы поведенческих моделей, характерных для носителей изучаемого языка. Это значит, что, используя свой лингвокультурный опыт субъект межкультурной коммуникации одновременно пытается учесть не только иной языковой код, но и иные обычаи и привычки, иные нормы социального поведения, одновременно осознавая их чужеродность.

Таким образом, принцип диалога культур мы считаем основным в процессе обучения иностранным языкам.

САЛКЫНБАЙ АНАРКУЛ БЕКМЫРЗАКЫЗЫ

Казахский национальный университет имени Аль-Фараби
Алматы, Казахстан
asalkbek@gmail.com

ДИАЛОГ КУЛЬТУР: СОВРЕМЕННАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ТОПОНИМИЧЕСКИХ НАЗВАНИЙ

Топонимическая система Казахстана, как и топонимия любой другой страны, представляет собой сложную систему, которая сформировалась из наименований казахского языка. Языковая природа названий местностей и водных объектов Казахстана изучена достаточно хорошо, вместе с тем, научный анализ особенностей и новшеств, связанных с политическими и культурно-познавательными переменами, считается актуальной проблемой.

По своим размерам территория казахских земель занимает девятое место в мире, с довольно разнообразной характеристикой топонимических названий. Такое разнообразие топонимических названий рассматривается в связи с всей историей народа, с войнами, с победами, с поражениями и со многими событиями исторического прошлого.

Существуют топонимы, которые связаны с господством монголов в XIII веке и походами джунгар и калмыков. В результате исторических связей казахского и монгольского народов в топонимии, вместе с монгольскими наименованиями, появились и такие названия как – Жоңғар қақпасы, Төртқалмақ, Қалмақтас, Қалмаққырылға, *Аңырақай*, *Тарбағатай*, *Байынқол*.

В XVII веке в казахской топонимии начали появляться русскоязычные топонимы в соседних с Россией районах Казахстана, где начали появляться первые русские поселения, которым присваивались русские названия.

В XVII-XVIII вв. с целью укрепления связей Российской империи с азиатскими странами на казахские земли начали проникать “новые линии”. Эти линии появились как результат строительства военных крепостей, которые соединялись между собой форпостами.

На всем протяжении линии строились и поселения переселенцев из России. Например, в 1716 году – Омск, в 1717 – Ямышевск, в 1718 – Семипалатинск, в 1720 – Усть-Каменогорск, в 1775 – Уральск, в 1861 – Павлодар, в 1854 – Верный. Все местные топонимы заменялись на русские названия. В XX веке появились населенные пункты переселенцев из России: Самарское, Веселовка, Добролюбовка, Славянка, Матвеевка, Дмитриевский, Владимирское, Северное, Топалевка, Высокогорское и другие. Историческим фактом является то, что все эти названия появились на казахских землях лишь в XIX-XX веках. Топонимические названия играют важную роль в формировании национального самопознания.

БАУМАНН ХОЛЬГЕР

Эрфуртский университет
Эрфурт, Германия
holger.baumann@uni-erfurt.de

МЕХАНИЗМЫ ДИАЛОГА: Г. В. ЛУДОЛЬФ И РОССИЯ

В настоящем докладе проблема межкультурной коммуникации рассматривается на примере из истории, а именно на примере диалога между русской и западной культурами в 18ом и 19ом веках. Особое внимание автора уделяется вопросу о вкладе, который внёс в этот диалог Генрих Вильгельм Лудольф (1655-1712).

В чём заключаются предпосылки межкультурной коммуникации, в каких условиях возможен диалог культур?

Изучая «механизмы диалога» культур, Ю. Лотман пишет: «Диалог подразумевает асимметрию, асимметрия же выражается, во-первых, в различии семиотической структуры (языка) участников диалога и, во-вторых, в попеременной направленности сообщений. Из последнего следует, что участники диалога попеременно переходят с позиции «передачи» на позицию «приёма» и что, следовательно, передача ведется дискретными порциями с перерывами между ними» (Лотман 2000: 268).

По отношению к асимметрии диалога, Лотман продолжает: «Однако если без семиотического различия диалог бессмысленен, то при исключительном и абсолютном различии он невозможен. Асимметрия подразумевает уровень инвариантности» (Лотман 2000: 268).

В заключение, Лотман подчёркивает ещё следующее: «Но для возможности диалога необходимо еще одно условие: взаимная заинтересованность участников ситуации в сообщении и способность преодолеть неизбежные семиотические барьеры» (Лотман 2000: 268).

В качестве примера для успешного диалога культур Лотман приводит «гигантский» диалог между русской и западной культурами в 18ом и 19ом веках. Русская культура в это время устраивается на «приём», можно было бы сказать, на «слушание», и потом, в период между Пушкиным и Чеховым, переходит на позицию «передачи», на позицию «говорения» (ср. Лотман 2000: 273-275).

На самом деле, масштаб диалога между русской и западной культурами в 18ом и 19ом веках был гигантским, об этом сомнений нет и об этом здесь речь идти не будет. На этом месте, речь будет идти о личности, жизнь и творчество которой относятся ко второй половине 17ого и к началу 18ого веков, к периоду, когда отношение русской культуры к европейской определяется по-новому, когда русская культура начинает устраиваться на «приём».

Какую роль в этом историческом процессе играл Генрих Вильгельм Лудольф (1655, Эрфурт – 1712, Лондон), дипломат на службе Дании и Англии, путешественник по России и по странам Востока, автор первой грамматики русского языка (*Grammatica Russica*, Оксфорд 1696)?

По мнению автора доклада, Г. В. Лудольф образцово выполняет все требования, которые предъявляет Ю. Лотман к участникам диалога культур: его отличают заинтересованность в сообщении партнёра по коммуникации и способность преодолеть семиотические барьеры в общении.

Лудольф пишет о себе:

«ich hatte von Jugend auf zu sprechen und reisen Lust gehabt und nachdem mich die göttliche Providenz sehr wunderlich vom Hofwesen losgemachet und mich sehen lassen, daß alles in der Welt eitel, habe ich ferner Beförderung bei der Welt suchen wollen ...

Wenn man nach meiner Religion gefragt, habe ich gesagt: Christianus, und sie bestände darinne: induite novum hominem renovatum, wo ich her sei oder zu Hause gehöre, habe ich ihnen gesagt, wie ich in ein Buch, so ich den Patribus terrae sanctae zu Cairo verehrt, geschrieben: Natus Erfordi in Germania mira providentia transplantatus in Angliam et variis casibus eruditus, viro bono ubique esse Patriam» (AFrSt D 71/57, H. W. Ludolf an A. H. Francke, Amsterdam, 19.-24.9.1700; по Tetzner 1955: 21 и сл.).

Лудольфу с молодости была охота говорить и путешествовать. Он был христианином, для которого отечество везде, где есть «добрый человек» («vir bonus»).

Лудольф был очень способным к изучению языков, он знал 11 иностранных языков: латинский, древнегреческий, новогреческий, древнееврейский, английский, французский, итальянский, турецкий, арабский, эфиопский, русский (ср. Nasso Baumann 1957: 240).

Интерес к русскому языку и к России в Лудольфе, вероятно, побудил дядя, Иов Лудольф (1624-1704), большой знаток языков, ориенталист, основоположник эфиопистики (ср. Nasso Baumann 1957: 242 и сл.).

Путешествие в Россию (1692-94) для Лудольфа прежде всего дело религиозное. Он вдохновлён идеей «универсальной церкви» (ecclesia universa), идеей трансконфессионального общения и объединения «настоящих христиан» всего мира (ср. Goltz 1979: 21). В диалогах Русской грамматики Лудольф посвящает последнюю главу религиозным темам, см. главу «(О) служб(е) бож(и)еи» (Unbegaun 1959: 68 и сл.). В этой главе встречается следующее, замечательное предложение:

«Когда (я) найду *доброгo чeлов(е)ка* (выделение моё – Х. Б.), ево люблю и почестю хот(я) онъ инной в(е)ры, и когда (я) вижу безд(е)лника, ево не во что ставлю, хот(я) онъ мои сродн(я) (Unbegaun 1959: 69 и сл.).

Лудольф на своём путешествии в Россию в конце декабря 1692 г. прибыл в Нарву (ср. Tetzner 1955: 23 и сл.). В конце января 1693 г. он находится на пути из Нарвы в Новгород и делает в своём дневнике первые записи на русском языке.

Дневник – средство внутренней речи, общения с самим собой – для Лудольфа также средство изучения языков. В своих дневниках он пишет на разных языках: немецком, латинском, еврейском, греческом, английском, французском, испанском, итальянском, эфиопском, русском. В качестве примера для употребления русского языка приводим заметку в дневнике от 1706 г., где Лудольф пишет о «своих пороках»:

«Пороки мои: 1. Когда Богъ дастъ добрую мысль я радуюся болши о своей слав(е) нежели о слав(е) Бож(и)еи, 2. похоти моя часто прельщаетъ меня, что я думаю, что маленькая р(е)чь въ которой я угождаю похотямъ а от того началу болшие гр(е)хи приходят. 3. не берегу мое время, а много въ праздности провожу, 4. не прилежно молюся Бога противъ гордости и самолюб(и)я Сколь далечко я от совершенного смиреномудр(и)я 5. когда спорюся скоро розсержуся, и мн(е)н(и)ем моим возгоржуся, не должною кротост(и)ю и тишиною бес(е)дую, 6. такъ ленивъ, что всяческое д(е)ло отложу, 7. не попечуся что бы я скоро противился

къ всяческому желан(и)ю, которое не н(е)бесное, 8. не воздержуся въ (е)ств(е) и пит(и)и, 9. когда хвалят меня ни припишу и присвою хвалу точась Богу, и не вразумляю их смирно и сердечно чтобы они глядели на источникъ всего благого» (AFrSt B 71b/81-82, Tagebuchnotiz Ludolf «Poroki moi», Tagebuch 1706, по Šyževskýj 1939: 26).

Другое средство изучения языков у Лудольфа – это письмо. Письмо, как средство внешней речи, общения с другими, одновременно является средством изучения иностранного языка. Приводим здесь отрывок из письма Лудольфа русскому послу в Ден Хааге, Матвееву:

«Такъ я время не имель писать въ языке, въ которомъ толикою трудностию розшираю мысли моя какъ во вашомъ языке, однакожде охоту мою къ тому отложит не могу, и сего ради гораздо себя завязаного къ вам почитаю, что ваше превозходителство изволил допустит, чтобы я писал къ вамъ въ томъ языке и уповаю, что по обыкновенной доброте вашей будете простить согрешения» (AFrSt D 23/79-80v, Ludolf an A. A. Matveev, London, 7.6.1705; по Tetzner 1955: 142 и сл.).

Лудольф признаётся в том, что письмо на русском языке даётся ему с трудом. Тем не менее, он хочет воспользоваться возможностью и попрактиковаться в русской речи. При этом, он полагается на понимание своего партнёра по коммуникации. Для автора доклада сомнения нет: Лудольф своим коммуникативным поведением у Матвеева вызывал не только понимание, но и симпатию.

Вклад Лудольфа в диалог культур и религий не исчерпывается охотой говорить и путешествовать (см. выше). Он идёт дальше, он хочет побудить и других к участию в диалоге, сделать и других способными говорить по-русски и путешествовать в Россию.

Своей Русской грамматикой (Оксфорд 1696) и своими уроками по русскому языку в Галле (1697/98) он в значительной мере способствует тому, чтобы расширился круг участников диалога культур.

Характерным признаком грамматики Лудольфа является практическая целеустановка, направленность на практическое усвоение языка. Практические цели усвоения языка в первую очередь отражаются в диалогах грамматики (Unbegaun 1959: 43 и сл.). Здесь приводятся диалоги на бытовые и на религиозные темы, на бытовые темы см. главы «(О) сочинен(и)и предлога», «Розличние речи простие», «(О) (е)ствомъ и пит(и)и», «Между хос(я)ина и слуги», «(О) путешествован(и)и и иннихъ д(е)লেখъ», на религиозные темы см. главу «(О) служб(е) бож(и)еи». Посредством этих диалогов намечаются коммуникативные компетенции, принципиально важные для тех, кто приезжает в Россию по политическим делам, по торговым делам или по церковным делам. В зависимости от этих коммуникативных целей отбирается языковой материал не только диалогов, но и грамматики в собственном смысле слова.

В качестве примера для практической направленности диалогов Русской грамматики приводим отрывок из главы «Розличние речи простие» (коммуникативная задача: установление, поддерживание контакта), отрывок из главы «(О) (е)ствомъ и пит(и)и» (коммуникативная задача: угощение гостя) и отрывок из главы «(О) путешествован(и)и и иннихъ д(е)লেখъ» (коммуникативная задача: прощание перед отъездом):

«Здравствуи. Как теб(я) богъ милует. – Спаси(б)о, (я) не гораздо здоровъ. – (Я) давно теб(я) не видалъ. – Т(я)перь мен(я) видишь. – Дл(я)чево ты вчерась не ку мн(е) пришоль. – Не досугъ мн(е) было. – Пожалуй садис(я). – Челомъ бью, (я) не усталъ. – Пожалуй приди чаще къ намъ въ предки. – (Я) радъ буду часто свидать с(я) стобою» (Unbegaun 1959: 46-47).

«Изволишь чарку вотки. – Вотку не уживаю. – Ренского у насъ (н)еть, чемъ теб(я) потчивать. – Съ пивомъ, къ инному пит(и)ю (я) не (о)хотникъ. – Баренъ налеи пиво, а прежде выплощай штеканъ, крушку... Буди здоровъ, на твое здоров(и)е. – Челомъ бью. (Я) починалъ пить про здоров(и)е хос(я)ина. Про здоров(и)е хос(я)иски прежде пить было. – Она добра

жена сердитьс(я), прогн(е)вать с(я), не станеть. Какъ теб(е) покажетъ с(я) наше пиво. – Хорошо, а кр(еп)ко, бою с(я) упивать с(я). – Не бои с(я) еще (я) никово пи(я)ново напоиль, кажетъ с(я) мн(е) что наше пиво очень житко. – Никак, сладко а (я) таковое люблю. – и (я) лутче люблю сладко, неже горко, горко не унимаетъ жажду» (Unbegaun 1959: 50-52).

«(Я) радъ свидать с(я) стобую прежде (о)тошествов(ия) т(в)оево. – Алти думаешь что по(е) хать мн(е) мочно а не простить с(я) стобую. – Куда по(е)дишь. – Въ свицкую, ц(е)сарскую, голанскую землю. – Коли путь возмешь. – На тои нед(е)л(е). – Береги с(я) о(т) воровъ и разбоиниковъ. – Еще б(е)да не прилучила с(я) мн(е) на дорог(е) слава Богу» (Unbegaun 1959: 59-60).

Диалоги предлагаются на русском и латинском языках, а также на немецком языке – для тех, кто не знает латыни (ср. титульный лист грамматики). Таким образом, для определённой группы целенаправленно улучшаются условия изучения русского языка, ещё раз расширяется круг возможных участников диалога культур.

Следующие отрывки – немецкие параллели к русским фразам, приведённым выше:

«Sey gesund, auff teutsch sagt man, guten morgen, guten abend. Wie geht es euch. – Grossen dank, ich bin nicht sonderlich wohl auff. – Ich hab euch lange nicht gesehen. – Jetzo sehet ihr mich. – Warumb seydt ihr gestern nicht zu mir kommen. – Ich hatte nicht zeit. – Ich bitte setzet euch. – Ich bedancke mich, ich bin nicht mude. – Ich bitte kommet inskunfftige offters zu uns. – Es wird mir lieb seyn, offt mit euch zusammen zu kommen» (Unbegaun 1959: 46-47).

«Beliebet euch ein schalgen von gebrandten wasser. – Ich trincke kein gebrantes wasser. – Wir haben keinen wein, womit sollen wir euch tractieren. – Mit bier, ich bin kein liebhaber von andren getrancke. – Junge schenck bier ein, aber spule den becher, die kanne erst aus... Ich bringe es euch, auf euere gesundheit. – Ich bedancke mich, ich hab des herrn wirths gesundheit angefangen. Wir hatten sollen der frau wirthin gesundheit trincken. – Sie ist eine gute frau, sie wird nicht boss werden. Wie gefallt euch unser bier? – Wohl, aber es ist stark, ich furchte mich vollzutrincken. – Furchtet euch nicht, ich habe noch niemand voll getruncken, mich dunckt, unser bier sey zu dunne. – Nein. es ist suss, und so trinck ichs gerne. – Ich trincke auch lieber susses als bitters, das bittere lescht den durst nicht» (Unbegaun 1959: 50-52).

«Es ist mir lieb dass ich euch vor eurer abreise spreche. – Meinet ihr dass ich konne wegweisen und nicht abschied von euch nehmen. – Wo reisset ihr hin? – Nach Schweden, nach Deutschland, nach Holland. – Wenn trettet ihr eure reisse an? – Kunfftige woche. – Hutet euch fur dieben und mordern. – Es ist mir Gottlob, auff der reisse noch kein ungluck begegnet» (Unbegaun 1959: 59-60).

Как известно, зимой 1697/98 года Лудольф провёл курс русского языка у Августа Германа Франке в Галле (первый курс русского языка в немецком университете; Август Герман Франке 1663-1727, теолог, педагог, профессор греческого и восточных языков). По окончании курса русского языка в Галле Лудольф отправляется в путешествие в страны Востока (Палестину, Египет). Во время своего путешествия (1698-1700) он продолжает обучение русскому языку в рамках письменной корреспонденции со своими учениками. В качестве примера приводим отрывок из письма Лудольфа, которое он пересылает «своим любимым русским ученикам» недалеко после начала своего путешествия:

«тяперь надобе прибавит (addere) немножко по русски, что бы вы не забыли, что вы учили ся из того языка. уповаю я на Бога, что благословит станет наши труды, что бы не напрасно были. Вчерас изъ утра я до(е)халь до сего м(е)ста въ добром здоров(и)и Слава Богу, и я обр(е)ль моего брата въ добром благополуч(и)и ... З(е)ло желаю слышать какъ вы обучаете ся (exercitis) въ славенскомъ язык(е), и естли по временом (interdum) собираете ся того д(е) ла ради. много я терп(е)ль на дорог(е), по тому что дв(е) ночи съряду (nach einander) мы были на пути, и в(е)тръ былъ такъ кр(е)покъ, что мало не опрокинуль (fast übergeworffen)

тел(е)гу ... посемя вась, мои любление русские ученики въ сохранен(и)е вышнаго предаю, и великую ползу къ христ(и)анской церкви от того вашего знатства желаю» (AFrSt D 71/1, Ludolf an Francke, Jena, 17.3.1698, по Čuževskýj 1939/40: 290).

На уроках русского языка, как и в Русской грамматике, Лудольф преследует практическую цель. Цель изучения языка – умение пользоваться языком в речи.

Направленность Русской грамматики на коммуникативные потребности «целевой группы» ценится и другими авторами-путешественниками по России. Так, в 1698 г. В Гамбурге, Адам Бранд публикует свою книгу о Русском посольстве в Китай (1692-95). В приложение к книге он включает страноведческую часть Русской грамматики, в переводе с латинского на немецкий. Также в 1698 г., записки Бранда в Лондоне выходят на английском языке, один год позже они в Тиле выходят на голландском языке. И в эти издания включено приложение – страноведческая часть Русской грамматики. В 1705 г. в Любеке, Пауль Якоб Марпергер выпускает в свет свою книгу «Московитский купец». В некоторых главах (см. главы III, IV, IX) Марпергер ссылается на Лудольфа (на страноведческую часть, на словарь и диалоги Русской грамматики).

Интерес и способность к диалогу – благодаря этим личностным качествам, Генрих Вильгельм Лудольф, которого звали «Андрушка Виллиемка» (см. особое издание Русской грамматики, посвящённое царю Петру, Unbegaun 1959: n. pag.), с успехом смог участвовать в развитии диалога между русской и западной культурами на пороге нового времени.

Литература

1. Archiv der Franckeschen Stiftungen/der Hauptbibliothek des Waisenhauses, Halle (AFrSt)
2. AFrSt B 71b/81-82, Tagebuchnotiz Ludolf «Poroki moi», Tagebuch 1706
3. AFrSt D 71/1, Ludolf an Francke, Jena, 17.3.1698
4. AFrSt D 68/357, Ludolf an Francke, Erfurt, 22.-30.3.1698
5. AFrSt D 71/57, Ludolf an Francke, Amsterdam, 19.-24.9.1700
6. AFrSt D 23/79-80v, Ludolf an Matveev, London, 7.6.1705
7. Baumann, Hasso: Hiob Ludolf und Rußland. Bd. 1-3. Jena, Univ., Diss., 1957
8. Baumann, Holger: Die Mechanismen des Dialogs: H. W. Ludolf und der «gigantische» Dialog zwischen russischer und westlicher Kultur im 18. und 19. Jahrhundert. В кн.: Стефанский Е.Е. (Ред.): Культурные коды в сознании и языке. Самара, Самар. гуманитар. акад., 2015, 218-224
9. Brand, A.: Beschreibung der Chinesischen Reise/ Welche vermittelt Einer Zaaris. Besandschaft Durch Dero Ambassadeur Herrn Isbrand Ao. 1693. 94 und 95. von Moscau über Groß-Ustiga, Siberien, Dauren und durch die Mongalische Tartarey verrichtet worden .../ Von Adam Brand. Hamburg, Schiller, 1698; Прилож.: Curieuse Beschreibung Der natürlichen Dinge Rußlandes/ Zur Erläuterung dieser Reise als einen Anhang beygefüget: Und Neulich in lateinischer Sprache ausgefertiget Von Heinr. Wilh. Ludolff.
10. Brand, A.: A Journal of the Embassy from Moscow into China, Overland. Richmond, Curzon, 2000 (Перп. изд. London 1698: A Journal of the Embassy Over Land into China. To which is added, Curious Observations concerning the Products of Russia. By H.W. Ludolf)
11. Brand, A.: Seer aenmercklijcke Land- en Water-Reys uyt Muscouw na China. Met byvoegingh van een Curieuse Beschrijvingh der Natuerlijcke dingen van Rusland/ door Henr. Wilh. Ludolph. Tyel, Leeuwen, 1699
12. Brand, A.: Adam Brands Neu-vermehrte Beschreibung seiner großen chinesischen Reise, welche er anno 1692 von Moscau aus über Groß-Ustiga, Siberien, Dauren und durch die große Tartarey bis in Chinam und von da wieder zurück nach Moscau innerhalb drey Jahren vollbracht: samt einer Vorrede Paul Jacob Marpergers von denen Reisen insgemein, sonderlich aber der orientalischen, und was vor Nutzen beydes die Europaer als asiatische Völcker davon zu gewarten haben. Lübeck, Böckmann, 1734 (3-е изд.; 1-е изд. 1712, 2-е изд. 1723)

13. Budde, H., Lewy, M. (Ред.): Von Halle nach Jerusalem. Halle – ein Zentrum der Palästinakunde im 18. und 19. Jahrhundert. Halle 1994 (Рис. 26: Портрет Генриха Вильгельма Лудольфа (1655-1712), Галле, Архив Фонда Франке; единственный известный портрет Г.В. Лудольфа)
14. Čyževskýj, D.: Der Kreis A.H. Franckes in Halle und seine slavistischen Studien. В журн.: Zeitschrift für Slavische Philologie, Leipzig XVI(1939), 16-68
15. Čyževskýj, D.: Zu den Beziehungen des A.H. Francke- Kreises zu den Ostslaven. В журн.: Kyrios, Königsberg/Berlin 4(1939/40)3/4, 286-310
16. Goltz, H.: Ecclesia Universa. Bemerkungen über die Beziehungen H.W. Ludolfs zu Rußland und zu den orientalischen Kirchen (Ökumenische Beziehungen des August-Hermann-Francke-Kreises). В журн.: Wiss. Zeitschr. Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, GSR, Halle 28(1979)6, 19-37
17. Graßhoff, H.: Paul Jacob Marperger – ein Popularisator Olearius' und Ludolfs. В журн.: Zeitschrift für Slawistik, Berlin 6(1961)2, 174-199
18. Hundt, M. (Ред.): Beschreibung der dreijährigen Chinesischen Reise: die russische Gesandtschaft von Moskau nach Peking 1692 bis 1695 in den Darstellungen von Eberhard Isbrand Ides und Adam Brand. Stuttgart, Steiner, 1999
19. Lotman, J.M.: Die Innenwelt des Denkens. Berlin, Suhrkamp, 2010
20. Lotman, Y.M.: Universe of the mind. London/New York, Tauris, 1990
21. Ludolf, H.W.: Henrici Wilhelmi Ludolfi Grammatica Russica ... Oxonii, E Theatro Sheldoniano, 1696
22. Ludolf, H. mote it. в кн.: Ludolf, H.W.: Reliquiae Ludolfianae: The Pious Remains of Mr. Hen. Will. Ludolf. London, Downing, 1712, 125-142
23. Marperger, P.J.: P.J. Marpergers Moscovitischer Kauffmann. Lubeck, Böckmann, 1705 (2-е изд. 1723)
24. Tetzner, J.: H.W. Ludolf und Russland. Berlin, Akad.-Verl., 1955
25. Unbegaun, B.O. (Ред.): Henrici Wilhelmi Ludolfi Grammatica Russica Oxonii A. D. MDCXCVI. Oxford, Clarendon, 1959
26. Ларин Б.А.: Генрих Вильгельм Лудольф. Русская грамматика. Оксфорд 1696. Ленинград 1937
27. Ларин Б.А.: Три иностранных источника по разговорной речи Московской Руси XVI-XVII веков. Санкт-Петербург, Изд. СПбГУ, 2002
28. Лотман Ю.М.: Внутри мыслящих миров. в кн.: Лотман Ю.М.: Семиосфера. Санкт-Петербург, Искусство, 2000, 150-390

DIALOGUE MECHANISMS: H. W. LUDOLF AND RUSSIA

With reference to Yuri Lotman's «dialogue mechanisms» (in his book «Universe of the mind») the author broaches the issue of the dialogue between Russian and Western cultures in the 18th and 19th centuries and the contribution of Heinrich Wilhelm Ludolf (1655-1712) to that dialogue.

КОЛОСОВА ЕЛЕНА ИВАНОВНА

Казанский (Приволжский) федеральный университет
Казань, Россия
hkolosova@yandex.ru

КОММУНИКАТИВНЫЕ ЭМОЦИИ НА УРОВНЕ ГЛАГОЛОВ (НА МАТЕРИАЛЕ РУССКОГО И ПОЛЬСКОГО ЯЗЫКОВ)

Язык как явление универсальное для человеческого общества является средством передачи, получения и хранения не только прагматической, но и эмоциональной информации, которая формирует когнитивную память нации. Вербализация эмоциональной составляющей коммуникации относится к одной из основных функций человеческой речи. Эмоциональность в языке тесно связана с психологическими категориями, именно эмотивная оценка может характеризовать содержание, качество и динамику эмоций в процессе коммуникации. Особое место в исследованиях, посвященных семантике, в последнее время занимают вопросы изучения трансформации эмоциональности в лингвистическую категорию эмотивности.

Большими возможностями передачи экспрессии и эмоциональности в речи обладает глагол со свойственными ему разнообразием грамматических форм, богатством семантических значений и возможностями синтаксических связей. Для исследования проблем межкультурной коммуникации актуальным является сопоставление глаголов в разных языках, в частности эмотивных глаголов в русском и в польском. Такие наблюдения могут быть полезны в плане изучения иностранных языков, в общении представителей разных культур, а также в области составления лексикографических материалов, в практике перевода (письменного или устного) и т.д. Еще И.А. Бодуэн де Куртене подчеркивал необходимость сравнения языков, независимо от их родства, для того чтобы увидеть эволюцию развития языковых систем. «Подобного рода сравнение языков, – писал И.А. Бодуэн де Куртене, – служит основанием для самых обширных лингвистических исследований, как в области фонетики, так и в области морфологии языка, так и, наконец, в области семасиологии, или науки о значении слов и выражений» (Бодуэн де Куртене 1963: 35). В современной науке ученые часто обращаются к вопросу о взаимосвязи эмоций, мышления, психики и сознания. Одни исследователи считают, что эмоции влияют на мышление и одновременно являются обязательным его компонентом. По мнению других, языковое выражение и ощущение эмоций были бы вовсе невозможными без мыслительного процесса и осознания (Шаховский 1998).

Данное исследование посвящено рассмотрению эмотивных глаголов, которые в свою очередь были подразделены на отдельные семантические группы в зависимости от передачи эмоций (фрустрационные, коммуникативные и интеллектуальные). Особое внимание привлекли глаголы, передающие эмоции, которые ярко проявляются в коммуникации. Так, в рамках данного исследования к фрустрационным эмоциям были отнесены глаголы со значением 'обида, разочарование, гнев, страдание, тоска, печаль, горе' (в русском языке: *обидеть(-ся)*,

разочаровать(-ся), печалить(-ся), тосковать, горевать, страдать, гневить(-ваться); в польском языке: *obrazić – обидеть, rozczarować – разочаровать, tęsknić – тосковать=скучать, cierpieć – страдать*); к коммуникативным эмоциям глаголы со значением ‘смущение, стыд, веселье, презрение’ (в русском языке: *смущать(-ся) / смутить(-ся), стыдить(-ся), веселить(-ся), презирать(-зреть), винить(-ся)*); в польском языке: *peszyć – смутить, zawstydzić – стыдить, bawić – веселить, gardzić – презирать, winić – винить*); к категории интеллектуальных эмоций ‘удивление и интерес’ были отнесены следующие глаголы (в русском языке: *интересовать (-ся) и удивить(-ся)*); в польском языке: *zadziwić (się) – удивить(-ся), interesować (się) – интересоваться(-ся)*).

Обратимся к рассмотрению глаголов, передающих различные эмоции в обоих языках. Для того чтобы выявить наличие / отсутствие эквивалента в польском языке, который мог бы в полной мере передать эмотивную семантику и значение русского глагола, остановимся на толковании выбранных глаголов по группам.

Самым ярким в ряду эмотивных глаголов в русском языке, как нам кажется, является глагол *страдать*, глагол имеет длительную историю, двойную парадигму форм и большое количество значений, которые, на наш взгляд, представляют достаточный спектр для их использования в речи. Сравните, в русском языке: *Страдать*, -аю, -аешь и (стар.) стражду, страждешь; страждущий; страждя; несов. 1. Испытывать страдание. С. от боли. С. от любви. 2. чем. Иметь какую-н. болезнь. С. головными болями. С. сомнением (перен.). 3. за кого-что. Сочувствуя, болезненно переживать чье-н. горе, неудачу. С. за больного друга. 4. от чего и за что. Подвергаться чему-н. неприятному, терпеть ущерб, урон от чего-н. С. за правду. Посевы страдают от сорняков. 5. (1 и 2 л. не употр.). Быть плохим, не на должном уровне (разг.). Аргументация страдает односторонностью. || сов. пострадать, -аю, -аешь (к 4 знач.) (Ожег.). Сам глагол, как уже отмечено имеет длительную историю, первоначальное его значение было далеко от передачи эмоции, например, в „Материалах для словаря древнерусского языка” И.И.Срезневского упоминается первоначальное, основное значение ‘работать, трудиться’, даже ‘обрабатывать землю’, а уже потом ‘мучиться, страдать’ (Срезн.). На современном этапе развития это значение просвечивает только в отглагольном существительном *страда*, сам же глагол полностью его утратил, оставив соотношенность с существительным *страдание*. *Представляет интерес наличие у глагола грамматической синонимии форм в истории русского языка, возможно было параллельное употребление форм наст. Вр. стражду и страдаю. Они воспринимались без какой-либо стилистической или семантической нюансировки. Так, в произведениях великого русского поэта А.С.Пушкина можно встретить глагол во всем его многообразии. Для А.С.Пушкина обе формы вполне нормальны, но одно из первоначальных значений ‘трудиться’ уже не используется (первая треть XIX века). Круг лексических значений глагола с семьей ‘страдание’ значительно расширяется: Страдать – Мучиться, испытывать физические и душевные страдания: Мой милый друг, не мучь меня, молю: Не знаешь ты, как сильно я люблю, Не знаешь ты, как тяжко я страдаю. с 202.37. / Страдать кем, мучиться от любви: Вотще! в ней сердце томно страждет, Оно утех безвестных жаждет – Утомлена, пресыщена, Больна бесчувствием она... М 423.17. Быть задетым, уязвленным (о самолюбии, спеси). Что, сплин иль страждущая спесь в его лице? Зачем он здесь? ЕО VIII7.10. Болеть, иметь какую-нибудь хроническую болезнь. Бледнеть Онегин начинает: Ей иль не видно, иль не жаль; Онегин сохнет – и едва ль Уж не чахоткою страдает. ЕО VIII31. 12. Терпеть урон, ущерб. ... сосед мой поспешает в отъезжие поля с охотою своей, и страждут озими от бешеной забавы, и будит лай собак уснувшие дубравы. С з 221.7 (Пушк.). Несомненно, что при отборе той или иной формы играют роль и индивидуальные особенности коммуниканта. Так, Н.В. Гоголь, как отмечает С.П. Обнорский, использует только НФ, например: По вас душа как будто страждет. Гоголь, Ганс Кюхельгартен; они и болеют и страждут, и нуждаются. Он же, Выбранные места из переписки с друзьями; которые страждут из-за того, что... Там же; больше всего страждет все на Руси от взаимных недоразумений, Он же, Авторская исповедь*

(Обнорский 1953: 11-12). И, хотя в данном случае явное предпочтение отдается традиционному образованию, все же следует признать высокую конкурентоспособность «новой» продуктивной формы. В период с XVIII по XX века эта форма укрепила свои позиции за счет появления новых значений и вышла на первый план, хотя «старая» форма еще фиксируется словарями. В поэзии С. Есенина – начало XX века: Не *страдает* душа от тоски и от ран, Не поможет никто ни страданиям, ни горю. Моя жизнь, 1911-1912 (Корпус).

В польском языке у эквивалентного глагола также выделяется достаточное количество значений, которые имеют как прямое, конкретное значение, так и переносное: *Cierpieć* 1. Odczuwać silny ból fizyczny lub psychiczny (Чувствовать сильную боль физическую или психическую); 2. Chorować (Болезь); 3. Boleć nad czymś lub z powodu czegoś (Болезь над чем-то или из-за чего-то.) 4. Znosić kogoś lub coś cierpliwie (Терпеть кого-то или что-то терпеливо). 5. Ponosić stratę lub szkodę (Нести ущерб или убыток) (SPP 1995: 800). Если сопоставить значения глаголов, то нет полной эквивалентности, как в у глаголов *обидеть*, *разочаровать*, *тосковать*; *obrazić* – *обидеть*, *rozczarować* – *разочаровать*, *tęsknić* – *тосковать* = *скучать* Это в свою очередь представляет определенные сложности для адекватной передаче экспрессии в условиях межкультурной коммуникации. Так, например, знач. 5 русского глагола ‘Быть плохим, не на должном уровне (разг.)’ не может транслироваться польским глаголом, в этом случае стоит обратить внимание на оттенок разговорности у русского глагола.

Определенные сложности в передаче экспрессии могут возникнуть и в случае использования специфичных глаголов, относящихся к церковнославянскому прошлому русского языка. На современном этапе развития его можно встретить в ряду синонимических образований к общеупотребительному, нейтральному глаголу *обидеться*: оскорбиться, жаловаться, негодовать, *роптать*, претендовать на что-то, сердиться, быть в обиде, дуться и т.д. (СРС). Глагол *роптать*, широко используемый в русской художественной литературе XIX века и сохранившийся до наших дней со значением ‘роптать, выражать недовольство, обиду, сетовать’ с традиционной непродуктивной формой *ропшу* (Ожег.), также не может адекватно быть воспринят в условиях русско-польской коммуникации, поскольку в польском языке семантическая наполненность глагола *szemrać* несколько иная, чаще всего используется только для обозначения реального шума. у глагола в русском языке эмотивное значение сохраняется без изменения вплоть до конца XX века, обратимся к словарям: Словарь Академии Российской 1794 г.: Ропшу *на кого*. Негодую, изъясляю словесно неудовольствие (САР 1794); Словарь языка Пушкина: Роптать а) Высказывать недовольство кем-чем-нибудь, обиду на кого- чего-нибудь. Как на досадную разлуку, Татьяна *ропцет* на ручей. ЕО V. 12.2 Или: Я не *ропцу* о том, что отказали боги Мне в сладкой участи оспоривать налоги, Или мешать царям друг с другом воевать. Сз 262.3 (Пушк.). Эквивалентным глаголом в польском узусе может выступить глагол *Szemrać* 1. w zn. ‘wydawać szmer’: Fale, liscie szemrzą. Źródło szemrze. (в знач. ‘создавать шум’: Волны, листья шумят. Ручей шумит.) 2. rzadk. w zn. ‘narzekać, sarkać’ S. na kogo, na co: Szemrać na brak porządku. (редко в зн. ‘сетовать, ворчать’: Ворчать на отсутствие порядка) (SPP 1995: 751).

Таким образом, можно отметить, что при передаче эмотивной семантики существующих фрустрационных глаголов как в русском, так и в польском языке, важно учитывать их лексическую валентность, частотность использования в языке, эволюцию развития грамматических форм и под.

В данном исследовании были рассмотрены глаголы, передающие коммуникативные эмоции в русском и польском языках (смущение, стыд, веселье, презрение): *peszyć* – *смутить*, *zawstydzić* – *стыдить*, *bawić* – *веселить*, *gardzić* – *презирать*, *winić* – *винить* и др. Следует отметить тот факт, что и в русском, и в польском языке подавляющее большинство эмотивных глаголов обладает свойством возвратности, которое выражается постфиксом -ся (в русском языке) и частицей *się* (в польском): *смутить* – *смутиться*, *удивить* – *удивиться*; *winić* – *winić się*, *obrazić* – *obrazić się*.

Обратимся к рассмотрению глаголов из этой группы. В русском языке: *Стыдить*, -ыжу, -ыдишь; -ыженный (-ен, -ена); несов., кого (что). Укорять, чтобы вызвать в ком-н. чувство стыда, раскаяния. С. за обман. || сов. пристыдить, -ыжу, -ыдишь; -ыженный (-ен, -ена) и -ыженный; *Стыдиться*, -ыжусь, -ыдишься; несов., кого-чего или с неопр. Испытывать стыд, стесняться. С. окружающих. С. сына (за его поступок). С. попросить что-н. Стыдись! (т. е. как тебе не стыдно). || сов. постыдиться, -ыжусь, -ыдишься. Хоть бы людей постыдился! (Ожег.); в польском языке: *Zawstydzić* 1. *Zawstydzić – zawstydząć, wywołać uczucie wstydu* (Стыдить, подавлять, вызывать чувство стыда); 2. *Zawstydzić się – zawstydząć się, odczuć wstyd* (Устыдиться – подавлять себя, почувствовать стыд) (SPP 1995: 993). Можно отметить достаточно большое количество в русском языке эмотивных глаголов, входящих в лексико-семантическое поле 'стыд', словари фиксируют следующие синонимы: *совеститься, стесняться, конфузиться, краснеть, дичиться*, ср. Мне стыдно (совестно) людей. «Он покраснел как рак и ужасно сконфузился» (Достоевский); Сгореть со стыда. «Аркадий весь вспыхнул» (Тургенев); Она зарделась как маков цвет. Краска (стыда) выступила на лице его. Потерять чувство стыда. Он готов был провалиться сквозь землю (от стыда) (СРС). Обращают на себя внимание устойчивые выражения с общим значением 'стыд', при этом все эти эмоции проявляются в коммуникации, в общении людей: *сгореть со стыда, зардеться как маков цвет, провалиться сквозь землю*. Коммуникативные эмоции выражаются и в пословицах: *Ни Бога не боится, ни людей не стыдится; Рядись – не стыдись, а работай – не ленись* (СПП). В последней пословице, как нам кажется, очень ярко представлен именно коммуникативный аспект, см. синонимы к слову *рядиться*, ряжусь, рядишься и рядишься; несов. (устар. прост.). 1. *с кем*. Нанимая, уговариваться об условиях, цене. *Р. с извозчиком*. 2. Нанимаясь, брать на себя какую-н. обязанность. *Р. в дворники*. (Ожег.). Фиксируют словари и устойчивые выражения с общим значением совершения коммуникации с какой-либо целью: *Рядиться в тогу* (также: создавать себе какую л. репутацию, не имея на то достаточных оснований); *Рядиться как на свадьбу*. В знач. 'договариваться, уговариваться о выполнении какой либо работы' или в контекстах, взятых из художественной литературы: *Договариваться об условиях, о цене* (при найме, покупке и т. п.):

- *Тебе сколько следует, милый мой?*
- *Да уж за что рядились, сударь, то и пожалуйста* (Достоевский, Двойник)
- *Ты куда же нас привез? – в страхе спросила у ямщика мать. – Разве нам сюда надо? – Куда рядились, туда и привез, – ответил ямщик* (Гайдар, Чук и Гек) (Корпус).

В польской языковой картине эквивалентный глагол в целом имеет те же значения, что и в русском, ср.: *Strasznie się zawstydził, kompletnie się zarumienił* (Он так засмутился и покраснел); *Rzeczy, które musieliśmy robić po to by przetrwać, byłibyśmy zawstydzeni w tamtych czasach, prawda?* (Вещи которые мы совершаем сейчас, просто чтобы выжить, мы бы стыдились за них, раньше?) (Польск.).

Следующая пара глаголов *винить(ся) – winić się*, в русском языке *Винить*, -ню, -нишь; несов. 1. кого (что) в чем. Считать виноватым, виновным. Во всем вини самого себя. 2. кого (что) за что. Упрекать, осуждать (разг.). Не вини меня за опоздание; *Виниться*, -нюсь, -нишься; несов., в чем (разг.). Сознаваться в своей вине. Н сов. повиниться, -нюсь, -нишься (Ожег.); в польском языке: *Winić* 1. *Uważać kogoś za winnego* (Винить, считать кого-то виновным), *WINIĆ SIĘ – Uważać samego siebie za winnego* (Считать себя виновным) (SPP 1995: 869). Надо отметить, что в русской языковой картине лексическое значение глагола напрямую связано с коммуникативными эмоциями, а именно: вербальное признание своей вины, находим в пословицах *Виноватый винится, а правый ничего не боится* или в художественной литературе со значением 'Признаваться в своей вине, извиняться': [*Любовь Гордеевна:*] *Ты, Митенька, – не попомни моих прежних слов: это только девичья глупость была одна, я винюсь перед тобой!* А. Островский, Бедность не порок; или в стихотворении И. Бродского «Воротись ты на родину. Ну что ж...» (1961): Как хорошо, что некого *винить*, Как хорошо, что ты никем

не связан, Как хорошо, что до смерти любить Тебя никто на свете не обязан (МАС 1999: 345). Важно подчеркнуть, что и в русском, и в польском языках данный глагол используется с одинаковыми коммуникативными эмоциями и в возвратной, и в невозвратной формах: *Nikt pana nie będzie za to winił kapitana* (Вас не в чем винить); *Można mnie winić za moje wysiłki?* (Можно ли упрекать меня за это?) (Польск.).

Некоторые различия в использовании глагола, передающего коммуникативные эмоции, можно отметить при сопоставлении глаголов *веселить(-ся) – bawić (się)*. На наш взгляд, имеет место расширение значений у польского глагола (см. знач. 2. 3), ср., в русском языке: *Веселить*, -лю, -лишь; несов., кого-что. Вызывать веселье, радость. В. публику. Песня веселит душу. *Веселящий газ (спец.) – закись азота, вызывающая особое состояние опьянения. || сов. развеселить, -лю, -лишь; -ленный (-ен, -ена); *Веселиться*, -люсь, -лишусь; несов. Весело проводить время. Дети веселятся саду (Ожег.); в польском языке: *Bawić* 1. *Zajmować kogoś, dostarczając mu rozrywkę* (Занимать человека, развлекать); 2. *Wprawiać w zadowolenie* (Приводить в удовлетворение); 3. *Przebywać gdzieś czasowo* (Находиться где-то временно); *Bawić się* 1. *Być rozbawionym z powodu komizmu jakiejś sytuacji* (Быть веселым из-за какой-либо ситуации (комичной), забавляться); 2. *Zajmować się czymś zbytecznym* (Заниматься чем-то лишним, ненужным) (SPP 1995: 35). Глаголы связывают прежде всего с беззаботным времяпрепровождением, яркой почти детской эмоцией. Само понятие ‘веселье’ (в древнерусском языке веселие) обозначает ‘беззаботная радость’, впервые фиксируется уже в XII в. Это значение и остается в русском языке и до наших дней: *веселиться – лю́сь, – ли́шусь; несов.* Предаваться веселью, весело проводить время, развлекаться. Марья Кириловна *веселилась как дитя*. Пушкин, Дубровский. Предстоящий отъезд --- не мешал ему [Ростову] *веселиться* ---. Большую часть времени он проводил вне дома, на обедах, вечерах и балах. Л. Толстой, Война и мир (МАС 1999: 322). По свидетельству Словаря польского языка, у глагола *bawić* на первый план выходит именно передача коммуникативной эмоции, тогда как в русском языке глагол *веселиться* включен в ряд типовых эмотивных характеристик: ср. в русском *веселиться* – синонимичные глаголы: забавляться – наслаждаться – радоваться – восторгаться – насмехаться – потешаться – шутить, в данном ряду, на наш взгляд, последние три глагола могут быть соотнесены с проявлением в том числе коммуникативных эмоций (Польск.).

Таким образом, можно отметить, что коммуникативные эмоции посредством глаголов очень частотны и многообразны как в русской языковой картине мира, так и в польской. При этом, как это часто бывает, в одном языке по сравнению с другим может быть больше лексем, связанных с передачей данной эмоции, но по степени интенсивности в рамках межкультурной коммуникации не возникает проблем с подбором эквивалента.

Была выделена в рамках данного исследования особая группа глаголов, которые могут выражать в коммуникации разные виды эмоций, прежде всего интеллектуальные. В этой подгруппе следующие глаголы в русском языке: *Удивить*, -влю, -вишь; -вленный (-ен, -ена); сов., кого (что). Привести в удивление, в недоумение. У. неожиданным ответом. Его ничем не удивишь (о том, кто все знает или все имеет; разг.). || несов. удивлять, -яю, -яешь (Ожег.); в польском языке *Zdziwić – Wprawiać w zdumienie lub podziw* (Вызвать удивление или восхищение) (SPP 1995: 954). Интересно то, что в польском языке нет эмоции недоумения, только положительная коннотация.

Следующие глаголы представлены с рекомендациями по употреблению в значениях, в русском языке *Интересовать*, -сую, -суешь; несов., кого (что). Возбуждать в ком-н. интерес (в 1 знач.). Его интересуется техника; *Интересоваться*, -суюсь, -суешься; несов. 1. кем-чем. Проявлять интерес (в 1 знач.) к кому-чему-н. И. театром. 2. Заинтересованно осведомляться (разг.). Интересуется, как идут дела. || сов. поинтересоваться, -суюсь, -суешься (ко 2 знач.) (Ожег.); в польском языке: *Interesować* 1. *Wzbudzać zainteresowanie, chęć poznania* (Возбуждать интерес, желание познания); 2. *Wzbudzać chęć zajęcia się czymś lub* (Возбуждать желание заняться чем-то.); 3. *Budzić sympatię osoby płci przeciwnej* (Вызывать симпатию

лица противоположного пола); *Interesować się* 1. Być zainteresowanym, zaciekawionym (Быть заинтересованным, пытливым); 2. Dbać o kogoś, o coś (Заботиться о ком-то, о чем-то); 3. Wykazywać chęć bliższego poznania kogoś (Проявлять желание более близкого знакомства с кем-то) (SPP 1995: 217). В данном случае стоит отметить, что у польского возвратного глагола набор значений не соотносится с русским (знач. 2, 3), что в свою очередь может спровоцировать недопонимание в процессе коммуникации.

Обобщая все сказанное, можно сделать определенные выводы. Во-первых, важно отметить, что в лексическом составе и русского, и польского языков глаголы с компонентом эмотивности занимают значительное место, так как они помогают выразить чувства и эмоции. Во-вторых, все рассмотренные глаголы можно распределить по группам в зависимости от характера эмоций, обозначаемых глаголами: а) положительные: *веселить(-ся)*, *интересовать(-ся)*; б) нейтральные: *удивить(-ся)*; в) отрицательные: *обидеть*, *тосковать*, *страдать* и др. Кроме того, важной является степень интенсивности эмоционального переживания – высокая, средняя, низкая (Колосова 2014: 122). Также глаголы можно условно поделить на: а) глаголы, обозначающие процесс эмоционального переживания: *стыдить(-ся)*; б) глаголы, обозначающие следствие эмоционального переживания: *презирать*; в) глаголы, обозначающие эмоциональное воздействие: *веселить(-ся)*. В-третьих, как в русском, так и в польском языке, подавляющее большинство эмотивных глаголов обладает свойством возвратности, которое выражается постфиксом *-ся* (в русском языке) и частицей *się* (в польском): *смутить – смутиться*, *удивить – удивиться*; *winić – winić się*, *obrazić – obrazić się*. Кроме того, можно также сделать вывод о том, что в польском языке нет прямого эквивалента некоторым русским глаголам, то есть подбор аналога как в русском языке, так и в польском языке возможен лишь частично.

Литература

1. Бодуэн де Куртенэ И.А. Избранные труды по общему языкознанию : [в 2 т.] / И. А. Бодуэн де Куртенэ. – М.: Изд-во Акад. наук СССР, 1963. – Т. 2. – 1963. – 391 с.
2. Колосова Е.И., Сафин И.Х. Эмотивные глаголы в аспекте межкультурной коммуникации (на материале русского и польского языков) // Филология и культура. PHILOLOGY AND CULTURE, 2014. – № 4 (38). – С. 121-124.
3. Обнорский С.П. Очерки по морфологии русского глагола. – М.: АН СССР, 1953. – 250 с.
4. Шаховский В.И. Языковая личность в эмоциональной коммуникативной ситуации / Шаховский В.И. // Филологические науки. – 1998. – N2. – С.59-65.

Словари

5. sPP 1995 – Słownik poprawnej polszczyzny. – Wyd.18. – Warszawa: Wyd-ctwo naukowe PWN, 1995. – 1055 с.
6. Корпус – Национальный корпус русского языка. <http://www.ruscorpora.ru/search-main.html> (Дата обращения 02.05.2016).
7. МАС 1999 – Словарь русского языка. – в 4-х т. – Под ред. А.П.Евгеньевой. – 4-е изд., стер. – М.: Русский язык, Полиграфресурсы, 1999. – Т.1 А-Й. – 702 с.
8. Ожег. – Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка. <http://www.ozhegov.org/> (Дата обращения 25.03.2016).
9. Польск. – Польский словарь онлайн. <https://ru.glosbe.com/pl/ru/> (Дата обращения 04.05.2016).
10. Пушк. – Словарь языка Пушкина. – в 4-х т. – М.: Азбуковник, 2000. http://imwerden.de/pdf/slovar_yazyka_pushkina_tom3_2000_text.pdf (Дата обращения 04.05.2016).
11. СПП – Словарь пословиц и поговорок. <http://slovarick.ru/> (Дата обращения 04.05.2016).

12. Срезн. – Срезневский И.И. Материалы для словаря древнерусского языка. – Санкт-Петербург, 1893. <http://etymolog.ruslang.ru/index.php?act=sreznevskij>. (Дата обращения 01.05.2016).
13. СРС – Абрамов Н. Словарь русских синонимов и сходных по смыслу выражений. <http://nashol.com/20100520565/slovar-russkih-sinonimov-i-shodnih-po-smislu-virajenii-abramov-n-1999.html>. (Дата обращения 25.04.2016).

**COMMUNICATION EMOTION AT VERB
(BASED ON THE RUSSIAN AND POLISH LANGUAGES)**

The article presents a comparative analysis of emotive verbs in two related languages (Russian and Polish). Specific similarities and differences in the implementation of 4.05.2016attention is paid to the existence of similarities with the postfix *-ся* [sya]. Structural and semantic features of emotive verbs in both languages are considered in terms of cross-cultural communication. The research sets forward a multiway classification.

ДОГРАШВИЛИ МАЛХАЗ НОДАРОВИЧ

Государственный университет им. Акакия Церетели
Кутаиси, Грузия
malkhaz.dograshvili@atsu.edu.ge

РУССКОЯЗЫЧНАЯ ЛЕКСИКА В ГРУЗИНСКОЙ СТРОИТЕЛЬНОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ

Тесные политико-экономические и культурные связи между разными народами являются залогом интенсивных заимствований. Во всех языках с наибольшей или наименьшей силой проявляется лексический материал, вошедший из других языков. Каким бы развитым не был литературный язык, он не может избежать иноязычного влияния. Заимствование слов между разными языками-естественный и закономерный процесс. Необходимость заимствований вызвана разными причинами:

- 1) восполнением внутрилексической помехи «пустоты»;
- 2) заимствованием определенного понятия (соответственно-предмета) из иностранного языкового коллектива, от которого заимствуется и название.

Заимствования обогащают и делают разнообразным лексический запас языка. Это происходит тогда, когда язык заимствует слово, которому нет эквивалента в данном языке. Излишнее же заимствование слов оказывает отрицательное влияние на развитие языка.

В этом случае иноязычное слово ограничивает, сужает и постепенно меняет материал собственного, национального языка. Таким образом, как правило, образуются синонимы: одни- из собственного лексического запаса, другие-заимствованные.

Заимствованные слова постепенно входят и закрепляются в заимствующем языке. Ареал употребления иноязычных слов разнообразен: ряд заимствований глубоко проникает в язык и становится его неотъемлемой частью. Лексические единицы такого типа активно участвуют в словообразовании: образуют новые слова (имена, глаголы) и таким образом происходит их освоение обществом. Ареал употребления слов второго ряда ограничен: они относятся к специальной, отраслевой (профессиональной) лексике, употребляются только узким кругом специалистов и не получают в языке широкого распространения.

Грузинский язык – один из древних и культурных языков, который на протяжении веков взаимодействовал с языками многих стран. Соответственно, с течением времени в грузинский язык проникли и закрепились слова различного происхождения. Начиная с 19-го века, в результате тесных контактов с Россией, в грузинский язык интенсивно проникают русскоязычные заимствования. Руссицизмы, в основном, встречаются в различных сферах бытовой деятельности. Среди них можно особо выделить терминологию, связанную со строительством.

Строительство одно из важнейших и ведущих отраслей хозяйства; оно охватывает различные направления, например такие, как: строительные конструкции, строительные материалы, технология строительства, проектирование зданий и сооружений, архитектура, транспортное

строительство, военная инженерия... Следовательно, разнообразна лексика, связанная со строительством и она занимает важное место в словарном запасе языка.

В представленном докладе мы рассматриваем лексические единицы собственно русского происхождения, применяемые в грузинской строительной терминологии. Слова данного типа встречаются как в литературном языке, так и в диалектах.

Хотя ареал их распространения в устной речи и диалектах шире, чем в книжной лексике.

Часть русской строительной терминологии в грузинском языке остается неизменной, часть же представляет собой калькированный вариант соответствующего слова или словосочетания.

За основу анализа мы взяли «Словарь строительных терминов», изданный в 2015 году (под ред. Т. Хмелидзе). Словарь содержит около 12 400 терминов. Данный словарь является первым полным толковым словарем строительных терминов на грузинском языке. Значимая часть анализируемого в нем материала грузинская, сравнительно малую часть составляет иноязычная лексика. Словарь предназначен для грузинского потребителя, занимающегося строительным делом: как для специалистов, так и для широкого круга пользователей.

Целью данного доклада является, на основе данных «Словаря строительных терминов» и живой речи определить долю русской лексики в грузинской строительной терминологии, частоту ее употребления в отдельных отраслях и направлениях, интенсивность проявления руссизмов в современном литературном языке и живой речи, а также, рассмотрение случаев калькирования русских терминов (насколько калькированный вариант соответствует исходному русскому слову).

Исходя из вышесказанного, строительную терминологию относят к специальной лексике. Следовательно, термины этой отрасли употребляются, в основном, узким кругом специалистов. Хотя определенная часть строительных терминов активно употребляется большей частью общества и в повседневной жизни: при благоустройстве жилых домов, окружающей их среды, об устройстве городов и сел.

Язык постоянно меняется, появляются новые слова, множество новых реалий, которые требуют надлежащего отображения в языке и т.д. В этом смысле строительство, можно сказать, очень чувствительная и быстро развивающаяся отрасль, в которой, соответственно с новыми технологиями появляются новые термины. В этом случае нужна и определенная осторожность, так как, с одной стороны, следует сохранить чистоту языка и защитить его от излишних заимствований, а с другой стороны, способствовать появлению в языке новых лексических единиц, которые являются необходимым условием заполнения и обогащения языка. Добиться этого можно разными путями: огрузиниванием иностранных терминов; поиском, соответствующих терминам слов на собственном языке... Такой подход обеспечит создание отраслевой терминологии высокого уровня на родном языке и будет способствовать составлению отраслевых (профессиональных) словарей.

Руссизмы особо часто встречаются в названиях строительных материалов, рабочих инструментов, частей конструкций сооружений и зданий.

В общей сложности, исходя из закономерности заимствования, иноязычная лексика претерпевает в заимствующем языке определенные языковые (фонетико- морфологические) изменения, что естественно при взаимоотношениях различных систем и структур языков. Вошедшие в грузинский язык русские слова, в основном употребляются в том же значении, что и в языке заимствования.

Строительные термины русскоязычного происхождения условно можно разделить на две группы:

1. Термины, без изменения перешедшие в грузинский язык.
2. Термины, калькированные на грузинском языке, т.е., представляющие прямой перевод русского слова или словосочетания.

Согласно «Словарю строительных терминов», из русского в грузинский язык без изменения перешли следующие термины:

panera (<Фанера) – слоистый древесный материал, склеенный из нечетного (три и более) числа листов лущеного шпона.

ventili (<Вэнтиль) – устройство, предназначенное для открытия, закрытия или регулирования потока при наступлении определённых условий

špingaleti (<Шпингалет) – задвижка для запираания окон и дверей. Как правило, выполняется из металла. Один из видов оконной (дверной) фурнитуры.

lemeksi (<Лемех) – в русской архитектуре продолговатые дощечки, часто уступчатой формы, служащие для покрытия глав, барабанов, шатров и др.

bučarda (<Бучарда) – металлический молоток, с двумя ударными плоскостями, имеющими пирамидальные зубцы.

В «Словарь строительных терминов» внесены и устаревшие слова, обозначающие меры величины. В словаре они представлены без изменений. Например:

aršini (<Аршін) : старорусская единица измерения длины. 1 аршин = 1/3 сажени = 4 четверти = 16 вершков = 28 дюймов = 0,7112 м;

desečina (<Десятина) - старая русская единица земельной площади.

Применялось несколько разных размеров десятины, в том числе «казённая», равная 2 400 квадратным сажням (109,25 соток; 1,09 га) и использовавшаяся в России до введения метрической системы.

versi «верста» – старорусская единица измерения длины, 1006 klm.

veršokı «Вершок» – старорусская единица измерения длины, первоначально равнялась длине основной фаланги указательного пальца. 404 см.

По анализируемому словарю, многочисленнее слова второго типа. у этих терминов имеются указания на русское происхождение. Там же дается исходная форма на русском языке (исходная русская форма), от которой образован грузинский термин. Например:

sasvretela «Дрель» – Инструмент для засверливания отверстий в различных материалах.

saħraħnisi «Отвёртка» – ручной слесарный инструмент, предназначенный для завинчивания и отвинчивания крепёжных изделий с резьбой,

sapıthi «Шпатель» – Металлическая или деревянная лопаточка с резиновой, пластмассовой или стальной пластиной. Используют его для очистки старой замазки, обоев, краски, нанесения и разравнивания шпатлевки.

talqateli «Толкатель» – Автоматическое устройство для удаления детали из штампов прессы после того, как она отштампована

ķernerı «Кернер» – ручной слесарный инструмент, предназначен для разметки центральных лунок (кернов) для начальной установки сверла и иной визуальной разметки.

saķvalti «Задвижка» – изделие, служащее для запираания дверей и окон с одной стороны при помощи возвратно-поступательного движения засова.

saķidela «Люлька» – площадка, имеющая ограждение, предназначенная для размещения людей с инструментом и материалами

osobniaķi «Особняк» – Комфортабельный, чаще всего одно- двухэтажный многокомнатный городской жилой дом, предназначенный для одной семьи.

mazida «Тачка» – простое устройство для транспортировки грузов, использующее принцип рычага для уменьшения прикладываемого усилия. Состоит из грузового кузова, одного или нескольких колёс и рукоятки.

Нужно отметить тот факт, что грузинская терминология такого типа представляет собой собственность литературного языка, имеющую некоторый оттенок искусственности. Широкая общественность, вместо грузинских терминов, употребляет в основном русские слова .

Интересны такие случаи, когда в языке имеется собственный строительный термин, хотя в быту вместо грузинских слов распространены русские термины. Лексика такого типа в языке является варваризмами. Сравним грузинские и русские термины одинакового значения:

Tunuki-«жесть», čamrtvel-gamomrtveli «Выключатель», čamrtveli «Штепсель», elektrosadeni «Провод», anjama «Петля», tamasa «Наличник», sčvali «Шуруп», brtqeltuča «Плоцкогубци», sagoravi «Каток», ğoji «Зубила», qalibi «Опалубка», bade «Сетка», mili «Труба», dgari «Стойка», sardari «Подваль», moedani «Площадь», sapheqela «Терка», ředuğeba «Сварка», sağebavi «Краска», řheri «Брызги», qoči «Балка», bagiri «Трос», kančis gasağebi «Ключ», nižara «Раковина», sartqeli «Пщяс», burği «Сверло», řumbo «Насос», sila-cementis řsnari «Стяжка», pithi «Шпаклевка», zonari «Шнур»...

Такие случаи не редкость в устной грузинской речи и диалектах.

Как мы убедились, в грузинском языке встречается достаточное количество строительной терминологии русскоязычного происхождения. В «Словаре строительных терминов» их количественно меньше. Руссицизмы чаще встречаются в устной речи. Часть терминов в языке употребляется без изменений, а часть калькирована. Нужно отметить и тот факт, что в грузинском языке множество терминов закрепились посредством русского языка. Например:

sementi (лат.) < Цемент, beřoni (франц.) < Бетон, gudroni (франц.) < Гудрон, venřili (немец.) < (Вентиль), řiperi (немец.) < Шифер), brezenři (нидерл.) < Брезент), řabeli (нидерл.) < Кабель...

Названия этого типа являются предметом другого исследования. Иноязычная терминология занимает значительное место в лексическом запасе грузинского языка.

Литература

1. Словарь строительных терминов, Тбилиси, 2015 г. под ред. Т. Хмелидзе.
2. Р. Двали, Р. Гамбашидзе, Грузино-русский техническое терминология, Тбилиси, 1982.

WORDS OF RUSSIAN ORIGIN IN GEORGIAN CONSTRUCTION TERMINOLOGY

Construction sector is one of the most important and largest fields of the industry. It involves various construction areas: building constructions, building materials, construction technology, building design, architecture, transport construction, military engineering... Accordingly, construction-related vocabulary is diverse and is a significant part of the lexical fund of a language. Construction terminology that has entered the Georgian language from a variety of languages can be found. The words of Russian origin occupy an important place. Various language units that have become common through Russian are interesting as well.

Russian construction terminology becomes more widespread in Georgian basically in the 19-20 centuries. Part of the Russian technical terminology is used in its unchanged form or is the translation of a corresponding word or collocation. Russian terminology is used more in Georgian oral communication rather than in the literary language. For example, literary forms are: pithi (putty), tunuki (tin), mili (pipe)... the corresponding words used in oral communication are as follows: řpařli < шпаклѐвка (putty), jeřti < жесть (tin), řruba < труба (pipe)...

“Dictionary of Construction Terms” (edited by T. Khmelidze; Tbilisi, 2015) has been used during the study. It includes up to 12.400 entries. Based on the analysis of the data collected from the aforementioned edition and during oral communication the paper presents the ratio of the Russian vocabulary in the Georgian construction terminology (with the appropriate examples).

АНАСТАСЬЕВА ИРИНА ЛЕОНИДОВНА

МГУ имени М.В. Ломоносова

Москва, Россия

anastasyevairina@gmail.com

ИЗ ИСТОРИИ РУССКОЙ И НЕМЕЦКОЙ ЭСТЕТИЧЕСКОЙ МЫСЛИ

Вопросы, касающиеся не только назначения, но также формы и содержания человеческого бытия, волновали писателей, культурологов, философов на протяжении многих столетий. Пожалуй, наиболее громко эти вопросы прозвучали в конце XIX — начале XX веков как в русской культуре, так и в европейской. Рубеж данных эпох в России ознаменовался расцветом всех сфер искусства и науки, в том числе в театральной области. Одним из реформаторов русского сценического искусства был весьма талантливый драматург, режиссер, театральный деятель Николай Николаевич Евреинов, чье имя, к сожалению, до сих пор недостаточно известно широкому отечественному читателю и зрителю. Исключительной ценностью его эстетической теории была попытка экстраполировать открытия театрального искусства в жизнь с тем, чтобы выявить особенности поведения человека, его внутреннего мира, помочь проявить скрытые таланты и потенциалы. Таким образом, теория Евреинова касается вопросов бихевиоризма, человеческой адаптации в социальной среде, исследования патологических проблем и изучения способов преодоления врожденных болезненных для общества инстинктов, как например, животной жестокости. Эти же вопросы волновали представителей немецкой и австрийской философской мысли Фридриха Георга Юнгера и Конрада Лоренца. Труд последнего ученого — зоолога и зоопсихолога, одного из основоположников этологии, — «Так называемое зло» совпадает с открытиями Евреинова в представлении о том, что чувство агрессии и раздражения — естественные реакции и проявления психики живого существа даже в те минуты, когда не имеется внешнего раздражителя; инстинкт театральности, по мнению русского драматурга, позволит человеку контролировать подобные эмоции и преодолевать их с помощью законов сценического искусства. Вывод книги Юнгера «Игры. Ключ к их значению» — жизнь может быть естественной и полноценной только в том случае, если она игра, в том числе драматургическая. Попытка проанализировать сходства и различия в подходах к игровой культуре представителей разных стран, отстающих друг от друга во времени, представляет огромный интерес для исследователей философского содержания концепта игровой культуры.

ЯНГУТОВА РИТА РОБЕРТОВНА

Сианьский нефтяной университет

Сиань, КНР

maryyang@mail.ru

ТРАДИЦИИ ПОЭТИЧЕСКОГО МИРОПОНИМАНИЯ В РОССИИ И В КИТАЕ

«Поэзия – это не просто искусство
в ряду других искусств, это нечто большее».

И. Бродский.

Феномен Поэзии и Личность Поэта в традиционной художественной культуре Китая занимают особое место (см.: примеч.1). Все китайские учёные и философы, а также императоры, вплоть до Мао Цзэдуна, были поэтами. Умение создавать стихотворные тексты до сих пор считается знаком высшей культурной привилегированности, а культурность (вэнь) в китайской традиции почтеннее других заслуг. Причина такого значимого положения и почтения поэта и поэзии в китайском обществе кроется в следующем. Искусство, наука, философия, религия, а также быт и психология китайцев веками были неразрывно связаны с традиционной онтологией и гносеологией даосизма, который придал неповторимый облик и определил многие характерные черты Срединной империи. Это подтверждают художественные традиции даосизма, которые постулировали мысль о том, что *образное* восприятие предваряет процесс рассудочно-теоретического постижения мира. Особенности национального менталитета наиболее ярко нашли своё воплощение в учении Лао-цзы, притчах Чжуан-цзы. Даосизм явился источником вдохновения для литераторов, музыкантов, художников. Большинство произведений китайской словесности, включая и такие величайшие классические произведения, как «Сон в красном тереме» Цао Сюэцина, «Речные заводи» Ши Найаня и Ло Гуаньчжуна, «Троецарствие» Ло Гуаньчжуна – проникнуты даосскими образами и прекрасными стихотворными текстами.

Основоположник философии языка и общего языкознания, В.Гумбольдт считал, что поэзия – чрезвычайно важна для существования этноса и нации, ибо она являет собой дух нации. На специфику поэтического текста обратил внимание и крупный представитель немецкой классической философии Г.Гегель «Поэзия была всеобщей и распространённой наставницей человеческого рода, и остаётся ею поныне» (Гегель 1971: 355). И. Кант разработал систему эстетических категорий, указав, что «гений даёт правила искусству».

В отечественной науке (см.: примеч.2) существуют великолепные традиции исследования поэтической речи, теория которой понимается нами вслед за В.Виноградовым как учение о

поэтической функции языка. Основным направлением, разрабатываемым в науке XX века проблемы поэтической речи, был символизм. Высказывание виднейшего теоретика символизма в этой области, А.Белого, перекликается с концепцией Слова в даосизме: «В слове дано первородное творчество; слово связывает бессловесный, незримый мир, который роится в бессознательной глубине моего личного сознания с бессловесным, бессмысленным миром, который роится вне моей личности. Слово создаёт третий, новый мир – мир звуковых символов, посредством которого освещаются тайны мира, внутри меня заключённые (Дао и Дэ. – Р.Я.)» (Маслова 2006:46). Французский поэт-символист, П. Верлен, в стихотворении «Поэтическое искусство» определил музыкальность как основную сторону подлинного поэтического творчества: «Музыкальность – прежде всего» [13, с. 9]. В его представлении, поэзия, как и музыка, стремится к трансцендентному, невербальному воспроизведению реальности. Примечательно, что П.Верлен создал цикл стихотворений под названием «Песни без слов». Подобно музыканту, поэт-символист устремляется навстречу стихийному потоку запредельного, бессловесной энергии звучаний, незримому миру... Вслед за Верленом идея музыки использовалась многими символистами для обозначения творческой тайны или ... Дао.

Согласно восточной даосской традиции, все слова находятся в Дао, т.е. также в нечто беспредельном, незримом, невыразимом. Задача поэта «вытащить» слова из Дао – услышать их. Существуют тысячи невыговоренных слов, которые ждут своего Поэта.

Множество определений поэзии в русской литературе, сводятся к тому, что Поэт, благодаря божьей помощи, может услышать гармоническое начало мира и облечь его в слова. Поэтическое творчество – это дар Бога:

«И бога глас ко мне воззвал»
А.Пушкин.

«пил из божьего ковша...»
А.Тарковский.

«О, сколько музыки у Бога!»
А.Блок.

Если для поэта русской культуры, поэтическое слово – откровение Бога, то китайский художник слова растворялся в Дао, которое было для него источником самого высокого вдохновения, а потому носителем Дао называли поэта – дао-человек (см.: примеч.3) или, согласно введённому академиком В.М.Алексеевым (см.: примеч.4), термину «дао-поэт» (Алексеев 2008: 23). «*дао* внутри поэта есть свет и полнота, невыразимые в слове, которое их обесцвечивает и делает их «уже не тем» (там же: 130-131). «Станс V исповедует наитие дао-поэта, Сверхчеловека ...»:

«1. Поэт – Сверхчеловек. Он овладевает, как конём,
Сверхчувственно-истинным прозрением (*дао*)
И, [возносясь на небо], в руке держит благородный
ненюфар.

.....
5. В ёмком отвлечении устремляюсь [в *дао*]
своим гением, основой души.

Прочь все грани и межи!
6. В одной лишь моей одинокой душе живут
Древние государи Хуан-ди и Тан Яо:
О редкое, о особенное, сокровенно-первое!»

(там же: 175-176). В своём фундаментальном исследовании одного из важнейших памятников китайской поэтики «Китайская поэма о поэте. Стансы Сыкун Ту», известный синолог, В.М.Алексеев пишет: «Однако лучшим образом для наития служит природа – единственный и самый полный внешний источник вдохновения, его внешняя поддержка. В ней поэт ищет особых ликов, далёких от тех, которые создают обычное словесное упражнение стихотворцев, и понятно, что *дао*, глядящее на него из всех явлений природы, лишает его и здесь нормального языка» (там же: 30). С непостижимости, невыразимости чувства словом начинается и «Даодэцзин»: «Если Дао можно описать словами, это уже не Дао, ибо оно неуловимо, неопишуемо, невозможно выразить то, что не имеет формы, хотя всё оформляет». «Истинные слова – без слов, истинное деяние – недеяние», – продолжает Чжуан-цзы. А потому, для выражения смысла Дао был создан особый язык – «антислово». Мир Лао-цзы – это антимир. Его мир скрыт от взоров, обращён внутрь и развивается вспять: от силы – к ослаблению, от наполненного – к пустотному, от старости – к младенчеству, от формы – к бесформенному, от вещи – к символу, от образа – к слову...

«Чжан 36: Чтобы нечто сжать, необходимо прежде расширить его.

Чтобы нечто ослабить, нужно прежде укрепить его.

Чтобы нечто уничтожить, нужно прежде дать ему расцвести.

Чтобы нечто у кого-то отнять, нужно прежде дать ему.

Это называется глубокой истиной.

Чжан 41: Великий квадрат не имеет углов;

Большой сосуд долго изготавливается;

Великий образ не имеет формы». (Ян Хин-Шун 2008: 52, 57).

Эта удивительная парадоксальность мышления отражает восточный стиль говорения. Выразить чувства и мысли прямым названием вещи – невозможно, т.к. в слове не передать изменчивость мира, и потому совершенномудрые создали образы, образное слово, поэтическое слово (см.: прим.5).

Этот своего рода процесс слияния с Дао, может быть передан через парадокс, который в свою очередь выражает метафизическую реализацию, а также служит объектом концентрации с целью такой реализации. Такой процесс можно сравнить с аффектом, т.е. состоянием потрясения, которое охватывает личность поэта целиком. Подобное состояние возникает в процессе творчества и является существенным признаком духовного мира художника (необходимо отличать от аффекта как психофизиологической реакции). В поэтическом произведении, по меткому замечанию Ю.Лотмана, особый сплав мысли и чувства: «Мысль уничтожается в чувстве, а чувство уничтожается в мысли; из этого взаимного уничтожения рождается высокая художественность». Или другим словами: «Выход из этого состояния (аффекта – Р.Я.) возможен только в результате вывода подсознательного на уровень сознания, на уровень второй сигнальной системы, что и приводит к снятию стресса. В этом процессе перевода бессознательного в сознательное уничтожаются условия образования болезненного симптома, патогенный конфликт превращается в нормальный» (Яковлев 1999: 104). Л.Выготский теоретически осмыслил этот процесс «... ближайшие причины художественного аффекта скрыты в бессознательном ... Как только мы познаём бессознательное, оно сейчас же перестаёт быть бессознательным, и мы опять имеем дело с фактами нашей обычной психики». «В этом превращении аффектов, в их самосгорании, во взрывной реакции, приводящей к разряду... эмоций... и заключается катарсис эстетической реакции» (Выготский 1968: 95-96, 274). Возможно, этот процесс сопоставим с тем, что в восточной традиции называли слиянием с Дао или погружением в Дао. Таким образом, катарсис (Дао) является тем механизмом, который выводит аффект на уровень сознания. Так возникает художественное произведение, в частности, поэзия. Ф.И.Тютчев.

Поэзия.

«Среди громов, среди огней,
Среди клокочущих страстей.
в стихийном, пламенном раздоре,
Она с небес слетает к нам –
Небесная к земным своим сынам,
С лазурной ясностью во взоре –
И на бунтующее море,
Льёт примирительный елей».

В отличие от христианской традиции, где Слово – инструмент мироздания (*последовательно*, в течение 6 дней Бог *Словом*, творил этот прекрасный мир (и сказал Бог: Да будет свет! И стал свет. ...), в даосизме Слово, не только не принимает участия в мироустройстве, но и заслоняет истинную сущность вещей. Законы мироздания возводятся к пониманию Дао и Дэ (см.: примеч.6). Всё происходило «само собой», спонтанно и *одновременно*, как естественное самопревращение мира из некоей абсолютной субстанции – Дао. У Дао нет образа, значит нет и Слова. Стоит назвать Дао словом, и Дао утрачивается, т.к. сознание привязывается к какому-то термину. Дао – это не какое-то понятие, которое можно описать словами. Дао – нечто, существовавшее прежде слов, прежде человеческой речи и прежде самой мысли (см.: примеч.7). Эту идею прекрасно выразил представитель западной культуры, поэт-интуитивист, О.Мандельштам:

«И Шуберт на воде, и Моцарт в птичьей гамме,
И Гёте, свищущий на вьющейся тропе,
И Гамлет, мысливший пугливыми шагами,
Считали пульс и верили толпе.
Быть может, прежде губ уже родился шёпот...
И в бездревесности кружились листья.
И те, кому мы посвятили опыт,
До опыта приобрели черты».

Такое отношение к слову удивительно сходно и с традицией романтической концепции молчания: поэтики русского романтизма с его культом невыразимости чувства словом.

«Невыразимое, подвластно ль выраженью?»

– вопрошал В.А.Жуковский. На этот вопрос ответил Ф.И.Тютчев в своём парадоксальном стихотворении «Silentium!», с присущей ему афористичностью:

«Мысль изречённая есть ложь!».

Таким образом, согласно Тютчеву, «мысль изречённая» – «ложь!», поскольку мысль уже не является тем, чем она была до момента выражения. В.А.Жуковский в своём стихотворении не отвечает на этот вопрос, а подводит к двум философским позициям: сопоставление внутренней и внешней природы (невыразимое – выражение) и максимально точному выражению красоты посредством поэтического слова. При описании «святых таинств», нечто «смутного, волнующего нас», можно увидеть удивительную переключку поэтов-романтиков:

«Лишь у тебя, поэт, крылатый слова звук,
Хватает на лету и закрепляет вдруг

И тёмный бред души,
И трав неясный запах...»
А.И.Фет.

Основоположник романтического направления русской литературы, В.А.Жуковский заключает, что всё это подвластно лишь языку молчания:

«И лишь молчание понятно говорит...»

Сравним, в «Даодэцине»: «Если Дао можно описать словами, это уже не Дао».

В стихотворении В.А.Жуковского мы наблюдаем обращение поэта к основам восточной традиции говорения, а именно о преодолении человеком своего «Я» и слиянии с природой, т.е. с Дао, неким источником всего сущего. Поэт стремится слиться с Дао, т.е. всем сущим, чтобы высказать «природы дивные создания», но он бессилён:

«...хотим прекрасное в полёте удержать,
Ненаречённому хотим название дать –
И обессиленно безмолвствует искусство ...».

Автор полагает, что это слияние может быть выражено, как указывалось выше, через парадокс: поэтическое миропонимание совершается путём открытия «бесконечного» в «конечном»:

«В одном мгновеньи видеть вечность
Огромный мир – в зерне песка,
В единой горсти – бесконечность,
И небо – в чашечке цветка!»
У.Блейк.

Солидарность с В.А.Жуковским выразил Ф.И.Тютчев, у которого молчание – понятие ключевое и философское, представляющее для него основу существования. Это та экзистенциальная категория, без которой невозможна подлинная жизнь:

«Молчи, скрывайся и таи
И чувства, и мечты свои –
Пусть в душевной глубине
встают и заходят оне ...»
«Как сердцу высказать себя?
Другому как понять тебя?»
«Лишь жить в самом себе умей –
Есть целый мир в душе твоей
Таинственно-волшебных дум...»

Таким образом, Тютчев зовёт к жизни во внутреннем мире, полном «таинственно-волшебных дум», т.е. к молчанию, но при этом поэт искусно использует парадоксальность: с помощью глагола повелительного наклонения «Молчи!» для побуждения к действию (www.fainfeld.ru). Молчание парадоксально. В этом смысле оно сходно с понятием пустоты, принятой в восточной философии, как глубинной сущности действительности (см.: прим.8).

Концепция молчания нашла своё воплощение в творчестве А.А.Фета, А.А.Блока, О.Э.Мандельштама и др. Лирика этого цикла у них проникнута духом таинственности, недосказанности, невыразимости. «Silentium».

«Она еще не родилась,
Она и музыка и слово,
И потому всего живого
Ненарушаемая связь.

.....
Да обретут мои уста
Первоначальную немоту,
Как кристаллическую ноту,
Что от рождения чиста!
Останься пеной, Афродита,
И слово в музыку вернись,
И сердце сердца устыдись,
С первоосновой жизни слито!»

О. Мандельштам.

Та же таинственность, недосказанность, невыразимость в притчах Чжуан-цзы (последователь Лао-цзы, учение которого он облёк в поэтическую форму притч): «Где мне найти человека, который забыл все слова, чтобы поговорить?»

Следующее стихотворение – мировоззренческий и поэтический антитезис тютчевской строки «Мысль изреченная – есть ложь...» современного поэта И.А. Файнфельда, у которого мотив молчания занимает одно из центральных мест.

«Мысль изреченная – не ложь,
Она лишь часть того молчанья,
К которому в конце придешь,
Забыв и радость и отчаянье.
Слова даны, чтоб заменить
Одно молчанье на другое
И светлым мигом озарить
В мир бытия окно живое».

Это стихотворение вызывает ассоциации с восточными духовными практиками. Особенность этого произведения в утверждении значимости молчания и слова, которые не антиномичны друг другу, а, напротив, образуют единство (www.fainfeld.ru).

Этот видимый прекрасный мир – зеркальное отражение Дао, и потому Слово-иероглиф – картина мира, которая, как и Дао, вмещает в себя всё. Величайшим открытием даосов стало положение о том, что именно поэтическое слово содержит в себе чувство – чувство цвета, звука, ритма, движения, формы. Слово в единстве этих составляющих и есть понимание тайны Дао, или в другой поэтической традиции – Божественного откровения, т.к. только поэтическое Слово способно «схватить» и «постичь» несказанное, выразить сокровенную суть красоты. Согласно В.Гумбольдту, «Жить означает сохранять ... форму мысли как господствующий закон», как «закон наивысшей чувственности» (Гумбольдт 1985: 283), т.е., *поэтический язык как форма – мысли, цвета, звука, движения, ритма; как проявление – нравственности, истории, искусства, религии, философии; как «господствующий закон» – «закон наивысшей чувственности».*

Иероглиф стал целостным эстетическим феноменом. Культ красоты и поклонение красоте сформировали ведущий принцип такой системы – невыразимость слова. Дэ выразило тайну Дао посредством иероглифа. Язык поэзии позволяет выразить сложнейшие понятия в предельно лаконичной афористичной форме. Удивительный лаконизм иероглифа стремится к идеалам Дао: «великий образ не имеет форм», «высшая музыка – почти тишина». Иероглиф

включает в себя огромнейшие поэтические богатства в наименьшем пространстве». Если мы Слово видим, слышим, осязаем, ощущаем, обоняем, то по мысли Гумбольдта – «поэт исполнил то, что требует искусство вообще ...» (Гумбольдт 1985: 79). Поэзия – это высочайшая экономия стиха, огромная смысловая, изобразительная, музыкальная нагрузка на каждый звук, на каждую букву, на каждое слово. Мы наблюдаем, что философско-поэтические традиции Востока и Запада находятся в полном унисоне.

Известно высказывание И.Бродского и о том, что стихосложение является «ускорителем сознания, мышления, мироощущения» (там же: 54), О. Мандельштама, который называл стихи «чудовищной уплотнённой реальностью», Н.Гумилёв, А. Тарковский, Р. Рождественский писали, что в поэзии сконцентрированы все виды искусств. Именно поэтическое Слово, как и Слово-Иероглиф, многослойно, поэтическое слово, позволим себе повториться, содержит в себе чувство – чувство цвета, звука, ритма, движения, формы. В этом – удивительное созвучие поэтических традиций Востока и Запада.

Таким образом, поэтическое миропонимание – это красота запредельного, это изображение невидимых предметов, а выражение неуловимых душевных и природных движений, которые находят своё выражение в понятии непереводаемости поэзии. Подчёркивая это обстоятельство, В.Гумбольдт отмечал: «Наиболее отчётливо своеобразие каждого языка в поэзии, где устройство конкретного материала налагает на дух менее всего оков» (Гумбольдт 1985: 103). Как отмечал М.Хайдеггер, современная эпоха, современный человек утрачивают способность расслышать бытие, приблизиться к истине (см.: примеч.9). Язык перестаёт быть «домом бытия». Единственной областью, которая не захвачена этими катастрофическими процессами, выступает, по его мнению, искусство, в особенности поэзия. Именно здесь язык всё ещё продолжает, исполняя своё первоначальное назначение, открывать истину бытия, и именно поэты, обладая тонким слухом, позволяющим им расслышать истину в слове, способны передать это слово миру (Иванченко, Оганесян 2010). В интервью Свену Биркертсу, И.Бродский заметил: «Поэзия – это не просто искусство в ряду других искусств, это нечто большее. Если главным отличием человека от других представителей животного мира является речь, то поэзия, будучи наивысшей формой словесности, представляет собой нашу видовую, антропологическую цель» (Бродский 2000: 211). Но вернёмся к В.Гумбольдту, который ещё в конце 18 века обращал внимание на то, что человечество ждёт «ужасная катастрофа», если не будет разработана теория эстетики, вершиной которой является поэзия, которую он охарактеризовал как «закон наивысшей чувственности». Так философы и поэты, всех времён и народов, независимо друг от друга, пришли к пониманию того, что поэзия – ключ к пониманию мира (см.: прим.10).

В этом её Дао, Дао Поэзии.

Содержание статьи представлено в следующей таблице. (Удивительно: даже используемые слова в обеих поэтических системах абсолютно идентичны).

Таблица 1

ПОЭТИЧЕСКОЕ СЛОВО	ПОЭЗИЯ КАК МИРОПОНИМАНИЕ	
Личность поэта	«Поэт в России больше чем поэт»	Поэт – носитель Дао. Дао – человек
Определение поэзии	Откровение Бога	Слияние с Дао
Генезис поэзии	«Быть может прежде губ уже родился шепот...»	«Дао – нечто существующее прежде слов, прежде человеческой речи и прежде самой мысли»
	«Невыразимое подвластно ль выражению?»	«Дао – неуловимо, неопишимо, невыразимо»
Поэтическое творчество		
Тайна поэтического слова	«Мысль изреченная есть ложь!»	«Если Дао можно описать словами, это уже не Дао»

Поэзия как «закон наивысшей чувственности» (В.ф.Гумбольдт)	О.Мандельштам: поэзия – «чудовищная уплотнённая реальность». И.Бродский: «поэзия ... наивысшая форма словесности»	Иероглиф включает в себя огромнейшие поэтические богатства в наименьшем пространстве: «высшая музыка – почти тишина».
Общее	Парадоксальность	
ПОЭЗИЯ – КЛЮЧ К ПОНИМАНИЮ МИРА		

Примечания.

1. Размышления о сути и природе поэзии имеют в Китае многовековую историю. Среди самых ранних дошедших до нас произведений китайской литературы наиболее полно представлена поэзия. Древнейшая поэтическая антология «Книга песен» («Шицзин») включает 305 стихотворений, первые из которых датируются эпохой Западной Чжоу (1066-771г. до н.э.), а последние – серединой эпохи Весны и Осени (722-481г. до н.э.). «Великое предисловие» к «Книге песен» впервые говорит об истоках поэтического и о поэтических фигурах. Древнейшим эталонным текстом являются «Чуские строфы» (Чу Цы IV-Пвв. до н.э.). Время династии Тан (618-907) – золотой век китайской поэзии, давший целую плеяду художников слова. «Рассуждения о стихах», которые включают 30 стихотворений поэта династии Северная Сун, Юань Хао-вэня (1190-1257), – нечто вроде поэтической истории китайской поэзии. Антология «Полное собрание танской поэзии», составленное в начале династии Цин (1644-1911) включает почти 49.000 стихотворений более чем 2200 авторов. (Ян Го Дун 2001: 43, 45).

Особое место в понимании китайской поэтологии занимает книга академика В.М.Алексеева «Китайская поэма о поэте: стансы Сыкун Ту», которую сам автор назвал «поэтическим исповеданием высшего вдохновения», а идеалы поэта Сыкун Ту «суть идеалы каждого тонкого и глубокого китайского поэта» (Алексеев 2008: 34).

Известный художник Сюй Бэй-Хун писал: «...Поэма о поэте ... Сыкун Ту есть нечто родоначальное для всей эстетики Китая всех времён» (Алексеев 2003: 6).

2. «Научное осмысление поэзии идёт из античности. Авторы наиболее известных работ в этой области – М.Л.Гаспаров, Л.Гинзбург, В.П.Григорьев, А.К.Жолковский, Ю.М.Лотман, С.Е.Некрасова, Д.Н.Овсянко-Куликовский, Г.Н.Поспелов, Ю.Н.Тынянов, Б.В.Томашевский, И.Я.Чернухина, К.Э.Штайн, Ю.К.Щеглов, Б.Эйхенбаум, Е.Эткинд и др.» (Маслова 2006:18).

3. Как отмечает Г.Б.Дагданов «...термин Дао, буквально означающий «путь», оказался заимствован буквально всеми философскими системами, в том числе буддийскими» (Дагданов 1997: 61). Вводимый Алексеевым В.М. термин «дао-поэт», как пишет он сам «есть лучшее определение, какое я могу дать идее Сыкун Ту, лежащей в основе всего его произведения» (Алексеев 2008: 23).

4. Алексеев В.М. (1881-1951) – академик Ленинградского университета, один из основателей отечественной синологии, талантливый переводчик китайской литературы. Он считал поэзию квинтэссенцией китайской цивилизации, а потому «поэзия – сердце китайской культуры», а «поэт – это весь мир, вся Вселенная, целостное мироздание с его предвечной материей и такою же энергией». (Алексеев 1978: 172).

5. Взгляды крупнейшего французского поэта-романтика и символиста, С.Малларме поразительно совпадают с данным положением: «Назвать предмет – значит уничтожить три четверти наслаждения стихотворением, которое создано для постепенного угадывания, внушить его – вот мечта» (15).

6. «В трактате «Даодэцзин» сказано:

Чжан 42: Дао рождает Одно,
Одно рождает Два,

Два рождает Три,
Три рождает все существа
Все существа носят в себе Инь и Ян.
Наполнены Ци и образуют гармонию».
(Ян Хин-Шун 2008: 58)

7. Уже «И цзин» предлагает обходиться без слов, ибо в слове не выразить истину. И потому совершенномудрые, как говорится в «Сицы чжуань», прибегали к образам: «Письмо не до конца выражает слово, как слово не до конца выражает мысль». «Совершенномудрые создали образы, чтобы в них до конца выразить мысли. Они установили триграммы, чтобы в них до конца выразить истинный смысл вещей. Они приложили афоризмы, чтобы в них до конца выразить слова...». В слове не передашь изменчивость мира, и потому мудрецы прибегали к образу (Григорьева 1979: 517).

8. Используя термин «Пустота» (Брахман, Шуньята, Дао), восточные мудрецы понимают не обычную пустоту, а Пустоту с большой буквы – Пустота, являющаяся неисчерпаемым источником творения. Согласно Нагарджуне «Пустота – ... единственный источник жизни и единственное содержание всех форм». Поэт ни на миг не прекращает связи с Дао. Так он прибъщается к постижению, широкому и пустотному, как долина гор, пронизанная лучами солнца.

9. В этом же ключе высказывается и австрийского поэта Р.-М.Рильке: «В одном стихотворении, которое у меня получается удачным, куда больше действительности, чем во всех связях или склонностях, которые я ощущаю» (Рильке 1999: 481)

10. Не случайно в Древнем Китае стихосложение входило в число умений в системе экзаменов для тех, кто поступал на государственную службу. Необходимость этого необычного экзамена была связана не сколько с тем, что через поэзию человек получает какое-то новое миропонимание, сколько потому, что сам этот труд развивает человека, повышает его возможности, культурный капитал и личностный потенциал.

Литература

1. Алексеев В.М. Китайская литература. М., 1978.
2. Алексеев В.М. Труды по китайской литературе. М., В 2-х кн. Кн.1. 2002. Кн.2. 2003.
3. Алексеев В.М. Китайская поэма о поэте: Стансы Сыкун Ту. М., 2008.
4. Белый А. Символизм как миропонимание. М., 1994.
5. Бродский И.А. Большая книга интервью. М., 2000.
6. Верлен П. Три сборника стихов. М., 2005.
7. Выготский Л.Н. Психология искусства. М., 1968.
8. Гегель Г.В.Ф. Наука логики: в 3 т. М., 1971. Т.2.
9. Григорьева Т.П. Японская художественная традиция. М., 1979.
10. Гумбольдт В. Язык и философия культуры. М., 1985.
11. Humboldt W. Gesammelte Schriften, Bd. 2, 7.
12. Дагданов Г.Б. Танская поэзия. Улан-Удэ, 1997.
13. Дамбаева В.Д., Затеев В.И., Янгутов Р.С. История философии и социологии. Улан-Удэ, 1998.
14. Даодэцин/ Пер. и прим. Ян Хиншуна. СПб., 2008.
15. Иванченко Г.В., Оганесян Н.Т. Потребление культуры: смысловые и психотехнические аспекты культурных практик // Культурология: фундаментальные основания прикладных исследований / под ред. И.М.Быховской. М., 2010.
16. Кандинский В.О. Духовное в искусстве. М., 1992.
17. Кривцов В.А. Эстетика даосизма. М., 1993.
18. Маслова В.А. Русская поэзия 20 века. М., 2006.

19. Рильке Р.-М. Проза. Письма. Харьков. М., 1999.
20. Яковлев Е.Г. Эстетика. М., 1999.
21. Ян Го Дун. Китайская литература. Тхентин, 2001.
22. www.fainfeld.ru.

The founder of the language philosophy and general linguistics, V.F. Humboldt believed that poetry is extremely important for ethnicity and nation existence because it is a spirit of the nation. But to catch and express “the spirit of the nation” is possible only by means of a poet. The author shows a paradoxical similarity and harmony of poetry understanding and a poet’s personality in the cultures of East and West.

Keywords: poetry, poet, Tao, feeling, language, word, image, outlook, philosophy.

ДАМЬЯН НАДЕЖДА АНДРЕЕВНА

Кишиневский государственный педагогический университет им. И. Крянгэ
Кишинев, Молдова
viktormd-ru@mail.ru

ОТ ОБРЯДОВ И ОБЫЧАЕВ – К ДИАЛОГУ КУЛЬТУР НА ЗАНЯТИЯХ ПО ФОЛЬКЛОРУ

Фольклорные взаимосвязи – одна из актуальных и важных проблем современной фольклористики. В Рекомендациях по сохранению фольклора, принятых на XXV сессии Генеральной конференции ООН по вопросам образования, культуры и науки (Париж 17 октября – 16 ноября 1989 г.) подчеркивается, что «фольклор является частью общего наследия человечества и мощным средством сближения различных народов и социальных групп и утверждения их самобытности». Международные конвенции «Об охране не материального культурного наследия» и «Об охране и поощрении разнообразия форм культурного самовыражения», принятые ЮНЕСКО в 2003 г. и 2005 г. были ратифицированы многими государствами мира, в том числе и Республикой Молдовой. Одной из основных целей данных документов «поощрение диалога между культурами в целях обеспечения более широких и сбалансированных культурных обменов во всем мире в интересах взаимоуважения культур и культуры мира» [4, 5].

На занятиях по русскому фольклору в Кишиневском педагогическом университете им. Иона Крянгэ всегда учитываются требования современной действительности: обращается внимание на рекомендации принятых международных документов, связанных с сохранением культурного наследия. При рассмотрении жанров фольклора выделяются три вида фольклорных взаимосвязей: генетические – как результат общности происхождения духовной культуры, типологические – как следствие общих закономерностей развития фольклора в сходных исторических условиях, контактные – итог взаимообмена в области формы или содержания [5, 7].

Это диктует различные подходы к изучению фольклора, которые, естественно, пересекаются и взаимообуславливают друг друга. В ходе занятий, где рассматриваются общие и отличительные черты культур народов, проживающих в Молдове, удается сделать конкретные выводы об особенностях исторического сосуществования взаимодействия и взаимовлияния фольклорных культур двух или нескольких народов-соседей: русских, молдаван, гагаузов, украинцев и др. Особое внимание всегда уделяется семейно-бытовым обрядам и обычаям на практических занятиях, на которых демонстрируются «вживую» элементы проведения обрядов в различных культурах, сохранившихся в Молдове у разных этнических групп.

Универсальным для всех народов является наличие у них именно семейно-бытовых обрядов (родильных, свадебных, рекрутских и похоронных). Среди обрядовой поэзии особый интерес у студентов вызывают родильные и свадебные обряды, поэтому они получают задание исследовать их в регионах, где они родились. В результате накапливается интересный

исследовательский материал. Например, об обрядах и обычаях, предшествующих рождению ребенка и послеродовому периоду: омывание, имянаречение, крещение и др. а также о свадебных обрядах и их этапах. Данные темы помогает раскрыть общие и отличительные черты в традициях родильных и свадебных обрядах этносов, к которым принадлежат студенты (молдаване, русские, украинцы, болгары, гагаузы и др.). Выясняется, что во многих семьях до сих пор сохраняются отдельные элементы народных обычаев. Интересными для студентов являются параллельные сравнения обрядов, выявление в них языческих и христианских традиций, используемых у народов, проживающих в Молдове.

Следует подчеркнуть, что в этих обрядах наблюдаются как общие черты, так и специфические локальные особенности. В одних районах республики эти обряды сохранились в более архаичных формах, а в других они упростились.

В течение многих веков у славянских народов существовали определенные действия, которые необходимо было соблюдать женщине в дородовой и послеродовой период. Они сохранились в отдельных регионах и в наши дни:

- перед родами роженица просит у всех близких прощение, как перед смертью. (Становление матерью – это переход в иное качество, а понятие перехода связано с умиранием в одном мире и рождением уже в ином качестве в ином мире);
- чтобы лучше родить, нужно женщине перед родами помыть пол, прикоснуться к водной стихии, из которой впоследствии появится ребенок;
- чтобы роды были легкими близкие роженицы должны позаботиться о замках в доме, чтобы они были отомкнуты;
- чтобы младенец в будущем не хворал, необходимо зажечь свечу на время родов (в некоторых районах это делают у стен роддомов);
- после родов роженице нельзя спать, чтобы не уйти в другой мир;
- шесть недель после родов роженица нечиста, поэтому ей нельзя брать в руки икону, зажигать лампаду, ходить в церковь, доить корову;
- если женщина получит очистительную молитву от священника, тогда ей можно выполнять все эти действия. Очистительная молитва, по мнению верующих, ограждает женщину от всевозможных столкновений с миром смерти [1, 34-40].

Следует подчеркнуть, что обряды, сопровождавшие появление на свет ребенка в крестьянской семье, будучи очень древними, всегда представляли собой комплекс действий, направленных на оберегание новорожденного и его матери от порчи, сглаза и обеспечение новорожденному и его матери благополучной долгой жизни. Следует отметить, что важную роль в этом выполняли магические обереги, дошедшие до наших дней. Они использовались, особенно в первые дни жизни младенца, когда проводилось ритуальное омывание, сопровождаемое приговорами: «Как с гуся вода, так и с тебя и хворь и боль». Следующим моментом в обряде было угощение родственников и соседей, когда они приходили в гости и произносили пожелания благополучия: «будь богат, счастлив и тароват!» и клали в кроватку зерно, соль и деньги.

В Молдове активно использовались и продолжают применять в родильных обрядах ритуализованные предметы домашней утвари, связанные с культом предков, - горшок, кувшин. У украинцев горшки и посуда различались по «роду» и «полу». Воду для купания мальчика грели в горшках, а для девочек – в кувшинах, «щоб стан тоненький був».

После появления ребенка для женщины существовали также отдельные правила, которые необходимо было соблюдать (многие из них сохраняются и в наши дни в сельской местности и у русских, и у украинцев, а также у молдаван). Например, уходя из дому, где в люльке-кроватке оставался младенец, нужно было под нее положить веник, а в нее – ножницы. Это необходимо было сделать для того, чтобы ребенка не украли нечистая сила, которая в присутствии матери не может сделать этого [1,44].

До сих пор у многих народов Молдовы из всех семейных обрядов родильный – самый закрытый от посторонних глаз: до сорока дней чужим не показывают ни новорожденного, ни

роженицу. Однако следует подчеркнуть, что в наши дни во многих молдавских семьях, когда ребенку исполняется месяц, приходят родственники, чтобы поздравить семью с рождением ребенка и одарить подарками, деньгами, сладостями. Обязательно старшие в семье дарят новорожденному серебряную ложку «на зубок».

Исследуя обычаи и обрядовые действия, связанные с рождением ребенка, можно убедиться в том, что у многих народов не только Молдовы, но и других стран некоторые обряды совпадают. Так, например, обряд *резать путины* значит и у славянских народов, и у восточных (узбеков, казахов, кыргызов, таджиков). Однако, он проводится с учетом определенных народных традиций: как только ребенок сделает первые шаги, то мать или бабушка должна перерубить ему пути, то есть перекрестить ножом крест-накрест ножки, чтобы ребенок при ходьбе не спотыкался и окончательно перешел в земной мир. Или же ладонью начертить крест между ног ребенка (это было принято в славянской традиции); у восточных народов ребенку перевязывали ножки бело-черными шнурками, которые перерубали либо старший брат, либо сестра. В некоторых восточных странах устраивались для подростков соревнования по бегу, кто прибегал первым к месту, где находился малыш, тот имел право разрезать шнурки. После избавления от пут ребенок делал первые шаги.

Необходимо подчеркнуть, что народные языческие обряды постепенно стал вытеснять церковный обряд крещения, однако в народной традиции некоторые из них сохранились. Так, в некоторых селах до сих пор используется для защиты гребень-оберег, когда куму передается мальчик, то его переносят через порог, а девочка – через гребень.

В наши дни сохраняется и идущая из древности функция инвективы – апотропеическая: поругание для благополучия, «чтоб не сглазить».

Обряд крещения у христиан всегда считался обязательным: «некрещеный ребенок-чертёнок», «С именем Иван без имени болван» [3, 295].

Украинский исследователь М. К. Чучко в статье «Церковные таинства и обряды жизненного цикла в среде украинского и восточнороманского населения Буковины XV-начало XX вв.» подчеркивал, что само таинство крещения состоит из нескольких обрядов:

- освобождения от пут сатаны путем экзерсиса (обратившись лицом на запад, крестные отрекаются от сатаны, осуществляя символическое дутьё и плевание на него);
- миропомазания;
- трехкратного погружения ребенка в купель;
- облачения ребенка в белую одежду (крижму);
- возложения на грудь младенца креста;
- хождения вокруг купели и пострижения волос [6, 100].

По наблюдению студентов это сохраняется и в наши дни в христианских традициях Молдовы.

В православном обряде крещения всегда большую роль играли восприемники, то есть люди, которые приносили ребенка в храм, отрекались за него в ходе таинства от сатаны, вводили под покровительства Бога, - словом, делали все то, что не мог сделать сам новорожденный. Каноническое православие всегда требовало только одного восприемника: для мальчика-мужчину, для девочки-женщину. Однако, в Молдове считалось необходимым, чтобы у ребенка было двое крестных родителей: отец и мать. Церковь, не признавая второго восприемника, тем не менее допускала его к обряду.

До сих пор сохраняется обычай: после крестин обязательно устраивать обед, куда приглашаются родственники и близкие друзья.

С нашей точки зрения, интересны обычаи и обряды крещения у молдаван (*botez* или *cumătria*). Прежде всего родители выбирают церковь для торжественного обряда, обдумывают, кто может стать ребенку крестными родителями (кумовьями). В отличие от других национальных семей, у молдаван их может быть более двух.

Сама процедура крещения – традиционная. Отличительная черта – мать не может

присутствовать во время крещения: она находится на улице. Матери разрешается войти в церковь только после прочтения священником специальной молитвы над головой.

В рамках крестин проводится ряд ритуалов, в которых участвуют только женщины: купание ребенка кумами, при котором в водку опускаются монеты (чтобы он был богатым), перья птиц (чтобы жизнь была легкой), цветы (чтобы он был красивым и привлекательным), дарят подарки. Чтобы у ребенка были красивые брови при помощи свечи, которая горела при его купании, рисуют сажей черный знак на двери. Вода после купания обязательно выливается только под растущее плодовое дерево.

Специфические особенности в обряде крещения наблюдаются у болгарского народа, проживающего в Молдове. В ночь перед крещением самая старшая женщина из семьи угощает всех членов семьи вином из деревянного сосуда, пресным хлебом и запеченной курицей, а на следующее утро крестный отец относит ребенка в церковь. При себе он должен иметь – крижму, свечу, полотенце и цветок розы. После церковного ритуала он возвращает ребенка матери со словами «Еврейче взех, християнче (българче) ти връщам». В некоторых районах Молдовы, прежде чем вернуть ребенка крестный отец кладет ребенка на сельскохозяйственный инструмент (если мальчик) или на новую ткань (если девочка) для того, чтобы он был трудолюбивым и умелым. Прежде чем крестный внесет ребенка в дом, на пороге у входа ставят небольшой стол. Через этот стол крестный должен перенести ребенка в дом и положить его перед иконой Девы Марии. Имя ребенку дается в честь крестного отца. На второй день после крещения крестный отец приходит в дом к новорожденному, берет его на руки, крестится перед иконой и произносит три раза: «Да е честито и благословенно име то... (следует данное имя)», - после этого ритуала все уже могут называть новорожденного по имени.

Следующие этапы связаны с обрядом похищения, первой стрижкой и первыми шагами ребенка. Похищение ребенка обычно происходит до того, как ему исполнится один год. Совершает кражу, как правило, крестный отец, близкий родственник или сосед. После того как мать найдет ребенка, она одаривает «вора» комплектом одежды и приглашает его на угощение. Целью «похищения» является обеспечение ребенка в будущем хорошим здоровьем, плодотворным браком и хорошей профессией. Часто оно сопровождается и первой стрижкой волос, которая совершается, согласно традиции, под плодовым деревом, после чего волосы либо сохраняются матерью, либо их закапывают под деревом, либо выбрасывают в реку.

Исследуя семейно-бытовые обряды христиан, мы убедились, что на территории Республики Молдова, как и в других странах, в традициях Православной и Католической церкви крещение относится к разряду таинств, а протестантская церковь, как один из обрядов – погружение младенцев в воду, отрицает. Баптисты совершают крещение над взрослыми, которые прошли испытательный срок. В результате наблюдается в этих религиях отличие в церемонии крещения: в православной – троекратное погружение дитя в воду; в католической – обливание дитя святой водой; в протестантской - обрызгивание дитя святой водой; у баптистов – крещение в естественных водоемах уже взрослых людей.

Что касается проведения свадеб в Молдове, то они проходят через определенные традиционные структурные этапы: сватовство, смотрины, рукобитие, подготовка к свадьбе мальчишник/девичник, день свадьбы и послесвадебные дни. И все же студенты отмечают, что у каждого народа есть свои особенности в содержании обрядов свадьбы. Так, например, у гагаузов содержание этапов свадьбы отличается от всех остальных свадеб, которые проводятся на юге Молдовы. Последовательность гагаузской свадьбы такова: обряд официального сватовства, неделя изюма, хора, обряд хамур (тесто), свадебное знамя, освещение дома к свадьбе, обряды совершеннолетия молодоженов (плетение кос невесте, ритуально бритье жениха), наряжение невесты, прощание молодоженов с родителями, вывод невесты из дома, встреча молодоженов с родителями жениха, свадебное застолье.

Интересна структура свадебного обряда у русских, проживающих в Молдове, особенно в сельской местности: сватовство, смотрины, рукобитие, вытие, мальчишник / девичник,

выкуп, таинство венчания, проезд в дом жениха, свадебный пир. Сравнивая русскую свадьбу в Молдове, с этапами русской свадьбы в России, студенты замечают отдельные особенности в этапах: сватовство, просватанье, предсвадебная неделя, мальчишник / девичник, ритуальная баня, день свадьбы, который делится на: проводы под венец, встречу от винца, свадебный пир [7, 107-112].

Таким образом, чтобы выявить особенности свадебных обрядов, студенты подробно знакомятся со структурами свадеб. Как правило, они готовят по группам презентации свадебных церемоний, народов проживающих в Республике Молдова.

Детальный анализ сохранившихся обрядов и обычаев позволяет будущим филологам сделать более конкретные выводы об особенностях исторического сосуществования и взаимодействия фольклорных культур народов, проживающих в Молдове, они убеждаются в том, что фольклор выполняет важную миссию: становится проводником в диалоге культур между студентами разных национальностей, обучающихся в педагогическом вузе.

Курс фольклора традиционно заканчивается проведением русских посиделок. Они, как правило, проводятся в рамках Дней славянской письменности. На посиделках представляются не только элементы жанра русского фольклора, но и жанров фольклоров разных народов, а также проводится парад фрагментов свадеб; обращается внимание и на общие черты в обряде крещения, и на особенности в различных традициях народов, проживающих на территории Республики Молдова.

РЕЗЮМЕ

В данной статье объектом исследования стали отдельные семейно-бытовые обряды, рассматриваемые на занятиях по фольклору. Особое внимание уделяется обряду крещения.

Автор приходит к выводу, что познание студентами разнообразия культур приводит к взаимоуважению, стремлению узнать друг друга лучше.

Ключевые слова: фольклор, обряды, обычаи, народы, культура

FROM THE RITES AND CUSTOMS TO THE CULTURES' DIALOGUE ON FOLKLORE CLASSES

Summary

In this article the object of the study were individual family rituals during the folklore lessons. Particular attention is paid to the baptism rite.

The author came to a conclusion that the students' knowledge about the diversity of cultures leads to mutual respect and the desire to get to know better each other.

Keywords: folklore, rituals, customs, people, culture

Литература

1. Буёнок А. Народные обряды и праздники. Спб., 2004.
2. Веселовский А. Н. Собрание сочинений. Т.6. Спб., 1889.
3. Даль В. И. Толковый словарь русского языка. Современная версия. Москва, 2006.
4. Друмя Л. Х. Фольклорные переводы и лексико-стилевые интерференции (взаимосвязи восточнороманской и восточнославянской народной поэзии) // Журнал этнологии и культурологи. Т. IV, Chişinău, 2008.
5. Жирмунский В. М. Эпическое творчество славянских народов и проблемы сравнительного изучения эпоса. Москва, 1958.

6. Чучко М. К. Церковные таинства и обряды жизненного цикла в среде украинского и восточнороманского населения Буковины XV- начало XX вв. // Журнал этнологии и культурологи. Т. III, Chişinău, 2008.
7. Шафранская Э. Ф. Устное народное творчество. Москва, 2008.

АЛЕКЕШОВА ЛЯЗЗАТ БИСЕНБАЕВНА, ИСМАГУЛОВА АНЖЕЛА ЗИНЕШОВНА

АГУ им. Х. Досмухамедова
Атырау, Республика Казахстан
Lyazzat.bisenbaevna@mail.ru

РОЛЬ НЕВЕРБАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ В МЕЖКУЛЬТУРНОМ ОБЩЕНИИ

В новых условиях существования содружества независимых государств каждый гражданин изучает язык межнационального общения по желанию, по велению разума и в силу реальной жизненной потребности и необходимости.

В настоящее время проблема межнационального взаимопонимания и взаимодействия приобретает особую важность, но в педагогическом аспекте растет необходимость в исследованиях этнопсихологического и этнопсихолингвистического характера. Знание этнолингвистических особенностей аудитории позволяет учителю ориентироваться в различных ситуациях межнационального общения, избегать непонимание, достичь необходимого взаимопонимания.

Важнейшее условие языкового и культурного развития беспрепятственный диалог языков и культур. Изучение языков должно сопровождаться созданием общекультурного фундамента. Диалог культур, предполагающий «слышание как неперемное условие диалога, может способствовать формированию углубленного взгляда на человека как на единство индивидуальности и всемирности, судьбы всего человечества есть моя судьба, я в ней, и она во мне. Я живу в прошлом и будущем истории моего народа, истории человечества и истории мира» (Абузьяров 1980:5).

При знакомстве с культурой и бытом другого народа первое, что бросается в глаза наряду с отличиями в материальной культуре – особенности поведения наиболее отчетливо проявляется в сфере общения. Между тем получить представление о культуре народа, не зная специфических правил его поведения, практически невозможно. Понять национальную культуру – значит воспроизвести в сознании учащегося социальный опыт, знания, навыки, умения, привычки, склонности, идеалы, ценностные ориентиры и убеждения, специфическое видение мира, своеобразие образа жизни, этические категории, которые делают культуру уникальной, самобытной.

Любая нация стремится к созданию национального идеала. Д.С. Лихачев отмечает: «народ, создающий высокий национальный идеал, создает и гениев приближающихся к этому идеалу. А мерить культуру, ее высоту мы должны по ее величайшим достижениям, ибо только вершины гор возвышаются над веками, создают горный хребет культуры» (Лихачев 1981:56).

Национальный идеал – это идеал культуры. Культура всегда национальна, как бы ее ни понимать – в философском, обыденном смысле. Это не значит, что нет понятия общечеловеческой культуры, но в ней не содержится ничего, чего не было в культурах национальных. Культура каждого народа содержит наряду с общим, совпадающим у всех народов, какие – то

новые грани, новые формы проявления, новые закономерности и тенденции объективной действительности. Цивилизацией современные народы сближены, культура различна, и в этом, с одной стороны, возможность взаимопонимания, а с другой – красота разнообразия. Чтобы взаимопонимание максимально приближалось к действительности, мы делаем поправку на национально- историческую систему понятий и ценностей, т.е. стремимся к тому, чтобы учащиеся при коммуникации учитывали, что представитель другого народа может видеть мир несколько иначе, чем он.

Результативность общения, особенно в межкультурной коммуникации, зависит не только от того, насколько понятны собеседнику слова, но и от умения грамотно уважительно и верно интерпретировать информацию, передаваемую жестами, мимикой, движениями тела, темпом, тембром голоса и другими вербальными средствами коммуникации. Поэтому знание элементов культурно-специфической невербальной коммуникации – обладание межкультурной компетенцией в процессе общения с людьми разных культур является необходимым и важным.

Исследования процесса коммуникации показывают, что, являясь основным видом человеческого общения, вербальная коммуникация сопровождается различного рода несловесными действиями, помогающими понять и осмыслить речевой текст. Поэтому восприятие информации от представителей других культур зависит не только от знания языка, но и от понимания, так называемого невербального общения. Здесь важно знать, что если партнеры не в состоянии воспринимать содержание разговора, то тогда они следят за тем, как это говорится. Эффективность любых коммуникационных контактов определяется не только тем, насколько понятны собеседнику слова или другие элементы вербальной коммуникации, но и умением правильно интерпретировать визуальную информацию.

Хотя язык является самым эффективным и продуктивным инструментом человеческого общения, все же это не единственное средство коммуникации. Установлено, что с помощью языка люди передают не более 70% информации своим собеседникам. Остальная информация передается с помощью несловесных средств, которые получили название невербальных.

Под невербальной коммуникацией в науке понимается совокупность неязыковых средств, символов и знаков, используемых для передачи информации и сообщений в процессе общения. Невербальная коммуникация является самой древней формой общения людей. Исторически невербальные средства коммуникации развились раньше, чем язык.

А.П. Садохин под невербальной коммуникацией понимает совокупность неязыковых средств, символов и знаков, используемых для передачи информации и сообщений в процессе общения (Садохин 2014:165).

М.С. Андрианов дает следующее определение: «Невербальная коммуникация – это совокупность неречевых коммуникативных средств – система жестов, знаков, символов, кодов, использующихся для передачи сообщения с большой степенью точностью и играющих важнейшую роль в смысловом понимании людей друг друга» (Андрианов 2007:12).

Ю.П. Тен в своем учебнике «Культурология и межкультурная коммуникация» использует следующее определение невербальной коммуникации: «система символов, знаков и жестов, заключающих в себе определенные сообщения с высокой степенью точности, которая используется и развивается в целях коммуникации членами данной культуры» (Тен 2007:137).

Как мы можем видеть, что, несмотря на различные интерпретации определения невербальной коммуникации, у всех определений есть сходство. Все авторы определяют невербальную коммуникацию как систему, или совокупность, неязыковых, неречевых средств (символов, знаков жестов), используемых для передачи информации и сообщений в процессе общения. Также М.С. Андрианов и Ю.П. Тен уточняют тот факт, что невербальная коммуникация, как система неязыковых средств, используется для передачи сообщений с наибольшей точностью, что помогает коммуникантам лучше понять друг друга.

В работе мы придерживаемся определения М.С. Андрианова, так как, на наш взгляд, именно этот автор дает наиболее полное и точное определение невербальной коммуникации.

Они оказались устойчивыми и эффективными в своих первоначальных функциях и не предполагали высокоразвитого человеческого сознания. Кроме того, постепенно проявились их определенные преимущества перед вербальными: они воспринимаются непосредственно и поэтому сильнее воздействуют на адресата, передают тончайшие оттенки отношений, эмоций, оценки, с их помощью можно передавать информацию, которую трудно или по каким-то причинам неудобно выразить словами.

В древности люди общались между собой при помощи мимики, тембра, наклона тела, частоты дыхания, интонации голоса, взгляда. Мы и сейчас часто понимаем друг друга без слов. И, зная этот язык, можно увидеть многие особенности, черты характера и настроение собеседника. Люди используют невербальное общение для того, чтобы полнее, точнее и понятнее выразить свои мысли, чувства, эмоции. Эта цель является общей для всех культур, но в разных культурах «слова» невербального языка имеют разное значение, им придается различный смысл. Так, покачивание головой из стороны в сторону для болгарина это значит «да», в то время как для русского человека означает «нет».

В последнее время человечество развивается по пути расширения взаимосвязи и взаимозависимости различных стран, народов и их культур. Сегодня невозможно найти ни одно этническое общество, которое бы не испытало бы на себя влияние со стороны культур других народов. Вместе с тем такой процесс взаимодействия культур вызывает у некоторых наций стремление к культурному самоутверждению и желание сохранить собственные культурные ценности. Расширение взаимодействия культур и народов делает особенно актуальным вопрос о культурной самобытности и культурных различиях.

Когда люди вступают в любой вид межкультурных контактов, им приходится взаимодействовать с представителями других культур, зачастую существенно отличающихся друг от друга. Различия в языках, нормах общественного поведения, делают эти контакты трудными и даже невозможными. Мы воспринимаем другие культуры через призму своей культуры, поэтому наши наблюдения и заключения ограничены ее рамками. С большим трудом мы понимаем значения слов, поступков, действий, которые не характерны для нас самих. Наш этноцентризм не только мешает межкультурной коммуникации, но его еще трудно распознать, так как это бессознательный процесс. Отсюда напрашивается вывод, что эффективная межкультурная коммуникация не может возникнуть сама по себе, ей необходимо целенаправленно учиться.

Осуществление межкультурной коммуникации предполагает готовность человека не только принимать представителя иной культуры со всеми его национальными и ментальными особенностями, но и способность меняться самому (Верещагин, Костомаров 1983:236).

Изучая языки других народов, мы должны не только усваивать его лексические, грамматические и синтаксические особенности, но и научиться адекватно в различных ситуациях реагировать на реплики носителей языка, уместно применять мимику и жесты, использовать формулы речевого этикета и знать культурно-исторические особенности изучаемого языка, – обладать межкультурной компетенцией.

Обучение языку невербальной коммуникации является важной составляющей процесса обучения языку и формирования межкультурной компетенции. Умение уместно и правильно применить тот или иной жест в процессе общения, понимание значений жестов изучаемого языка поможет избежать трудностей в коммуникации.

В различных культурах по-разному принято привлекать к себе внимание официанта. В США это делается поднятым указательным пальцем, легким движением руки, словами «официант» или «извините». В Европе для этого слегка постукивают ложкой или кольцом по стакану. На Ближнем Востоке принято хлопать в ладоши. В Японии приподнимают руку ладонью вниз, слегка шевеля пальцами, а в Испании и Латинской Америке – ладонь вверх, быстро разжимая и сжимая пальцы.

Автор многих популярных книг о невербальных компонентах общения доктор Дэвид Льюис выделяет четыре типа жестов в зависимости от их предназначения. Первый тип

жестов – жесты-символы. Это жесты, которые в той или иной культуре имеют значение, легко переводимое в слова или фразы. (Например, указательный и средний палец в виде буквы V двигаются вперед и назад перед ртом, что обозначает «курить» или «сигарета»). Второй тип жестов – жесты-иллюстраторы, используются для пояснения сказанного. С помощью такого жеста усиливаются те или иные послы сообщения, ключевые моменты беседы подчеркиваются и в результате лучше запоминаются. Наиболее типичным примером может служить указание направления рукой. Интенсивность жестикуляции зависит от темперамента. Когда она сильно различается, собеседники чувствуют неловкость, хотя часто не могут понять причину неудобства и раздражения. Третью группу составляют жесты-регуляторы. Они играют очень важную роль в начале и конце беседы. Один из таких жестов-регуляторов – рукопожатие. Это традиционная и древнейшая форма приветствия. Она информативна и говорит о многом. Не случайно немецкий философ И. Кант назвал руку «видимой частью мозга». Жесты-регуляторы позволяют поддержать беседу или указать на ее окончание. Наконец, четвертую группу составляют жесты – адапторы, сопровождающие обычно наши чувства и эмоции. Они напоминают детские реакции и проявляются в ситуациях стресса, волнения, становятся первыми признаками переживаний. Так, если человек расстроен, он может тереть мочку уха или одежду, а в затруднительных ситуациях – почесывать затылок (Льюис 2001:29).

Невербальная коммуникация в английской, русской и казахской лингвокультурах несет в себе дополнительное значение. Такие жесты, как рукопожатие, размахивание поднятой рукой на уровне головы, легкий кивок головой, снятие или приподнимание шляпы перед женщиной, похлопывание по плечу, поцелуй, объятие, являются общими для всех культур.

Однако гораздо чаще речевые формулы приветствия и прощания сопровождаются специфическими, национальными кинесическими формами.

Например, поза, при которой руки упирается в бока у женщин – казашек, считается позой траура. Эта позиция не приемлема в повседневной жизни казахов и считается плохим предзнаменованием. Если представительница другой культуры при беседе с казашкой примет позу упорев руки в бока, то казашка в свою очередь, вежливо попросит ее опустить руки.

Русского и американца это удивит, так как у русских (чаще жест используют женщины) эта поза означает «мне просто удобно так стоять», «я устала, болит спина», а также «решительность, желание настоять на своем».

Американцы же выражают уверенность, властность и высокомерие. Другой запретной позой у казахов, являющейся невербальной лакуной для инокультурных коммуникантов, может быть поза, при которой пальцы рук скрещиваются, сцепляются в замок на затылке. Американец и русский удивятся запретности данной позы. Ведь у них эта поза говорит о том, что человек устал и хочет немного отдохнуть, откинувшись на спинку стула. Казах же не посмеет так откинуться, если он не желает смерти своему отцу. Аналогичной «траурной» позой является позиция, при которой человек, стоя на пороге, упирается руками в дверную коробку. У русских тоже не принято стоять на пороге, но вот упираться руками можно. Для американцев же нет ничего странного и недозволенного и в том, как стоять на пороге, и в том, упираться в дверную коробку.

Рукопожатия, как одно из средств невербального общения, тоже различаются по способу их совершения, силе и длительности. Крепкое, энергичное потряхивание руки собеседника вкупе с радостным восклицанием говорит об искренности партнера, его желании продолжить беседу. Обхват руки своими в виде «перчатки» также говорит о дружелюбии. Но если вам протягивают «неживую руку», словно дохлую рыбу, с вами не хотят контактировать. Холодная рука в пожатии может сигнализировать о том, что ее владелец либо замерз, либо сильно волнуется. О нервном переживании говорят запотевшие ладони. Рука, оказывающаяся ладонью вниз в пожатии, свидетельствует о желании доминировать над другим человеком. Если наоборот, повернута ладонью вверх – ее обладатель бессознательно признает себя подчиненным собеседнику. Русский писатель Куприн говорил, что по рукопожатию можно

не только узнать отношение человека к тебе, но и все о его характере. Действительно, индивидуальность рукопожатия в русском языке огромна, и маленькие писательские ремарки о том, как герой здоровается, как складывает руку, какова сила пожатия, как наклонён корпус – дают русскому читателю подчас больше для характеристики героя, чем дали бы целые трактаты описания; например, подать два пальца – это высокомерное приветствие; подать руку лодочкой – приветствие смущенного человека; долго пожимать руку, не отпуская – проявление дружеского или фамильярного интереса к человеку и т. д.

Общеупотребительные вербальные приветствия в казахской культуре сопровождаются распространенным жестом – взаимным протягиванием собеседниками правых рук и пожатием, часто – встряхиванием сомкнутых рук или задержанием руки собеседника на несколько секунд (особенно при встрече с женщиной) в своей руке. Кроме рукопожатия (одной рукой, правой), характерного для мужчин, в казахской кинесике встречается чисто национальный жест: при встрече мужчина пожимает руку собеседника (собеседницы) не одной рукой, а двумя, придерживая при этом руку. Это национальное казахское приветствие, которое выражает особое радушие и глубокое уважение к собеседнику. Такой жест приветствия среди мужчин – казахов часто сопровождался еще одним традиционным жестом приветствия – «здороваться за обе руки».

В России рукопожатие, как жест приветствия, используется в основном мужчинами.

В Великобритании рукопожатием встречают в первый или, наоборот, в последний раз. На всех остальных встречах англичане обходятся без рукопожатия, поцелуев и объятий, они считают это лишним. Американцы же при каждом появлении будут пожимать вам руку, могут дружески хлопнуть по плечу или обнять в зависимости от ситуации.

В мусульманских странах прикасаться к лицам противоположного пола вообще недопустимо, а соответственно не принято мужчине пожимать руку женщине. Кроме того, мужчина не должен первым приветствовать женщину.

Еще одним широко известным жестом-регулятором является жест «Стоп», «Хватит». В нашей культуре поднятая рука и открытая ладонь означает «Хватит», «Стоп». Но даже не думайте показывать открытую ладонь греку, потому как потомок древних эллинов воспримет это как прямое оскорбление. Это связано с давней традицией – пойманных с поличным воров водили по всем улицам города, привязанными к лошадям. Более того, для усиления эффекта позора, лицо и ладони преступников мазали чем-нибудь чёрным: в лучшем случае, это был уголь, иногда и экскременты. В своей жизни люди привыкли использовать различные жесты, но многие делают это даже не задумываясь, а о значении некоторых жестов, возможно, некоторые люди даже и не догадываются. Но неправильное толкование некоторых жестов может привести к недоразумениям, особенно если не учитывать национальные особенности жестикулирующего собеседника.

Если говорить о роли невербальных средств в казахской речевой коммуникации, то исследователь С.Татубаев утверждает, что казахов нельзя отнести к народам много жестикулирующим, раньше, да сейчас не рекомендуется интенсивная жестикуляция. Интересно, что в казахском языке, как отмечает Г. Смагулова, довольно часты фразеологизмы, образованные на основе телодвижений: қол қусыру (сидеть сложа руки), зыр жүгіру (беспокоиться, хлопотать), елбеқ қағу (услужливо суетиться), құрақ ұшу (изо свех сил ухаживать за гостями, буквально летать на крыльях), қолдан қолға түсірмеу (относиться с трепетом, нежностью), өкшесімен жерге тимеу (слишком торопиться, букв. не касаться земли пятками), қошамет көрсету (оказывать почести).

Поклоны. Теплые, искренние отношения адресанта – казаха передаются легким поклоном. Поклоны как жесты приветствия в истории известны давно. В американской культуре поклон – знак раболепства или унижения. В казахском невербальном общении поклон однозначен, он выражает самые радушные отношения коммуникантов и часто сопровождается прикладыванием правой руки к сердцу. Иногда это жест дублируется другим, похожим жестом: к груди,

к левой ее стороне прикладывают не всю руку, а только пальцы (фаланги пальцев правой руки слегка пригибаются). Эта кинема означает приветствие «от всего сердца», «от всей души».

Мимика. Говоря о мимике казахов, в первую очередь, необходимо отметить, что это весьма улыбчивый народ. В основном женщины. Мужчин часто можно встретить с серьезным выражением лица. Для большинства казахов характерно щурить глаза, когда они улыбаются. Возможно, это связано именно с особенностями строения лица.

Улыбка в русском общении не является обязательным атрибутом вежливости. На Западе чем больше улыбается человек, тем он больше проявляет вежливости. Нужно улыбаться всегда и всем, во всех случаях. Американская культура одобряет и высоко оценивает улыбки на лицах людей даже в ситуациях, когда человек не испытывает положительных чувств. «Улыбайтесь!» («Keep smiling!») – любят повторять американцы. В русском языке есть уникальная поговорка, отсутствующая в других языках «Смех без причины – признак дурачины». Логике этой поговорки не могут понять люди с «западным мышлением». Интересно отметить также и то, что идеалом русской женщины является неулыбчивая женщина:

«Она улыбается редко,
Ей некогда лясы точить,
У ней не решится соседка
Ухвата, горшка попросить.
...Лежит на ней деятельности строгой
и внутренней силы печать»

(Некрасов 1982:27).

Пристальный взгляд. У русских большое значение в общении имеет взгляд. Русский обычай предполагает смотреть прямо в глаза, этим определяется степень тесноты и искренности. Во время беседы англичанин сконцентрировано смотрит собеседнику в лицо. Американец же смотрит в глаза, что для англичанина не принято. Для сравнения русские смотрят на партнера более длительно и прямо, чем англичане. Представители казахской лингвокультуры избегают смотреть в глаза, что характерно для всех восточных культур.

Психологи считают, что чтение невербальных сигналов является важнейшим условием эффективного общения, потому что около 35% информации человек воспринимает именно по зрительному (визуальному) каналу, невербальные сигналы позволяют понять истинные чувства и мысли собеседника, наше отношение к собеседнику нередко формируется под влиянием первого впечатления, а оно, в свою очередь, является результатом воздействия невербальных факторов – голоса человека, походки, выражения лица, взгляда, манеры держаться, стиля одежды и т.д. Особенно ценны невербальные сигналы потому, что они спонтанны, бессознательны и, в отличие от слов, всегда искренни. Огромное значение невербальных сигналов в общении подтверждается экспериментальными исследованиями, которые гласят, что слова (которым мы придаем такое большое значение) раскрывают лишь 70% смысла, 10% значения несут звуки и интонации и 20 % – позы и жесты.

Невербальное общение включает в себя пять подсистем:

- пространственная подсистема (межличностное пространство);
- взгляд;
- оптико-кинетическая подсистема, которая включает в себя: внешний вид собеседника, мимика (выражение лица), пантомимика (позы и жесты);
- паралингвистическая или околоречевая подсистема, включающая: вокальные качества голоса, его диапазон, тональность, тембр;
- экстралингвистическая или внеречевая подсистема, к которой относятся: темп речи, паузы, смех и т.д.

Обобщая все вышеизложенное, можно отметить, что невербальные коммуникации играют важнейшую роль в межкультурных отношениях. Научившись распознавать язык тела и пользоваться им, можно сделать общение более успешным. То, что интерпретируется как «плохо» с позиции казахов, может быть «хорошо» с точки зрения русской и английской культуры, и наоборот. Овладевая неродным языком, учащиеся вносят изменения в свои представления об образе мира, потому что система знаний в этом новом для них языке – иная. Конечно «образ мира» является таким, а не другим не благодаря языку, он отражается языком, и изучая другой язык и культуру, учащиеся именно через них усваивает «образ мира», соответствующий народу-носителю изучаемого языка.

По выражению Л.С. Выготского язык является не только средством общения, он есть единство общения и обобщения. И обобщая для себя новую картину мира, человек начинает понимать, что его «образ мира» – не единственно возможный. Знание другой культуры позволяет наиболее оптимально построить процесс коммуникации и избежать всевозможных подводных камней в процессе общения.

Наблюдения и анализ учебно-воспитательного процесса в школах Республики Казахстан показывает, что проблема обучения невербальным средствам общения недостаточно учитывается или игнорируется как непосредственно в учебном процессе, так и в программах по русскому языку. Объясняется это тем, что в современных учебниках невербальные средства либо совсем не представлены, либо внимание на них не обращается. Сложившееся положение объясняется в известной мере и тем, что интересующая нас проблема изучена недостаточно, весьма редко упоминается в научных работах по методике преподавания русского языка в национальных аудиториях. Вместе с тем, очевидно, что овладение системой невербальных средств изучаемого языка для осуществления непосредственного межкультурного контакта, для адекватного понимания и интерпретации соматических выражений в художественных публицистических текстах, существенна для тех, кто в этом контакте участвует.

Как показывает опыт, при обучении языкам необходимо обращать внимание на интерпретацию невербальных средств общения как опоры для понимания иноязычной речи. В настоящее время возникла необходимость создания учебных пособий, содержащих материалы и упражнения по обучению интерпретации невербальных и паравербальных средств общения, направленных на формирование межкультурной компетенции.

В методике преподавания иностранных языков проблема невербальных средств общения изучалась такими исследователями, как: Э.Б. Элькин (1976); Н.Я.Миронова (1979); Л.Ф.Величко (1982); Н.П.Сметанина (1982); Н.Т.Оганесян (1996); Н.Г.Баженова (2000) и другие.

Исследование Э.Б. Элькина «Обучение паралингвистическому компоненту диалогического общения с помощью замкнутой телевизионной системы» помогает решить отдельные практические задачи методической организации невербальных средств для использования их в замкнутой телесистеме.

В работе Н.Я.Мироновой «Обучение аудированию французской разговорной речи» определяется роль паралингвистических средств общения и выявлены парафакторы, влияющие на успешность восприятия речи.

В своем исследовании «Методический аспект паралингвистических характеристик устной иноязычной речи» Л.Ф. Величко изучает особенности неречевого поведения говорящих с целью объективной оценки уровня владения иноязычной речью. Автор подчеркивает, что количество жестов определенной направленности может служить критерием сформированности речевых умений устного общения на иностранном языке и показателем состояния говорящего в процессе речи («знаю/не знаю», «легко/трудно», «комфортно/некомфортно»). Таким образом, автор изучает влияние невербальных средств общения на овладение иноязычной речью.

В работах Н.Т. Оганесян «Использование невербальных средств в процессе обучения иноязычной лексике младших школьников» и Н.П. Сметаниной «Использование невербальных

средств общения при обучении лексике русского языка как неродного» невербальные средства общения рассматриваются в качестве способа семантизации лексических единиц.

В своем исследовании «Методика обучения невербальным средствам общения в курсе французского языка» Н.Г.Баженова изучает особенности неречевого поведения французов для обучения этим средствам студентов – будущих учителей французского языка для применения их в своей профессиональной деятельности, то есть в репродуктивном плане и считает необходимым включение паралингвистических средств в процесс обучения иноязычному говорению.

Итак, приведенный выше краткий обзор состояния исследования пара-лингвистического компонента устного общения позволяет сделать заключение, что принципиально важная для обучения языка проблема обучения интерпретации кинесических средств общения в процессе приема иноязычной информации еще не была предметом специального исследования и требует дальнейшего изучения. Обучение интерпретации невербальных средств общения как опоры для понимания иноязычной речи на слух обусловлена, с одной стороны, значимостью паралингвистических средств общения для полного понимания воспринимаемой информации и, соответственно, полноценной межкультурной коммуникации и, с другой – недостаточной разработанностью данной проблемы как в теоретическом, так и в практическом плане.

Интерпретация – процесс и результат в установлении неречевых действий, выявление соответствия между средствами. С точки зрения восприятия и понимания речевого сообщения на слух, невербальные средства общения функционально значимы. Смысл, который несет жест, вступает в сложные взаимоотношения с семантикой речевого высказывания, дополняет и уточняет его. И поскольку аудирование является весьма сложным видом речевой деятельности, которому свойственны свои специфические трудности, то опора на невербальные средства способствует их преодолению и более полноценному общению с представителем другого лингвокультурного социума. В этой связи создание определенной лингводидактической базы для ликвидации трудностей, связанных с адекватным восприятием инокультурной информации, позволило бы существенным образом решить данную проблему.

Навыки и умения педагогически целесообразного невербального поведения должны быть включены в содержание обучения и стать объектом целенаправленной и планомерной тренировки на всем протяжении учебного процесса как в школе, так и в вузе.

Проведенный выше теоретический сопоставительный анализ позволил условно выделить 3 группы методически значимых невербальных средств.

К первой группе можно отнести невербальные средства, совпадающие или сходные в исполнении в сопоставляемых культурах, их можно назвать жестами-ареалиями.

Вторая группа – это паралингвистические средства, совпадающие по смыслу и сфере употребления, но различные в исполнении, которые можно назвать жестами-эквивалентами.

Третью группу должны составить средства, отсутствующие в казахской коммуникативной системе, их можно назвать жестами-реалиями. Ведущим способом обучения невербальным средствам общения русской невербалики является показ. Ориентировочной основой для формирования у обучаемых навыков и умений невербального поведения служат: во-первых, поведение самого преподавателя, которое должно служить образцом для подражания невербальных действий обучаемых. И поэтому нужно большое внимание уделять на формирование правильного невербального поведения учащихся. На второе место можно поставить использование видеосюжетов учебного фильма, на третье – использование наглядных пособий: рисунков, фотоснимков, картинок, отражающих невербальный опыт носителей русского языка.

Сознательная имитация невербальных средств речевого общения в течение сравнительно долгого промежутка времени (как минимум нескольких месяцев целенаправленной работы при частоте занятий 1-2 раза в неделю) ведет к осознанному невербальному поведению, что естественным образом проявляется в иноязычном общении как в аудиторных условиях, так и реальной коммуникации с носителями языка.

Общеобразовательный уровень, а также мотивация учения повышается в процессе сопоставительного анализа невербальных средств русской и казахской коммуникативных систем. Эффективным приемом проверки как вербальных, так и невербальных действий обучаемых является ролевая игра, которая превращает аудиторное иноязычное общение в творческий процесс.

Итак, значение невербальных средств общения в деятельности учителя, выявление широких возможностей использования их в педагогической деятельности, недостаточная разработанность проблемы в методике преподавания русского языка в национальных аудиториях определяют актуальность избранной темы.

Литература:

1. Абузьяров Р.А. Социолингвистические аспекты обучения русскому языку учащихся национальных школ // Русский язык и литература в узбекской школе 1980.№1,с.5.
2. Алекшова Л.Б. Культуроведческий аспект обучения русскому языку в национальных группах вуза Автореферат на соискание к.п.н. -М., 1996. -23С.
3. Андрианов М.С. Невербальная коммуникация. -М.,2007.с.12
4. Баженова Н.Г. Методика обучения невербальным средствам общения в курсе французского языка. Автореферат на соискание к.п.н.-М., 2000.-23С.
5. Верещагин Е.М.,Костомаров В.Г. Язык и культура.-М.,1983.с.236.
6. Выготский Л.С. Мышление и речь. –М., 1999. Изд.5.-352С.
7. Лихачев Д.С. Заметка о русском. –М., 1981.с.56.
8. Льюис Д. Деловые культуры в международном бизнесе. –М., 2001.с.29.
9. Миронова Н.Я. Обучение аудированию французской разговорной речи.-М., 1982. 111С.
10. Некрасов Н.А. Кому на Руси жить хорошо! –М., 1982. ПСС. т.5.с.27.
11. Оганесян Н.Т. Использование невербальных средств в процессе обучения иноязычной лексике младших школьников. Автореферат на соискание к.п.н.-М., 1996.-23С.
12. Садохин А.П. Введение в теорию межкультурной коммуникации. -М.,2014.с.165.
13. Смагулова Г.Н. Межкультурная коммуникация:проблемы этноязыковых особенностей// Вестник КазНУ. Серия филология.2015.с.110.
14. Татубаев С. Жесты как компоненты искусства. Алматы. 1979.с.109.
15. Тен Ю.П. Культурология и межкультурная коммуникация. Ростов-на-Дону.2007.с.137.
16. Элькина Э.Б. Обучение паралингвистическому компоненту диалогического общения с помощью замкнутой телевизионной системы. Автореферат на соискание к.п.н. –М., 1976. -23С.

The role of non-verbal communication in intercultural communication

Under the new conditions of existence of the Commonwealth of Independent States, every citizen is studying the language of international communication at will, by reason and due to real life needs and necessities.

The problem of international understanding and cooperation acquire special importance. However the necessity of ethnopsychological and ethnopsycholinguistic research is growing in pedagogical aspect. The knowledge of ethnopsychological features of audience allows the teacher to be guided in various situations of international communication, to avoid misunderstanding and to reach mutual understanding.

Understanding the national culture- means reproducing in learner's mind the social experience, knowledge, skills, abilities, habits, tendencies, ideals, values and beliefs, specific

vision of the world, the uniqueness of the lifestyle, ethical categories, which make the culture unique and distinctive.

The effectiveness of communication, especially in cross-cultural communication, depends not only on how interlocutor understands the words, but also on literate and valid skills in interpreting the information, transmitted by gestures, facial expressions, body movements, tone of voice and other nonverbal means of communication. Therefore, the knowledge of elements of culturally-specific nonverbal communication is necessary and important possession of intercultural competence in the process of communicating with people of different cultures.

We perceive other cultures through the prism of own understanding, so our observations and conclusions are limited to this framework. We understand the meaning of the words, deeds, actions that are not typical for us with great difficulty. Our ethnocentrism not only prevents cross-cultural communication but it is also difficult to recognize, because it is unconscious process. Hence, effective intercultural communication can not arise by itself, it needs purposefully learning.

Implementation of cross-cultural communication assumes human readiness not only to accept the representative of another culture with all its national and mental peculiarities, but also the ability to change itself. Teaching non-verbal communication is an important part of the process of teaching and formation of intercultural competence. Appropriate and correct use of gestures in communication and understanding their meanings help avoid language difficulties in communication.

СЕКЦИЯ 3

РУССКИЙ ЯЗЫК В XXI ВЕКЕ

ФЕДОСЮК МИХАИЛ ЮРЬЕВИЧ

Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова

Москва, Россия

m.fedosyuk@yandex.ru

СЕМАНТИЧЕСКАЯ КАТЕГОРИЯ ОПРЕДЕЛЕННОСТИ / НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ В ЗЕРКАЛЕ НАЦИОНАЛЬНОГО КОРПУСА РУССКОГО ЯЗЫКА¹

Несмотря на то что в русском языке нет грамматической категории определенности / неопределенности, названная категория существует в русском языке как семантическая. Это означает, что под влиянием знаний о мире, контекста и, наконец, языкового оформления текста носитель русского языка воспринимает смысл любой именной группы либо как определенный, либо как неопределенный. Если употребленное в тексте имя является определенным, оно осознается как обозначение того единственного объекта, который соответствует содержанию этого имени. В случае же неопределенности имени получатель воспринимает его как обозначение лишь одного из нескольких объектов, соответствующих содержанию данного имени.

Обращение к параллельному русско-английскому подкорпусу Национального корпуса русского языка позволяет выявить различные признаки семантической категории определенности / неопределенности в русском языке, о которых будет подробно сказано в докладе.

В ограниченных рамках тезисов проиллюстрируем сказанное двумя примерами:

(1) Имя является определенным, если оно выступает в качестве подлежащего при сказуемом со значением постоянного свойства или отношения: Городок был маленький, хуже деревни, и жили в нем почти одни только старики, которые умирали так редко, что даже досадно (Чехов); ср. англ. перевод: *The town was small – no better than a village – and it was inhabited almost by old people who died so seldom that it was positively painful;*

(2). Имя является неопределенным, если оно распространено определениями, характеризующими внешние признаки предмета: Молодая рыжая собака – помесь такса с дворняжкой – очень похожая мордой на лисицу, бегала взад и вперед по тротуару и беспокойно оглядывалась по сторонам (Чехов); ср. англ. перевод: *A young dog, a reddish mongrel, between a dachshund and a “yard-dog”, very like a fox in face, was running up and down the pavement looking uneasily from side to side.*

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского гуманитарного научного фонда (проект № 14-04-00145 «Имплицитное содержание единиц русской речи: Системное описание»).

КУСТОВА ГАЛИНА ИВАНОВНА

ИРЯ им. В.В. Виноградова РАН, МПГУ

Москва, Россия

galinak03@gmail.com

НАЦИОНАЛЬНЫЙ КОРПУС РУССКОГО ЯЗЫКА В НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ И В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ¹*

Национальный корпус русского языка как электронный ресурс

Национальный корпус русского языка (далее – НКРЯ, Корпус) существует в открытом доступе с 2004 г. (www.ruscorgo.ru), см. (НКРЯ 2005), (НКРЯ 2009). В настоящее время его объем составляет более 600 млн словоупотреблений.

В отличие от электронных библиотек, НКРЯ задумывался не просто как собрание текстов, а как мультифункциональный инструмент, который может использоваться для лингвистических исследований, при обучении языку, для тренировки компьютерных программ. НКРЯ является собранием текстов, сбалансированным с точки зрения соотношения разных стилей и жанров: в нем есть художественные, научно-популярные, научные, философские, богословские тексты; тексты СМИ; образцы деловых документов (заявление, приказ, автобиография, объяснительная записка, протокол и т.п.); тексты Интернет-коммуникации (форумы, блоги). Это позволяет получать достоверные данные при проведении статистических исследований. НКРЯ является аннотированным корпусом: его тексты снабжены разными видами разметки – морфологической, синтаксической, семантической, а также метаразметкой, которая отражает различные параметры текста – автор, название, год создания, тематика текста (война, революция, перестройка), хронотоп (место и время описываемых событий). Благодаря этому пользователь может создать подкорпус текстов определенного периода (например, 1840-х годов), определенного автора, определенной тематики.

НКРЯ, кроме основного корпуса (тексты XVIII- начала XXI вв.), включает различные подкорпусы: газетный, поэтический (снабженный специальной разметкой стихотворных размеров), разговорный (записи звучащей речи), мультимедийный, исторический, диалектный, параллельные корпуса (русско-английский, русско-белорусский, русско-немецкий, русско-польский, русско-украинский и мн. др.), обучающий корпус, созданный специально для средней школы.

Богатая разметка, сложная структура и большое языковое разнообразие текстов дает широкие возможности для использования Корпуса в научных и образовательных целях.

¹ Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда; проект № 16-18-02003, реализуемый в МПГУ.

Корпусная лингвистика и корпусные методы в последние годы оказывают существенное влияние на русистику, изменяют саму философию изучения языка: акцент сместился с создания теорий, интерпретирующих известные факты, на поиск новых фактов, на статистические подсчеты, показывающие место того или иного явления в системе языка, на микродиахронические исследования. С помощью Корпуса можно изучать историю слов и отдельных значений слов, морфологических форм, синтаксических конструкций. Наличие в НКРЯ грамматической и семантической разметки позволяет осуществлять поиск как по отдельным признакам, так и по комбинациям признаков и по конструкциям. Так, например, можно получать списки слов с определенными грамматическими или семантическими свойствами: список существительных, присоединяющих инфинитив (*нет интереса / пользы / радости / энтузиазма помогать лентяям*), а также сами реально встречающиеся в текстах сочетания «сущ. + инф.»; список полуслужебных глаголов (*выдаться жарким, обернуться провалом, получить красочным, представляться неотвратимым*) и т.д. Корпус дает возможность не только оперативно собирать материал для научного исследования, но также формулировать и проверять гипотезы, получать информацию, которая раньше была почти или совсем недоступна.

Ниже мы на конкретных иллюстрациях покажем: (1) как с помощью Корпуса можно проводить лингвистические исследования и (2) как можно использовать Корпус в процессе обучения русскому языку.

Лингвистические исследования с использованием НКРЯ

Исследование микродиахронических изменений в языке

В качестве иллюстрации использования разных корпусов, входящих в состав НКРЯ, в научных исследованиях можно привести описание архаического предложного. Архаическим предложным мы будем называть употребление формы предложного на месте современного дательного: *тосковать по сыне* вместо *тосковать по сыну*.

В церковнославянском и древнерусском архаический предложный встречался у небольшой группы слов: *тужить, тосковать, плакать по муже, по сыне* (в литературе они называются глаголами горестного состояния, ср. (Муравенко 2014)). Примеры таких употреблений можно найти в историческом корпусе, который включает в себя церковнославянский, древнерусский (XI-XIV вв.), старорусский (XV-XVII вв.) корпуса и берестяные грамоты:

- церковнославянский: *нача жалѣти и плакати по старцѣ* [Пролог – июль. 21 июля];
- древнерусский: *взаша тѣло его. и плакашася по немь* [Галицкая летопись].

В старорусском корпусе XV-XVII вв. примеры управления предложным (возможно, под влиянием польского языка) находим уже у глаголов типа *стрелять* и *ходить*, которые исторически никогда не управляли предложным, а управляли дательным (*стрелять по врагу, ходить по улицам*):

А по Иване Шереметеве стреляли ис пушки [Разрядная повесть о Полоцком походе (1563-1584)]; Азовское море около себя тысящу верст. Обаче того ради, яко неглубоко невозможно **по нем ездить** великими кораблями [А. Лызлов. Скифская история (1692)]; **стреляли по нас** из мушкетов [Путешествие стольника П. А. Толстого по Европе (1699)].

Управление «по + Предл. п.» глаголы движения и удара / стрельбы имеют в современном украинском, белорусском и польском языке, а также в русских диалектах, граничащих с территорией распространения украинского и белорусского (примеры находим в соответствующих параллельных корпусах):

- белорусский: *Ашалелыя каровы, авечкі, парасяты бегалі па вуліцах...* [Святлана Алексіевіч. Чарнобыльская малітва (Мікола Гіль, 1997)]; *Той, што страляў па замках сейфа, зноў пусціў у ход сякеру...* [Павел Місько. Грот афаліны (1980-1982)];

- украинский: Тому вони **ходили по хатах**, і їх пригощали жайворонками. [Л. Ф. Артюх. Українська народна кулінарія (1977)]; На стендах мисливці **стріляють по невеличких**, як ви знаєте, крихких **тарілочках**, що вилітають із бліндажа [Остап Вишня. Ружжо (1945-1956)]
- польський: Reynevana, gdy się pojawił w sztabie, z miejsca uściskał i obcałował Brazda z Klinsztejna, po nim do potrząsania prawicą i **klepania po plecach** wzięli się Jan Kolda z Żampachu, bracia Matej i Jan Salavowie z Lipy, Piotr Polak, Wiłem Jenik, inni, których nie znał. [Andrzej Sapkowski. Lux Perpetua (1) (2006)]. Перевод: Когда Рейневан появился в штабе, его с места обнял и расцеловал Бразда из Клинштейна. После него начали трясти ему руку и **хлопать по плечах** Ян Колда из Жампаха, братья Матей и Ян Салавы из Липы, Пётр Поляк, Вилем Еник и другие, которых Рейневан не знал [Андрей Сапковский. Свет вечный (1) (В. Фляк, 2009)] – переводчик сохраняет неправильное с точки зрения русского языка управление под влиянием польского оригинала.

В XIX-XX вв. (основной корпус) архаический предложный встречается, ср.: *Заставил графиньку Симонич плакать по муже* [А.С. Грибоедов. Избранные письма (1828)], но постепенно вытесняется дательным: Пруд Летнего сада отдан был во владение царского карлы, который **разъезжал по нему** [озеру] на раззолоченном челноке [А. О. Корнилович. Андрей Безыменный (Старинная повесть) (1832)]; Когда его не стало, она **выплакала по нему** свои старые очи [П. А. Висковатый (Висковатов). Жизнь и творчество М. Ю. Лермонтова (1891)]. У существительных архаический предложный, по данным Корпуса, сохранялся до середины XX в.: **Тоска по труде**, о боже мой, как она мне понятна! [А. П. Чехов. Три сестры (1901)]; Пусть живет непорочная Серафима, **вздыхает по своем пропавшем** без вести **Голубкове** [М. А. Булгаков. Бег (1937)]; И всё же он тяжело **тосковал по отошедшем товарище** [К. И. Чуковский. Короленко в кругу друзей (1940-1969)]; Галя осиротела рано и поныне **тоскует по своем отце-солдате** [Александр Яшин. Вологодская свадьба (1962)].

У местоимений ситуация другая. В нормативных рекомендациях XIX-начала XX вв. (Ф.И. Буслаев, В.И. Чернышев, Я. К. Грот, В. Долопчев, Д.Н. Ушаков, А.А. Шахматов) предложный у местоимений на месте дательного у существительных не просто рекомендовался, но требовался как единственно правильный: «Следует говорить **По нем** видно, что он болен; **Взял чужой паспорт и прожил по нем**» (цит. по: (Ицкович 1968: 50)).

Эти рекомендации существовали вопреки тому, что текстах русских классиков уже широко употреблялся дательный: Ног не замоча, **по ним бродили** мухи (И.А. Крылов); Ружья **грянули по ним** (М.Ю. Лермонтов); **Проезд по ним** неслышно тих (Н.А. Некрасов).

Для современного языка считается, что архаический предложный у существительных полностью исчез, у местоимений – на грани исчезновения. Ни то, ни другое неверно.

Благодаря Корпусу можно обнаружить, что у существительных архаический предложный сохраняется в языке церковного сообщества и эмиграции: Затем была совершена **панихида по почившем пастыре** [«Журнал Московской патриархии», 2004.08.30]; В Софийском соборе назначена **панихида по убиенном младенце** Андриюше Ющинском [«Вестник США», 2003.09.17].

У местоимений конструкция «по + Предл.п.» (*по нем, по ком, по чем*) сохраняется, но воспринимается сейчас не как архаическая, а как разговорная (возможно, как усеченный дательный). Типичные контексты:

«**По ком звонит** колокол»; Пусть руководство клуба задумается... **По ком молчит** колокол? [2008]; **По ком пищит** крыса [1997]; **По ком скрипят** суставы [2002]; **По ком стучат** зубы [2007]; Джентльмены разошлись, **бьют друг друга по чем попало** [Андрей Некрасов. Приключения капитана Врунгеля (1960-1980)]; Двести рублей ковер, что ж, ногами **по нем ходить?**.. [М. М. Рошин. Старый Новый год (1967)]; Всем было интересно, **по ком стреляют** и нельзя ли получить шальную пулю в собственный бензобак [Н. Леонов, А. Макеев. Ментовская крыша (2004)]; Фактически это орган своеобразного «контроля за чистотой рядов» тех, **по ком судят** зачастую о власти вообще [Труд-7, 2003.11.26].

Языковые конфликты

В системе языка существуют участки грамматической нестабильности, точки напряжения, в которых, как правило, происходят микродиахронические сдвиги, т.к. язык изменяется, пытаясь разрешить конфликт. Одной из зон напряжения являются существительные мужского рода женского склонения. В статье Г. Корбетта (Corbett 2014) разбирается один из примеров такого конфликта, касающийся аугментативов мужского рода женского склонения типа *зверина, голосина*, образованных от существительных мужского рода.

Одушевленные существительные в винительном падеже ведут себя так же, как обозначения лица: *Вижу ужасного зверину* – как *вижу молодого мужчину*. С неодушевленными существительными возникает конфликт: **слышу ужасного голосину* – **слышу ужасный голосину* (оба варианта неприемлемы), – который разрешается за счет переключения существительного в женский род: *слышу ужасную голосину*.

Еще один типичный для русского и других славянских языков конфликт – несоответствие рода и пола, морфологического и синтаксического рода, которое характерно для существительных со значением лица.

Конфликт «существительное мужского грамматического рода – лицо женского пола» разрешается за счет согласования по женскому роду (по полу референта), но не во всех конструкциях: *Наша врач, врач пришла, наш врач пришла*, но: **Наша врач пришел; *Пойду к нашей врачу*.

Зонами напряжения являются также группы существительных женского склонения мужского рода: *глава, судья, староста*; женского склонения общего рода: *сирота, левша, грязнуля, одиночка, пьяница*; нулевого склонения женского рода: *сволочь*; женского рода при референтах мужского пола: *звезда, шишка, шестерка, скотина, свинья*.

Примеры из Корпуса показывают, какие изменения происходят в этих группах слов.

Слова типа *глава, судья* и под. (исходно мужского рода) переходят в общий род, что видно по согласованию прилагательных: Жена Павла Алексеевича давно уже стала ему ребёнком, зато дочь за последние две недели оказалась совершенно неожиданно **настоящей главой семьи** [Людмила Улицкая. Казус Кукоцкого [Путешествие в седьмую сторону света] // «Новый Мир», 2000]; Портфель представителя ЕС по иностранным делам и вопросам безопасности достался **бывшей главе** итальянского МИДа **Федерике Могерини** – **она** сменит на этом посту британку Кэтрин Эштон [«Эксперт», 2014].

Слова типа *одиночка* в предикативном употреблении (в составе сказуемого) и в референтном употреблении (при обозначении конкретного референта) ведут себя как существительные общего рода:

- предикативное: Он не был **загадочным одиночкой** в творчестве [Галина Шергова. ... Об известных всем (2002-2004)] – мужской род; Все подружки были с бойфрендами, а маячить в компании парочек **гордой одиночкой** не хотелось [Комсомольская правда, 2007.12.25] – женский род;
- референтное: Его бьют руками и ногами. На помощь бросается **какой-то одиночка**. Ему тоже достается на орехи [Советский спорт, 2008.02.25].

Однако в нереперентном употреблении согласование прилагательных и глаголов осуществляется по мужскому роду, т.е. выбирается немаркированный мужской род, как это обычно бывает при согласовании с функциональными существительными мужского рода типа *врач*, обозначающими лиц обоего пола: Его [Дж. Кеннеди] быстро представили жертвой убийцы-одиночки, хотя **никакой одиночка** не **потянул** бы организацию такого убийства [Труд-7, 2008.06.05] (аналогичным образом при наличии коррелятивных существительных мужского и женского рода (*спортмен-спортсменка, пассажир-пассажирка*) в нереперентном употреблении выбирается слово мужского рода, ср.: **Каждый спортсмен должен до конца бороться за победу** – где имеются в виду спортсмены и спортсменки).

Прототипические существительные общего рода типа *сирота*, *размазня*, *мямля* в не-референтном употреблении согласуют прилагательные и глаголы скорее по женскому роду: **Круглой сироте** трудно устроиться в жизни (а не круглому); **О чем** разговаривать с такой размазней.

Существительное женского рода *сволочь* при мужском референте может согласовывать зависимые слова как по женскому роду: А где же лауреат пребывает? – **Эта сволочь от-правилась** в Прагу. Я ему сказала, что если он поедет в Прагу, я уеду в Коктебель [Василий Аксенов. Таинственная страсть (2007)]; – **Сволочь проклятая!** Чтоб ты **сдох!** [Дина Рубина. На солнечной стороне улицы (1980-2006)], так и по мужскому: Уже шла музыка, уже они бежали – швед и русский, а **эта сволочь внедрил** в голову свою дурацкую мысль. Фильм был испорчен [Галина Щербакова. Армия любовников (1997)]; Я из Мюнхена возвращаюсь к Генриху! Подумать только, **эта сволочь стал** без меня сыроедом, бросил уборщицу и начал жить с психиатром Майклом [Эдвард Радзинский. Наш Декамерон (1980-1990)], – т.е. при референтном употреблении *сволочь* имеет тенденцию сдвигаться в зону общего рода, хотя прилагательное, как видно из примеров, согласуется все-таки по грамматическому женскому роду.

Наиболее конфликтной зоной является употребление исходно неодушевленных существительных женского рода типа *звезда*, *шишка* в метафорическом значении при референте-мужчине. Изучение употреблений слова *звезда* по Корпусу показывает, что наибольшее количество примеров приходится на элективную конструкцию, где женский род существительного *звезда* «замаскирован» множественным числом (в котором род не различается): **Александр** сейчас – **одна из ярчайших звезд** в российском хоккее [Советский спорт, 2013.07.25]; Дрались все, включая **одну из главных звезд лиги Яромира Ягра** [Советский спорт, 2011.02.14].

При этом в Корпусе есть примеры (а) со сказуемым в женском роде, что не соответствует мужскому полу референта: Кстати, именно здесь **выросла одна из чешских звезд НХЛ – Петр Недвед** [Советский спорт, 2005.09.05]; **Главным героем** второго тура чемпионата России стала **одна из бразильских звезд ЦСКА. 19-летний нападающий Жо** разорвал на куски ярославский «Шинник», забив в его ворота сразу четыре мяча [Известия, 2006.03.27]; (б) со сказуемым в мужском роде, что не соответствует женскому роду существительного *звезда* и прилагательного *одна*: **Одна из звезд «Тре крунур» признался:** «Многие живут так постоянно [Комсомольская правда, 2005.04.21]. Наконец, встречаются примеры прилагательного в мужском роде (правда, только в элективной конструкции): Виктор Горохов прославился тем, что написал книгу о Поле Робсоне, а позже сопровождал в московском турне **одного из звезд** американского черного джаза [Николай Климонтович. Далее – везде (2001)]; Говоря о периоде локаута, **Яромир был одним из немногих звезд НХЛ, кто показал** у нас свой уровень [Советский спорт, 2008.09.03].

Аналогичная проблема возникает с существительными мужского рода типа *персонаж*, *кумир* и т.п., имеющими референта-женщину: **Княгиня** София Боборыкина — еще **один персонаж, который**, собственно, **стал персонажем** только после того, как Кордовин обнаружил некую Софу Бобрик, девушку из Днепропетровска [Дина Рубина. Белая голубка Кордовы (2008-2009)] — согласование по грамматическому мужскому роду; Он отправляет Сьюзен Аткинс, **одну из самых жутких персонажей** в этой «семье», забрать деньги [А. Кузнецов. Не так (2016)] — согласование по референту.

Использование НКРЯ при обучении русскому языку

Огромным подспорьем является НКРЯ при обучении русскому языку как неродному. Практически любую тему можно сопровождать заданиями по Корпусу. Приведем несколько примеров.

Синонимы

Не-носителю языка обычно трудно уловить семантические различия между синонимами. Однако у синонимов есть и вполне «формализуемые» сочетаемостные различия, которые легко выявить с помощью Корпуса. Так, существительные из синонимического ряда *способный, даровитый, талантливый* сочетаются с названиями лица и с названиями продуктов творческой деятельности, однако у разных синонимов сочетаемость не одинаковая.

Используя поиск не только по морфологическим, но и по семантическим признакам, учащиеся самостоятельно смогут выяснить, какие прилагательные сочетаются только с названиями лица, а какие – и с названиями лица, и с названиями продуктов творческой деятельности. Для этого нужно составить два поисковых запроса и применить их к каждому из трех прилагательных:

(1) «прилаг. [*способный / даровитый / талантливый*] + сущ. со значением лица (S r:concr & t:hum)»

(2) «прилаг. [*способный / даровитый / талантливый*] + существительное со значением текста (S r:concr & t:text)»

С прилагательным *способный* на первый запрос будет выдаваться ок. 1000 примеров (*способный ученик, способная девочка, способный артист, способный инженер, способный журналист* и т.д.), на второй – ни одного (т.е. нельзя сказать **способная статья, *способная повесть*).

Прилагательное *даровитый* ведет себя почти так же: много примеров типа *даровитый писатель, актер, скульптор, художник, ученый, человек*, но почти нет примеров с существительными, обозначающими тексты (*?даровитая повесть*); в Корпусе – всего 3 таких примера: *даровитое выражение, даровитая работа, даровитое произведение*, – и они не кажутся безупречными.

Талантливый свободно сочетается как с названиями лица: *талантливый ребенок, сотрудник, дрессировщик, писатель, руководитель, автор, актер, музыкант, конструктор* и др., так и с названиями текстов: *талантливая книга, статья, повесть, новелла, талантливый роман, рассказ, альманах, фельетон* и т.д., – и, конечно, с названиями других типов произведений, которые не вошли в наш запрос: *талантливый фильм, талантливая карикатура*.

История слов, исторические процессы изменения значений

С помощью Корпуса можно проводить лингвокультурологические исследования, что особенно важно для иностранцев. На материале Корпуса можно проследить историю изменения значений слова, которая часто бывает напрямую связана с историко-культурными и социальными изменениями. Показательным в этом отношении является слово *знатный* со значением ‘благородного происхождения’: *знатный род, знатный дворянин*. В XIX в. у этого слова встречаются и другие значения:

– количественное значение – ‘большой’, ‘интенсивный’: *Старший брат арапа приезжал в Россию с знатным выкупом* [А. С. Пушкин. Арап Петра Великого (1828)]; *Припомня знатное наследство, мне же оставленное, зарыдал горько* [В. Т. Нарезный. Бурсак (1822)]; *Как он увидел такую знатную порку, так чуть не умер со страху* [Н. Г. Помяловский. Очерки бурсы (1862)]; *Мороз знатный, снегу много, гуськом ездили* [А. Н. Энгельгардт. Письма из деревни (1872-1887 гг.)];

– оценочное значение – ‘хороший’: *Смотреть любо, знатный конь!* [М. Н. Загоскин. Юрий Милославский, или русские в 1612 году (1829)]; *Знатная квартира, ваше благородие, конюшня чище горницы, речка у ворот для водопоя, и соломы в пояс* [А. А. Бестужев-Марлинский. Вечер на кавказских водах в 1824 году (1830)].

В советское время – в 30-е годы – у слова *знатный* появляется новое значение. В «Толковый словарь русского языка» 1935 г. под редакцией Д.Н. Ушакова (Ушаков 1935) с пометой

«новое» включен оборот *знатные люди* – «лица, выдавшиеся своими заслугами в какой-нибудь области социалистического строительства». *Знатный* присоединяется к названиям профессий: *знатный сталевар, знатная доярка, знатный строитель: Была Лилька и Лилька, даже фамилии никто не знал, а теперь — пожалуйста, знатная бетонщица Савелова! ..* [В. К. Кетлинская. Мужество (1934-1938)].

В постсоветское время *знатный* употребляется иронически: *Все «знатные миноритарии» могут довольно потирать руки — свой голос в политике Сбербанка у них теперь есть* [«Известия», 2001.06.27], см. подробнее (Скоринкин 2012), (Скоринкин 2016).

История этого и других слов описана студентами Школы лингвистики Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» в проекте на базе НКРЯ «Своевольные смыслы: опыт микроисторического исследования лексики XIX – XXI веков», по результатам которого подготовлена книга «Два века в двадцати словах» (Даниэль, Добрушина (ред.) 2016).

С помощью Корпуса можно выяснить, когда в языке у слова появилось определенное значение. Сравним прилагательные *сиреневый* и *фиолетовый* в значении цвета. *Фиолетовый* было заимствовано в XVIII в. в цветовом значении ('цвета фиалки'): **Одеяние** на ней было **фиолетовое** и зелёная епанча [М. Д. Чулков. Пересмешник, или Славенские сказки (1766-1768)]. Однако прилагательное *сиреневый* в значении цвета в XVIII в. еще не употреблялось – первый пример такого употребления в Корпусе относится к 1830-м гг.: Он уже не видел **сиреневого платья** [Н. В. Гоголь. Невский проспект (1835)]. До этого были только относительные значения: *сиреневая ветка, сиреневые кусты*.

Другой пример – значение 'встретиться' у глагола *пересечься*: *Давай, может, в понедельник пересечёмся?* [Смс-сообщения школьников]. Всего предложений с глаголом *пересечься* в основном корпусе около 400. С помощью опции «Настройки» отсортируем их по дате создания в хронологическом порядке.

В XIX-первой половине XX в. нет примеров в значении 'встретиться (о людях)'; основные контексты: *прямые, лучи, траектории, линии* (т.е. геометрические объекты) *пересекаются; пути, дороги, маршруты, судьбы пересекались*.

Только в тексте второй половины XX в. первый раз встречается *пересечься* применительно к людям: А может быть, мы еще где-нибудь мельком **пересеклись**: на премьерке в Доме кино или просто на улице? [М. Козаков (1978-1995)].

Это значение возникло, по-видимому, на базе выражения «наши пути пересекались». Оно распространяется в 80-е гг. XX в. и существует до сих пор, однако относится к случайной, незапланированной встрече: Потом, через много лет, я **пересеклась** с Фалей [Галина Щербакова. Митина любовь (1996)]; Была смутная надежда, что в Москве мы, может быть, не **пересечёмся** [Фазиль Искандер. Муки совести, или Байская кровать (1980-1990)]; — А ты откуда ее знаешь? — Это я с ней в Лондоне **пересекался**, — сказал Лизветин муж [Елизавета Козырева. Дамская охота (2001)]. И уже на базе этого значения *пересечься* ('встретиться') развивается семантическая модификация 'встретиться намеренно, по договоренности', которое обнаруживается в литературных текстах Корпуса в конце XX-начале XXI вв., хотя в разговорной речи, вероятно, появилось несколько раньше: — Ну, хоп! **Пересечемся!** — Я приветственно поднял руку и скрылся [Валерий Попов. Будни гарема (1994)]; Ты не теряйся, пожалуйста. Давай **пересечемся** как-нибудь в Москве. Посидим, как прежде [Семен Данилюк. Бизнес-класс (2003)].

Конструкции

Корпус позволяет искать не только слова и сочетания слов, но и целые конструкции. Если в нейтральной и тем более официальной письменной речи преобладают тривиальные субъектно-предикатные структуры, которые встречаются в самых разных языках, то разговорная речь изобилует лингвоспецифичными конструкциями: **Уж кто-кто, а он точно придет; Геополитика геополитикой, а прибыль упускать никто не хочет** [«Эксперт», 2015] и под.

Усвоение лингвоспецифичных конструкций представляет особые трудности для иностранцев, между тем знание именно таких конструкций свидетельствует о высоком уровне владения языком.

Полезный «шум»

Поскольку разметка в Корпусе происходит автоматически, а машина, в отличие от человека, не различает совпадающие формы, часто на запрос выдаются не только нужные пользователю примеры, но и омонимичные формы и конструкции – так называемый «шум». Например, в Корпусе не различаются пассивные (Лектор *приглашается оргкомитетом*) и возвратные (*В тексте попадают ошибки*) глаголы. Запрос на пассивную конструкцию с творительным агентивным (соответствующим подлежащему активной конструкции) будет выглядеть так: «глагол -ся (медиаальный) + сущ. Твор.п.». Ясно, что на такой запрос будут выдаваться не только пассивные конструкции: *Тираж печатается местной типографией*, но и «шум»: *заниматься балетом, вооружиться автоматами, воспользоваться случаем* – глагольное управление; *остаться учителем, оказаться ревизором* – творительный предикативный.

Для русских студентов такой «шум» – ненужная информация, которая просто игнорируется, а для иностранцев это возможность выполнить полезную и совсем не простую работу: разграничить управление глагола, творительный субъекта в пассиве и творительный предикативный.

Корпусные технологии будут играть все большую роль не только в научных исследованиях, но и в практике преподавания русского языка как родного и как неродного. Работа с Корпусом, особенно составление поисковых запросов и сортировка материала, формирует навыки лингвистического анализа. Чтобы разбить материал на группы, описать свойства и различия тех или иных единиц и конструкций, нужно понять, какие лингвистические параметры релевантны для изучаемого языкового материала, и эти параметры должны быть учтены при формулировании запроса. Тем самым в ходе работы с Корпусом не просто увеличивается словарный запас и усваиваются конструкции, но вырабатывается лингвистическое мышление.

Литература

1. Даниэль, Добрушина (ред.) 2016 – Два века в двадцати словах / Отв. ред.: М. А. Даниэль, Н. Р. Добрушина. М.: Издательский дом НИУ ВШЭ, 2016.
2. Ицкович В.А. Языковая норма. М.: Просвещение, 1968.
3. Муравенко Е.В. Изменение управления предлога *по* в русском языке // Acta linguistica metropolitana. Труды института лингвистических исследований, X(2). СПб: Наука, 2014. С. 643–672.
4. НКРЯ 2005 – Национальный корпус русского языка: 2003–2005. Результаты и перспективы. М.: Индрик, 2005.
5. НКРЯ 2009 – Национальный корпус русского языка. 2006–2008. Новые результаты и перспективы. СПб., 2009.
6. Скоринкин Д. А. От барона до макарон: история значений и употребления слова *знатный* // Русский язык в школе. 2012, № 10. С. 81–84.
7. Скоринкин Д. А. *Знатный* // Два века в двадцати словах / Отв. ред.: М. А. Даниэль, Н. Р. Добрушина. М.: Издательский дом НИУ ВШЭ, 2016.
8. Ушаков Д.Н. (ред.) Толковый словарь русского языка. В 4-х тт. М., 1935.
9. Corbett G.G. Lexicalization and Paradigmatic Structure: Key Instances in Slavonic // Nomachi M. (Ed.) Grammaticalization and Lexicalization in the Slavic Languages. Munchen-Berlin-Washington: Verlag Otto Zanger. 2014. P. 266–274.

THE RUSSIAN NATIONAL CORPUS IN RESEARCH AND IN PRACTICE OF TEACHING

The Russian National Corpus (RNC) includes works of fiction, memoirs, journalistic works, scientific and popular scientific literature, public speeches, documents. RNC includes subcorpora. The texts of RNC have morphological and semantic markup, different types of meta tagging. RNC may be used as a tool for linguistic research (as a source of examples, for hypothesis testing). RNC also may be used for teaching: lexical and grammatical search and sorting of material form a linguistic analysis skills.

КОБЕРИДЗЕ МАРИАМ ЖОРАЕВНА

Горийский государственный учебный университет
Гори, Грузия
maikoberidze@gmail.com

ГРУЗИНСКИЕ ЯЗЫКОВЕДЫ ОБ ОБЩЕЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ВОПРОСАХ И.А. БОДУЭНА ДЕ КУРТЕНЭ

Ключевые слова: И.А.Бодуэн де Куртенэ, фонема, язык, классификация, языковедение, казанская лингвистическая школа, вопрос.

В настоящей статье проанализированы соображения, высказанные грузинскими языковедами о теории фонемы, статическом (описательном) анализе, сущности языка, классификации языков основателя лингвистической школы Казанского университета Ивана Александровича Бодуэна де Куртенэ. В частности, интересны в этом смысле «Введение в языкознание» (1952) и «Общее языкознание» Арнольда Чикобава, «Критика родства языков в современном зарубежном языкознании» (1956) и «История лингвистических учений» Тинатина Шарашенидзе, «История лингвистических учений» Константина Чрелашвили. Оригинальные языковедческие вопросы, впервые, независимо от других поставленные И.А.Бодуэном де Куртенэ в последней трети девятнадцатого века и в начале двадцатого столетия, актуальны и сегодня с точки зрения общего языковедения.

Ключевые слова: И.А.Бодуэн де Куртенэ, фонема, язык, классификация, языковедение, казанская лингвистическая школа, вопрос.

В современном языковедении особое внимание уделяется оригинальным языковедческим взглядам основателя лингвистической школы Казанского университета Ивана Александровича Бодуэна де Куртенэ. Интересны оценки его общелингвистических концепций грузинскими языковедами. Чем вызвано такое внимание к его научному наследию? Константин Чрелашвили в своем труде «История лингвистических учений» отмечает: «Столь большое внимание к его научному наследию вызвано тем, что Бодуэном еще в последней трети прошлого века и в начале двадцатого века впервые, независимо от других были поставлены и исследованы множество теоретических вопросов, ставшие актуальными для языковедения XX века. Обще-признана заслуга Бодуэна де Куртенэ в деле создания теории фонемы и основания фонологии. Бодуэн де Куртенэ считается одним из предшественников пражского структурализма» (Чрелашвили 1990: 150).

Бодуэн свои труды писал на русском, польском, чешском, немецком, французском, итальянском и литовском языках. Он часто бывал за рубежом, где слушал прославленных европейских языковедов: Шлейхера, Лескина, Асколи и других. Но следует отметить, что он не являлся ничьим учеником, не принадлежал ни одной школе. Себя называл автодидактом и на протяжении всей своей жизни при решении всех вопросов занимал собственную, не-трафаретную позицию (Звегинцев 1956: 192).

Для лингвистического мышления XIX века новым явлением было признание Бодуэном де Куртенэ большого значения статического (описательного) анализа языка в противовес господствующему в то время историко-сравнительному анализу. Он считал, что для анализа языковой системы более успешнее чем историко-сравнительный используется статический метод, поскольку система языка представляет собой устойчивое состояние языковых компонентов. Для того времени это положение было новым и весьма значительным. Это был ответ Бодуэна де Куртенэ на известные идеи Соссюра о четком разграничении синхронии и диахронии в языке, о рассмотрении синхрональных и диахрональных исследований (Чикобаваб 1983: 97).

В отличие от Фердинанда де Соссюра И.А.Бодуэн де Куртенэ считал, что описательные и исторические аспекты в научном описании языка не взаимоисключают друг друга, а представляют два аспекта одного и того же языка. Исходя из этого, Чрелашвили К.Т. так оценивает его концепцию: «В 70-ые годы XIX века Бодуэн де Куртенэ разграничивает эти отрасли (синхронию и диахронию) лингвистики, что обусловлено природой исследуемого объекта». Бодуэн различает друг от друга законы развития языка и законы существующего состояния языка. Эти законы второго ряда отражают сущность существующего состояния языка. Статистика языка, его данные в отдельно взятом моменте есть момент исторического движения (эволюции), элемент его динамики» (Чрелашвили 1990: 150).

Из соображений И.А.Бодуэна де Куртенэ значительным является различие во взглядах с Августом Шлейхером и его единомышленниками по вопросу понимания сущности, сути языка. Он основательно рассматривает те противоречия, по которым язык нельзя рассматривать как организм. По его мнению язык следует считать не организмом, а функцией организма.

Грузинский языковед Тинатин Шарашенидзе точку зрения о сущности языка И.А.Бодуэна де Куртенэ проанализировала в специальном труде «Лингвистическая теория И.А.Бодуэна де Куртенэ», где она отмечает: «в языке тесно сливаются два элемента: физический и психический... В языке мы различаем две стороны – психическую и физиологическую, церебрацию и фонацию, иначе говоря: 1) язык в точном смысле этого слова и 2) произношение». Сущность языка, естественно, составляет церебрация, т.е. процесс мозга, который является наследственным и приобретен путем зоологического развития и воздействия среды, в союзе с общественной жизнью (Шарашенидзе 1978: 151).

И.А.Бодуэн де Куртенэ одним из принципов Казанской школы считает признание важности разделения в языке чисто фонетических (физиологических) и психических элементов. Из этих двух элементов сущность языка определяет психическая сторона, он преимущество отдает ей. По его мнению в каждом языке различают две стороны: звуковую и психическую. Собственно языковая – это средство, соединяющее звуковую сторону с психическим содержанием. Звуковая сторона является внешним отражением, реализацией и поэтому ей отводится второстепенное значение. По мнению И.А.Бодуэна де Куртенэ язык существует в разуме, душе и психике тех индивидов, которые создают данное языковое общество (Бодуэн де Куртенэ 1963: 71).

Верно, язык является психической общностью языка, но средства выражения и обозначения этих единиц относятся к физиологическим и физическим. «В понимании сущности языка Бодуэн уверенный психологист и эту точку зрения он защищает начиная с самого раннего своего труда до последнего исследования» (Шарашенидзе 1978: 53).

Как известно, в современном языкознании понятие фонемы занимает одно из центральных мест. «В языкознании хорошо известно, что понятие фонемы как понятие отличительной от звука единицы в лингвистике утвердили с одной стороны Бодуэн де Куртенэ и Крушевский и с другой стороны Ф.де Соссюр» (Чрелашвили 1990: 152). В теории фонемы важно и то, что он фонему рассматривает в системе как элемент языковой структуры, который выполняет словоразличительную функцию.

И.А.Бодуэн де Куртенэ внес значительный вклад и в проблематику классификации язы-

ков. В своих исследованиях он рассматривает три вида классификации: 1. генеалогическую классификацию языков, 2. морфологическую классификацию языков, 3. связи языков.

Генеалогическая классификация языков основывается на понятии родства языков. По мнению Бодуэна родство языков подтверждается определением звуко сочетания сравниваемых языков. Звуко сочетание он по-другому называет фонетическим переводом с одного языка на другой язык. В связи с генеалогической классификацией он также учитывает вопрос смешанности языков. В этой связи отличное мнение у Тинатин Шарашенидзе. «Как известно, одним из основных признаков современного зарубежного языкознания является ограничение принципов историзма и выведение на передний план статической точки зрения. В то же время бесспорно и то, что сравнительное исследование родства языков есть средство учета их истории. Поэтому отодвижение на второй ряд изучения родства языков по происхождению, уменьшение значения генеалогической классификации языков ограничивает или полностью отрицает историко-сравнительное изучение языков» (Шарашенидзе 1956: 11).

И.А.Бодуэн де Куртенэ с целью большей точности вместо «индоевропейского» использовал термин «ариоевропейский»: арийскими языками называют индийский и иранский языки (вместе); термин «ариоевропейский» вместит и иранские языки, а в термине «индоевропейский» иранские языки не видны (Чикобава 1952: 355).

И.А.Бодуэн де Куртенэ затрагивает и морфологическую классификацию языков и учитывает языковедческую традицию деления языков на три группы по морфологическим критериям: однословные языки, агглютинационные языки и флективные языки. Наряду с морфологической и генеалогической классификацией языков он вводит третью классификацию – союзы языков по общечеловеческому сходству и различию. «Заслуга И.А.Бодуэна де Куртенэ также в заострении внимания на типологическом сравнении языков, что связано в его исследованиях с морфологической классификацией языков, родством (связями) языков и классификацией славянских языков, который специалисты и сегодня считают актуальным» (Чрелашвили 1990: 156).

В виде общего заключения можно сказать, о теории фонемы, статическом (описательном) анализе, сущности языка, классификации языков И.А. Бодуэна де Куртенэ заслуживающие внимания соображения высказаны грузинскими лингвистами: Арнольдом Чикобава, Тинатином Шарашенидзе и Константином Чрелашвили. Впервые, независимо от других поставленные им в последней трети девятнадцатого века и в начале двадцатого века оригинальные языковедческие вопросы актуальны и в XXI веке с точки зрения общего языковедения.

Литература

1. Бодуэн де Куртенэ И.А., Избранные труды по общему языкознанию, Москва: Издательство АН СССР, 1963.
2. Звегинцев В.И., Хрестоматия по истории языкознания XIX – XX веков, М., 1968.
3. Шарашенидзе Т.С. Критика родства языков в современном зарубежном языкознании: иберийско-кавказское языкознание, VIII, Тбилиси, 1956.
4. Шарашенидзе Т.С. Лингвистическая теория И.А.Бодуэнф де Куртенэ, Тбилиси, 1978.
5. Чикобава А.С., Введение в языкознание, Тбилиси, 1952.
6. Чикобава А.С., Общее языкознание, II, Тбилиси, 1983.
7. Чрелашвили К.Т., История лингвистических учений, Тбилиси, 1990.

GEORGIAN LINGUISTS ABOUT I. A BODUEN DE KURTENE'S GENERAL LINGUISTIC SUBJECTS

In the previous article of the founder of Kazani University Linguistic School I.A. Boduen De Kurtene's is analyzed the theory of phoneme, of static(descriptive) analysis, essence of the language, ideas expressed by Georgian linguists about language classification. Namely, it is interesting Arnold Chikobava's „Introduction to Linguistics” and „General Linguistics”, Tinatin Sharashenidze's „Criticism in Language Relationship in Modern Foreign Linguistics” and Konstantine Chrelashvili's „The History of Teaching Linguistics”.

БРЕУСОВА ЕЛЕНА ИВАНОВНА

Сургутский государственный педагогический университет
Сургут, Россия
elenabreusova@yandex.ru

О ТРАНСФОРМАЦИИ СКОРОПИСНЫХ ТЕКСТОВ (ГРАФИЧЕСКИЙ АСПЕКТ)

В последнее время рукописные тексты уже не столь популярны. В связи с активным использованием технических средств человек пишущий все чаще стал прибегать к созданию печатных текстов, нежели рукописных. Однако рукописные тексты, как показывает практика, а также как утверждают психологи и педагоги, не изживут себя уже только потому, что в школьной практике при обучении используется рукописное письмо, которое влияет на деятельность головного мозга, усиливая его активность.

При записи от руки пишущий использует в основном современную скоропись, которая берет свое начало еще во второй половине XIV века. Появление скорописи было продиктовано ее утилитарным назначением. С появлением скорописи существенно ускорился процесс письма. Это ускорение достигается безотрывным написанием, связностью букв в начертании, выведением фрагментов букв за пределы строки вверх и вниз, большим нажимом при письме, обтекаемой формой графических знаков, потерей пропорциональности и отчетливости в начертании букв. Быстрый темп письма приводил и к искажению в графике букв. Различия в начертании букв проявлялось не только в разных почерках, но и в пределах одного. Письмо стало беглым, с проявлением характерных особенностей индивидуального почерка. В связи с тем, что скоропись – это ускоренная запись текста, то в ней допускались сокращения слов, наблюдалось большое количество вариантов начертаний одних и тех же букв, которые писались размашисто, даже небрежно, выходили за строку. Читать скорописи XV–XVII в. было довольно трудно.

Современная же скоропись может быть менее разборчивой, чем скорописные почерки XV–XVII вв. Читающий впервые скорописные памятники может испытывать огромные затруднения. Однако почерки XV–XVII вв. все-таки гораздо разборчивее современной скорописи, так как при наличии множества вариантов той или иной буквы любой из ее вариантов отличался от любого варианта другой буквы, чего не скажешь о современной скорописи, в которой встречается и графическая омонимия, и сокращения (помимо общепринятых), и параграфемные знаки, и т.п. Таким образом, современная скоропись как более неразборчивый тип письма еще ждет своего детального научного изучения.

ВСЕВОЛОДОВА МАЙЯ ВЛАДИМИРОВНА

МГУ имени М.В. Ломоносова

Москва, Россия

katinko2007@yandex.ru

ПРОБЛЕМЫ ГРАММАТИКАЛИЗАЦИИ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ

1. То, что каждый язык имеет свою грамматику, общеизвестно. То, что язык со временем претерпевает определенные изменения в лексике и грамматике, известно тоже. Для грамматики славянских языков, в число которых входит и русский язык, системными являются категория грамматического рода и числа для существительного и согласуемых с ним в позиции подле-жаще-сказуемой пары и в словосочетаниях (с/с) некоторых других частей речи. При том, что категория аспектуальности есть лингвистическая универсалия, только в славянских языках есть категория вида, то есть, наличие двух или трёх глаголов, называющих одно и то же действие или событие. Нашим *три раза стукнул – три раза постучал – три раза стучал*, передающим три разных ситуации, в не видовых языках, например, в датском, может соответствовать одна форма одного глагола. Славянские глаголы движения отличаются от глаголов движения в не славянских языках отсутствием категории направления относительно говорящего или названного объекта, ср. англ. *to cam – to go*, персидское *амадан – рафтан*, корейское *ода – кода*, что в славянских языках передается многочисленными и передающими гораздо более конкретное значение приставками, ср.: *прийти, войти, зйти, подойти* и пр. [Всеволодова, Али Мадаени 2010] Для славян важнее сфера передвижения, поэтому нашему *в окно влетел камень* в иранских соответствует '*в окно пришел камень*'. Только в славянских языках в глаголах движения важна категория однонаправленности и разнонаправленности или повторяемости *идти – ходить* и др.

2. Вместе с тем в каждом языке есть явления, которые с точки зрения основной грамматики, представленной в учебниках и теоретических грамматиках, объяснить трудно. И здесь речь идет не о наличии/отсутствии некоторых грамматических категорий, а о собственно грамматических правилах данного языка. С точки зрения наличия своих грамматических категорий каждый язык – от таких «больших» языков, как английский, русский, китайский, испанский и др., до, например, тафаларского, на котором еще 30 лет назад говорили 400 его носителей, – уникален. Именно эти категории отражают и выражают языковую картину мира носителей данного языка. Так в польском языке и в той или иной степени в других западно-славянских языках есть категория мужского лица – первая категория такого типа, выделенная в своё время именно польским языком. Представим её примером *widzę studentów – widzę studentki* (см. кальку '*вижу студентов – вижу студентки*') в восточно-славянских языках появилась категория лица типа: *вижу студентов/студенток, вижу кони/коровы*.

Именно эта категория есть сейчас в белорусском и украинском, вероятно, и в русинском языках. Логика подсказывает, что в южно-славянских языках должна была бы развиваться категория одушевленности. По всей вероятности, она начала развиваться и развивалась в болгарском языке. Как известно, болгарский язык к концу XIX в. потерял категорию падежа, но сохранил один – звательный – падеж, ср.: *Петре, свине*. Северо-восточная Русь, где сейчас размещается Россия, приняв православие, судя по всему, восприняла болгарские церковные тексты IX в. как письменный вариант своей устной речи¹, в отличие от юго-западной Руси (теперешние Украина и Белоруссия), принявшей их как собственно церковные. В соответствии с указом Киевского князя Ярослава Мудрого об организации школ и обучении народа грамоте, северо-восточные русичи учились читать и писать именно на старо-болгарских текстах, а за неимением учебной литературы в течение почти семисот лет заучивали эти тексты наизусть. До половины XVII в. никаких переводов с болгарского на русский и обратно не было. Юго-западная Русь пользовалась тем, что называлось “проста мова”. Именно поэтому в русском языке в отличие от украинского, где действительных причастий настоящего времени нет вообще, и от белорусского, где сохранилась системная для восточно-славянских языков форма типа причастия *сидючи* и деепричастия *сидючи́*, “работает” южно-славянская форма на **-щий**: *сидящий, поющий, горящий*, а словоформы типа *горячий, сидячий* передвинулись в категорию прилагательных. Соответственно, наряду с деепричастиями типа *сидючи*, появились деепричастия типа *сидя*. Ср. устойчивое с/с *долго ли умеючи*. И именно в русском языке развилась категория одушевленности, которой почему-то нет в других, кроме болгарского и, вероятно, македонского, южно-славянских языках, см. из выступления сербского дипломата на одной из конференций в Москве: *Я рад, что вижу здесь свои земляки*. Вместе с тем, категория мужского лица в польском языке грамматически гораздо шире и категории лица, и категории одушевленности, которые реализуются практически только в **Вин.п.** с категорией мужского лица связаны в польском языке и образование Им.п. мн.ч.: *sztandar – sztandary, matka – matki*, но *kandydat – kandydaci, wojak – wojacy*; и согласуемые с ними прилагательные: *nowe studentki – nowi studenci*; и форма прош. вр. глагола, которая в славянских языках, как известно, есть краткая форма действительного причастия прош. вр., ср. современные *захудалый, запоздалый, obwiietrzaly, zmarly: przyszly siostry – przyszli bracia*; и Род.п. квантитатива с именем мужского лица (счётное множество в рамках категории числа существительного) в позиции субъекта: *przyszly trzy student-ki – przyszlo trzech studentow*. Впрочем, категория счётного множества оказывает своё влияние и на категорию одушевленности, что будет показано ниже. Но, как показал наш материал, в категории одушевленности и в категории количественности есть места, пока не описанные в нашей грамматике.

Кроме категории одушевленности есть соответствующие фрагменты в категориях собственно грамматических, таких, как согласование по числу, падежу и роду, по управлению и нек.др., представляющие собой не объяснимые с точки зрения современной грамматики, но абсолютно системные для современного русского языка грамматические структуры. Прежде, чем представить их, необходимо, с нашей точки зрения, высказать нашу позицию относительно таких терминов, как грамматикализация и фразеологизация.

¹ Это не значит, что на Руси не было письменности. В житии святого Константина и в житии святого Кирилла (как известно, Константин принял схиму и взял имя Кирилла за две недели до смерти, в Риме, куда он и Мефодий приехали, чтобы получить благословение Папы Римского на свои переводы и получили его) есть слова о том, что когда Мефодий и Кирилл были в Крыму, то есть еще в IX в., Кириллу дали книгу «написанную русскими письмены». Но это была руническая письменность, имевшая, к тому же очень ограниченное, закрытое употребление. Напомним, что та азбука, которую мы сейчас называем кириллицей, создана не Кириллом (он создал глаголицу), а Климентом Охридским (Болгария) через 50 лет после смерти Кирилла.

3.1. Фразеология является одним из необходимых и важнейших разделов лингвистики. Но, как показывает наша литература, и этот термин, и термин “фразеологизация” употребляются очень широко. Так, в челябинской лингвистической школе вторичные предлоги, образованные предложно-падежной формой существительного делят на лексические, если предлог пишется с существительным слитно типа *зайти вглубь леса, отсутствовать ввиду болезни*, и фразеологические, если предлог и существительное пишутся раздельно: *зайти в глубь леса, дом стоит в виду озера*. Но вопрос слитного или раздельного написания – чисто конвенциональный. В словаре Ушакова 1932-1940 гг., где работали В.В. Виноградов и ХХ Щерба, предлог *внику* (там он назван наречием) написан слитно, сейчас он пишется раздельно. Словоформы *например* и *к примеру* пишутся различно, но это одно и то же формообразование и одно и то же значение. Чехи пишут отрицание слитно с глаголом, русские – раздельно. Не говоря уже о том, что во многих случаях слитного написания словоформы и в устной и в письменной естественной речи системно употребляется вставка, например, местоименного слова *самый*: *полезть наверх – на самый верх; вылезти наружу – на самую ружу* (хотя слово *ружа* давно ушло из русского языка), *сидеть допоздна – до самого поздна; посмотреть вниз – в самый низ*. К фразеологизированным относят челябинские коллеги также случаи типа *длиной до* (двух метров). Об этом ниже.

3.2. Думается, что во фразеологии, которая является частью собственно Грамматики Языка, есть своя система. Несомненно, фразеологизмами являются, например, пословицы и словосочетания, не употребляющиеся уже в своём денотативном значении. В таких образованиях нельзя заменить ни одного слова. Можно, будучи, например, в майке или в сарафане, или ведя какую-нибудь чисто теоретическую или общественную деятельность и в нормальном костюме, работать *засучив рукава* (=очень хорошо и старательно) или *спустя рукава* (плохо, кое-как). Однако, *засучив* или *спустя штанины* (о брюках), можно работать и физически, и умственно, но нельзя этим словосочетанием заменить наши фразеологизмы. у них разные денотаты и разные значения; ср. также: *надев халат, застегнув пальто* и пр.

3.3. Но в каждом языке есть и такие выражения, словосочетания, которые выражают одно и только одно, передаваемое лексически и грамматически значение, например, *голубая мечта, чёрные мысли, вставить с петухами* (=очень рано), и относятся всегда к одинаковому положению дел. Так, *голубая мечта* – это всегда желание, которое очень хочется, но трудно исполнить; *чёрные мысли* – это когда человек думает о чём-то неприятном или даже страшном для него или его близких. Их тоже называют фразеологизмами, но, думается, это, скорее, устойчивые выражения.

3.4. Наконец, к фразеологизмам часто относят выражения типа *день в день, минута в минуту*; или *с места на место* (переходить), *с часу на час* (приехать), (идти) *рука в руку*; сюда же отнесём представленное выше *длиной до* (двух метров). Традиционно относили (а возможно, относят и сейчас) к фразеологизмам такие образования, как *дать совет, оказать помощь, совершить подъём, провести выборы* и мн. др. [Дерибас 1979], которые оказались, во-первых, в плане структуры, лингвистическими универсалиями, хотя и с разным лексическим составом единиц (ср. *совершить прогулку* и польское *zrobić spacer*), а во-вторых, заставили нас вернуться к широкому пониманию категории словосочетаний с учётом, разумеется, выделенной В.В. Виноградовым категории предикативности, отделяющей с/с от предложения. В.А. Белошапкова предложила в своё время для них термин “описательные предикаты”, который мы приняли, а для самого типа с/с, в которых грамматически главное слово (“слово”) оказывается семантически ослабленным, своего рода, строевым словом, которое может меняться, ср.: *сделать ошибку – допустить ошибку – совершить ошибку*, а семантически главным является грамматически зависимое слово (“словоформа”) что, с учётом и других типов подобных

структур позволило построить категорию, систему словосочетаний. А.Е. Кибрик предложил термин “дескрипция”. В состав дескрипций входят не только описательные предикаты, ср.: *говорить громко /громким голосом, идти быстро/быстрым шагом*. Образование дескрипций не есть фразеологизация. Это собственно грамматический аспект языка.

Примечание. Такого типа структурами занимаются и другие лингвисты, как, например, Ю.Д. Апресян, называющий их коллокатами. Но “коллокат” – это собственно фразеологизм, поэтому от этого термина мы отказались. Вместе с тем, практически все выделенные им характеристики и подклассы этого типа с/с мы используем в нашей системе. Однако наша прикладная модель языка, рассчитанная, в первую очередь, на учителя и ученика, не позволяет нам пользоваться его формулами и типами записей.

Рамки статьи не позволяют нам подробнее остановиться на аналогичных структурах (см. [Всеволодова, Кузьменкова 2003, Всеволодова, Куликова 2009, Всеволодова 2012,]). Как показал наш материал, в таких категориях, как предложные единицы, количественность, одушевленность, словосо-четания, структура предложения и целый ряд других категорий разного уровня, системно образуются единицы, входящие в грамматическую парадигму данного разряда единиц, но, в той или иной степени, нарушающие основные положения нашей грамматики.

Именно образование и системное функционирование таких единиц (а они есть и в других славянских и, возможно, не славянских языках) мы рассматриваем как категорию грамматикализации.

4. Процесс грамматикализации синтаксических и морфологических единиц пока изучен недостаточно. Он важен не только для различения фразеологизмов и собственно грамматических единиц, но и для целого ряда других явлений в языке. Необходимо найти и описать способы введения Языком в нашу грамматику подобных форм и структур. Первая и, думается, наиболее фундаментальная теория – набор операциональных методов, объясняющих переход одной части речи в другую, в частности, форм Тв. п. польских существительных в наречия, был разработан и предложен Т.С. Тихомировой ещё в 1972 г. [Тихомирова 1972]. Он даёт адекватные способы проверки такого перехода и для других частей речи не только в польском, но и в русском языках. На основе этой теории однозначно доказывается, что словоформы Тв.п. названий частей суток и времён года: *утром, вечером, весной, летом*, которые в наших академических словарях приводятся как наречия, хотя и иллюстрируются примерами *То было раннею весной* – все, кроме одного из лексико-семантических вариантов (ЛСВ) слова *день* – часть суток от 12 дня до 5 часов вечера **днём**, которая перешла в русском языке в наречие, остаются собственно Тв.п. соответствующих существительных, что подтверждается наличием падежной парадигмы у этих слов без изменения их значения типа *с утра, к утру, до весны, по весне* и под. и отсутствием таких образований, как **до дня* (ждать), **к дню* (приехать), **с дня* (сидеть дома) и под., а также полной лексической однозначностью словоформ всех других слов этих классов в сочетании с определением и без определения: *утром – летним утром, весной – раннею весной*; и выявлением разных ЛСВ слова *день* в случаях: *приехал днём – приехал летним днём на рассвете/летним днём уже затемно*. Есть и другие способы грамматикализации [Всеволодова 2011], один из которых покажем ниже², а также обратимся к самим фактам языка, не “вписывающимся” в традиционные правила русской грамматики и иногда не отмеченные в наших грамматиках.

² Некоторые из них представлены в работе [Всеволодова, Кукушкина, Поликарпов 2013], посвященной вопросам объективной грамматики и лексикографии русских предложных единиц, в разделе о мотивированных (вторичных) предлогах, хотя там эти способы еще названы фразеологизацией.

5. Ярким примером такой специфической для каждого языка грамматикализации в славянских языках является форма прош. вр. глагола как фактор синтаксической специфики предложений. Как известно, в своё время славяне отказались от собственно глагольных форм прош. вр.: перфекта, имперфекта, плюсквамперфекта, и стали использовать названное выше действительное причастие прош. вр. Как и положено прилагательным и причастиям, в функции сказуемого такие формы употреблялись со связкой – глаголом *быть* в соответствующей форме лица: *есъмь, еси, есть* и т.д., ср. из молитвы Богородице *яко Спаса **родила еси** душъ нашихъ*. Такое употребление формы прош.вр. сохранилось в южно-славянских языках. В польском языке формы лица у связки *być* тоже сохранились, и форма прош. вр. типа *czytał* приняла от них форманты, выражающие лицо, как окончание соответствующей формы, что сохранило её в рамках категории спряжения: *czytałem, czytałeś* и т.д. В русском языке связка *быть* потеряла формы лица, а в форме наст. вр. она часто выступает в нуль-форме. Поэтому форма прош. вр. глагола не выражает категории лица. Вследствие чего, эта форма, согласуясь только с категориями грамматического рода и числа: *книга лежала, журнал лежал, письмо лежало*, – выпала из категории спряжения, ср.: *я/ты/он читал – мы/вы/они читали*. Соответственно, в южно- и западно-славянских языках *я-/мы-* и *ты-/вы* предложения системно употребляются без подлежащего не только при прош. вр., но и с другими формами времени глагола, в то время, как в русском языке местоимение в позиции подлежащего обычно присутствует.

5.1. На проблемы грамматикализации нас вывела работа над предложными единицами, которые, в свою очередь, вывели нас на категорию количественности и, следовательно, на числительные, а числительные – на квантитативы, то есть, на сочетания числительных с существительными, и на модели предложений [Судзуки 2008], которые инофонам грамматически объяснить трудно. Для этого нужен выход в историю языка, а в некоторых случаях собственно грамматическое осмысление, которого у нас иногда еще нет. Даже в других славянских языках здесь много несовпадений с русским языком. Представим некоторые из этих проблем.

5.2. Во всех славянских языках помимо собственно числительных есть и существительные, называющие числа: *сотня, десяток, тройка* и др., а такие как *тысяча, миллион* есть фактически во всех языках. Если квантитатив с таким существительным выступает в позиции подлежащего, в русском языке при ед.ч. в пр.вр., где глагол согласуется с числительным по роду, а не по лицу, возможны три формы глагола: *Тысяча лет **прошла***; – *Тысяча лет **прошло***; – *Тысяча лет **прошли***; *Лежал **пяток** сиротливых букетов, принесенных репортерами*; – *в сумке **лежало пяток** гранат*. – *На полках **лежали пяток** искорёженных пишущих машинок*. В наст. и буд. вр. возможны две формы: ***пройдёт/пройдут тысяча лет***; ***сидит/сидят тройка** ребяташек*. Со мн.ч. возможно ед.ч. Ск: *На этот концерт ежегодно **приходит тысячи** москвичей* (С.С. Собянин). Как видим, закон согласования по числу и роду здесь действует совершенно иначе. Но это системное употребление, и отнести их к грамматическим ошибкам нельзя.

5.3. Наш материал показал, что у предлогов есть своя функциональная парадигма. В частности, некоторые из них могут выступать в функции конкретизатора, в частности, конкретизатора приблизительного количества. Эти предлоги могут выступать как самостоятельно: *прочитал **порядка** десяти книг/более десяти книг/около десяти книг*; так и вместе с другими предлогами. При этом оказалось, что в и в естественной речи, и в соответствующей научной и технической литературе возможны три реализации та-кого типа синтаксем: 1) квантитативом управляет базовый предлог: *говорил с **порядка десятию** студентами*; 2) квантитативом управляет конкретизатор: – *говорил с **порядка десяти** студентов*; 3) базовый предлог управляет существительным, а конкретизатор – числительным: *говорил с **порядка десяти** студентами*. Этого материала в наших грамматиках нет, словари такие единицы

не отмечают, а системность их употребления фактически одинакова. Нам пока не известно поведение таких образований в других славянских языках, но этот случай говорит о том, что в русском языке в такой структуре оба предлога синтаксически равносильны.

5.4. Как сказано выше, в русском языке есть категория одушевленности. Но оказывается, что с числительными *два, три, четыре* и *двое, трое, чет-веро* эта категория факультативна: *корова родила четыре телёнка/ четы-рѣх телят/четверо телят/четверых телят; Анна воспитала две дочки/ двух дочек/двое дочек/двоих дочек. Он привёл к нам три своих брата/трѣх своих братьев/трое своих братьев/ троих своих братьев.* С числительными *пять – десять* одушевленность может быть выражена (факультативно) в квантитативах с собирательными числительными: *Преподаватель уже проэкза-меновал пять студентов/ пятеро/ пятерых студентов.* От *один-надцать* и выше категория одушевленности не реализуется: *Он пригласил на день рождения пятнадцать своих друзей.* Впрочем, в речи естественного общения встречается и такое: *Предупреждаю всех пятидесятых.* Налицо пересечение категорий одушевленности и количественности, где грамматикализуются случаи невыражения одной из важнейших грамматических категорий русского языка.

5.5. В заключение остановимся на абсолютно системных для русской грамматики, но нарушающих её основные морфосинтаксические категории случаях. Это предложения, где в роли подлежащего (II) выступает квантитатив с числительными *два, три, четыре*. Эти случаи связаны с разрушением в своё время категории двойственного числа (дуалис) существительного в старо-славянском языке, где для слов муж. р. на согласный в Им. и Вин. пп. системным окончанием было ударное *-ǎ*: *глазǎ³, бокǎ, берегǎ, рука-вǎ*. Ср. устойчивое сочетание, где сохранилась форма мн.ч.: *стоять руки в бѣки*. С *три, четыре* выступал Им.п. мн.ч.: *три/четыре столы, три/ четыре рѹки*. В разных языках *два* и *три-четыре* вели себя по-разному. Например, в польском, *два* присоединилось к *три четыре*: *dwa/trzy/ cztery stoly*; в русском, наоборот, *три* и *четыре* присоединились к *два*. у некоторых существительных муж. и жен. р. форма Им.п. дв. ч. совпадала с Род.п. ед.ч., ср.: *два столá – нет столá*. Судя по материалам письменных памятников, имен-но поэтому она стала восприниматься как Род.п. ед.ч., что заставило пере-нести ударение и в случаях типа *оба глǎза*. В настоящее время осталось только два случая (а все изменения в языке, как отмечено в лингвистике, происходят пословно) употребления собственно формы дуалиса. Это *два/ три/четыре/двадцать четыре часá* (у слова *час* в падежной парадигме нет словоформы ед.ч. с таким ударением) и возможное, но не обязательное *два/ три/четыре шагá*. Но уже возможны *два долгих чáса, три академических чáса*. Интересно, что при подлежащем с *два-три-четыре* (как в простом, так и в конце составных числительных) возможно сказуемое (Ск) как во мн. ч., так и в ед. ч. (в прош. вр. – средний род), и Им. или Род. пп. мн.ч. определений, ср.: *поднялась детская рука – поднялись детские рѹки – поднялось/ поднялись две/двадцать две/тридцать три/четыре/сто четыре детские/ детских рѹки*; – где существительное определяется грамматически как Род.п. ед.ч. См. литературный пример: *Утром две ладони, две больших руки, Мыли окна в доме наперегонки*. В украинском и белорусском форму Род.п. ед.ч. при *два-четыре* имеют только слова первого склонения (и жен. и муж. рода типа *мужчина, судья*): *две рѹки, два батькí* (которая в украинской грамматике определяется как Им.п. мн.ч. с перенесённым ударением, но это одна и та же форма в наших языках), а слова муж. и ср. рода

³ Кстати, русское *глаз/глаза* и польск. *glaz/glazy* – слова одного корня (слово *око/очи* в русском, как известно тоже есть). Но в польском, очевидно, это было название большого камня, ср. из песни *a na brzegu leżał stukilowy glaz*; а в русском – название маленького блестящего камушка (ср. слово *глазурь*), которое постепенно заменило в русском (но не в белорусском и украинском) слово *око* для обычного употребления в языке естественного общения.

выступают, как и в польском, в Им.п. мн.ч. *два нове будынкi*. Причем, в украинском языке прилагательное в Вин.п. выступает в форме Род.п. мн.ч.: *два нових будынкi*, где тоже налицо нарушение падежного согласования. Именно вслед за этими положениями, указанными нам профессором А.А. Загнитко, мы проверили падежные формы прилагательных в Им.и Вин.пп. для таких сочетаний в рус-ском языке. Оказалось, что, если квантитатив типа *два старые/старых дома* стоит в позиции **II**, то для всех трёх родов употребление вариантов *три/сто три новые/новых дома/ нужные /нужных письма, детские/детских ручки* одинаково системно. Но в позиции дополнения в Вин.п. в муж.р. выступает практически только род. п.: *снесли два старых дома*. Из более чем 500 при-меров мы нашли для слов муж.р. только два случая с собственно Вин.п. прилагательного. При словах жен. р. и в Вин.п. отмечены обе формы прила-гательных. В наших грамматиках эти положения не отмечены.

Второй интересный случай грамматикализации связан с числительным *один*, которое в со-четании с существительным как в простом, так и в соста-вном числительном принимает форму рода определяемого слова, а глагол и прилагательное стоят в форме ед.ч.: *Пришел двадцать один новый студент; лежала сто сорок одна новая книга; вымыто пятьдесят одно большое окно; сложили сорок одну новую книгу*. Различие с типом грамматикализации в польском языке, где слово *jeden* выступает только в муж. р. и не изменяется по падежам, а существительное при нем стоит в Род.п. мн.ч.: *leżały dwadzieścia jeden książek*; – очень убе-дительно показывает возможные различия в грамматикализации фактически одной категории, одного фрагмента системы в разных, пусть даже близких языках.

Литература

1. Всеволодова М.В. Описательные предикаты и их соотнесенность с денотативной структурой предложения//Слово. Грамматика. Речь. Вып. 3. М., 2001
2. Всеволодова М.В. к вопросу об операциональных методах категоризации предложных единиц.//Вестник Московского университета. Сер.9. Филология. 2011. № 3
3. Всеволодова М.В. Словосочетание в новой парадигме грамматики.//Вестник Московского университета. Сер.9. Филология. 2012. № 1
4. Всеволодова, Али Мадаени Аввал.И?Т?Е?Р?А?Т?У?Р?А? Система русских приставочных глаголов движения (в зеркале персидского языка).М. URSS, 2010,
5. Всеволодова М.В., Кузьменкова В.А. Описательные предикаты как фрагмент русской синтаксической системы // Вестник Московского университета. Серия 9. Филология. 2003. № 5.
6. Всеволодова М.В., Кукушкина О.В., Поликарпов А.А. Русские предлоги и средства предложного типа. Материалы к функционально-грамматическому описанию реального употребления. Книга 1. Введение в объективную грамматику и лексикографию русских предложных единиц. М. URSS. 2013 г.
7. Всеволодова М.В., Куликова Е.В. Грамматика словосочетаний в контексте функционально-коммуникативной лингводидактической модели языка. // Вестник Московского университета. Серия 9. М., 2009. № 4.
8. Дерибас В.М. Устойчивые глагольно-именные словосочетания русского языка. Словарь-справочник. – М., 1979
9. Судзуки Рина. «Русские атрибутивные конструкции со значением «параметрическая характеристика предмета» и функционирование в них компонентов предложного типа (в зеркале японского языка)». Дисс... канд. филол.н. М. МГУ. 2007
10. Тихомирова Т.С. Проблемы адвербиализации форм творительного беспредложного в польском языке. Дисс. ... канд. филол. н. М. 1972

АХВЛЕДИАНИ МЕРАБ ХЕМДИЕВИЧ

Батумский государственный университет им. Шота Руставели
Батуми, Грузия
Merabi-kh@mail.ru

ГРУЗИНСКАЯ ЛЕКСИКА В ТОЛКОВЫХ СЛОВАРЯХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Проникновение в русский язык грузинских слов – это свидетельство многовековых взаимосвязей двух языков.

Писатели, поэты, журналисты, создавая художественные произведения на темы, подсказанные прошлым и настоящим Грузии, описывая разные стороны ее повседневной жизни, обильно включают в текст грузинские лексические элементы не только для того, чтобы создать национальный колорит, но и потому, что иначе просто невозможно передать ту или иную реалию.

Большинство ученых заимствованными считают только те слова, которые зафиксированы в толковых словарях заимствующего языка. Если придерживаться данного критерия, то тогда грузинских заимствований, отраженных в толковых словарях русского языка, очень мало. Однако факт фиксации слова в словаре не может быть мерилем заимствования того или иного слова. Словари всегда отстают от живых процессов в языке.

Сколько же грузинских слов зафиксировано в русских толковых словарях, и к каким тематическим группам они относятся?

Если не считать этнических наименований грузин типа аджарец – аджарка, гуриец – *гурийка*, *имеретин* – *имеретинка*, *кахетинец* – *кахетинка* и т.д., то грузинских слов, зафиксированных в разных толковых словарях и имеющих помету «грузинское», не более двух десятков: боржом (боржом), **мацони**, **чача**, **цинандали**, **саперави**, **ткемали**, **харчо**, чанахи, **чахохбили**, сациви, чурчхела, **хачапури**, сулгуни, мцыри, **сакля**, **тамада**, **шампур**, цхра, тари, **чонгури** (словарь С.И.Ожегова, словарь под ред. Д.Н.Ушакова, Толковый словарь живого великорусского языка В.И.Даля, МАС, БАС).

Как видно из списка, грузинские слова, вошедшие в русские толковые словари, в основном представляют собой экзотическую лексику, передающую быт и специфические национальные черты грузинского народа. Это слова, не поддающиеся переводу или при переводе на русский язык теряющие определенный смысловой оттенок. Они обогащают лексику русского языка и расширяют его выразительные возможности.

ХИГАШИДЕ ТОМО

Кюсю университет

Фукуока, Япония

tomotomotomo.h@hotmail.co.jp

ОСОБЕННОСТИ УПОТРЕБЛЕНИЯ ОБРАЩЕНИЙ В РУССКОЙ РЕЧИ ДЛЯ УПРАВЛЕНИЯ ХОДОМ БЕСЕДЫ (НА ФОНЕ ЯПОНСКОГО ЯЗЫКА)

Одной из основных сфер функционирования обращений является диалогическая речь. Обращение в процессе вербальной коммуникации служит средством привлечения внимания адресата, выражения личных эмоций, а также выступает в качестве сигнала к началу речевой коммуникации.

По данным исследований на материале английского, испанского и японского языков, обращения в речевом общении активно используются и для управления ходом беседы [4, 5, 6, 7]. В зависимости от позиции в высказывании выделяются следующие функции обращений: привлечение внимания собеседника, «интерцепция» коммуникативной инициативы на себя либо, наоборот, передача этой инициативы собеседнику и др. Говорящий помещает обращения в те или иные позиции своего высказывания неслучайно: позиция обращения определяет интерактивный эффект всего высказывания.

Подобная роль обращений в русскоязычной речевой коммуникации – предмет пока малоизученный. Цель данного исследования – попытка выявить интерактивный потенциал обращений в русской речи, проследить использование их в качестве средств для управления ходом беседы. В числе задач – выявление прагматических различий в употреблении русских обращений, используемых в разных позициях высказывания, выявление тенденции в употреблении обращений русскими и сопоставление её с тенденцией в японском языке.

Материалом для исследования стали тексты сценариев четырех советских и российских художественных фильмов: «Служебный роман», «Ирония судьбы, или С легким паром!», «Ирония судьбы. Продолжение» и «Питер FM». Эти фильмы, по утверждению носителей русского языка, наиболее полно отражают особенности живой разговорной речи. Материалом на японском языке послужили спонтанные обиходно-бытовые диалоги и телевизионные интервью, собранные на кафедре преподавания японского языка Университета Кюсю.

Отличие в сферах общения, которым принадлежат отобранные для анализа высказывания на японском и русском языках, не единственное. В ходе анализа отмечена и некая асимметрия в объеме материала на разных языках и в насыщенности его единицами, представляющими интерес для исследователя. Записей на японском языке в количественном отношении оказалось больше, чем на русском, в то время как русскоязычный материал оказался гораздо более насыщенным обращениями, чем японоязычный. В итоге мы получили 452 японских обращения (ОЯ) и против 671 русского (ОР). Это можно объяснить спецификой источников.

Наличие качественно-количественной разницы в отобранном материале, как и разницы в сферах общения, им репрезентируемых, ставит проблему объективности анализа. В силу ограниченных возможностей отбора необходимого языкового материала такая проблема неизбежна, поэтому в данном случае она не принимается во внимание.

Таблица 1.

Анализ частотности употребления обращений в разных позициях высказывания по данным отобранного материала

Позиция	Русский язык		Японский язык	
	Единица	%	Единица	%
Самостоятельное	134	20.0%	47	10.4%
Начало	264	39.3%	211	46.7%
Около начала	31	4.6%	72	15.9%
Средине	32	4.8%	64	14.2%
Конец	210	31.3%	58	12.8%
Всего	671	100.0%	452	100.0%

В результате подсчета (см. таблицу 1) выяснено, что в конечной позиции высказывания русские обращения (ОР) встречаются чаще, чем японские (ОЯ). Случаи использования в качестве номинативных предложений для ОР более частотны, чем для ОЯ. В начале и в середине высказываний ОЯ, наоборот, более частотны, чем ОР.

При ближайшем рассмотрении использование ОР в позиции конца высказывания подчиняется вполне определенным правилам. Во-первых, конечным обращениям, как правило, предшествует очень короткое высказывание. Во-вторых, это высказывание зачастую представляет собой готовую формулу (приветствие, реакцию на вербальный стимул или извинение). Например:

«Здравствуйте, Людмила Прокофьевна!»

или

«Да. Пожалуйста, Юрий Григорьевич» <...> (из х/ф «Служебный роман»)

Объяснением тому могут стать правила речевого этикета. Речевые формулы типа *да/нет*-ответа, приветствия и благодарности слишком стандартизированы. Добавляя к ним обращения, говорящий может таким образом выразить собеседнику свою симпатию с оттенком вежливости. Подобная ситуация характерна для реплик из фильма «Служебный роман», где обращение используется в ситуациях, где строгое соблюдение норм речевого этикета продиктовано самой обстановкой. В этом фильме доля таких обращений составила 44.8%. В других фильмах таких случаев меньше («Питер ФМ» – 28.6%, «Ирония судьбы. Продолжение» – 21.0%, «Ирония судьбы, или С легким паром!» – 14.5%; общее количество во всем материале – 31.3%). В японском материале доля подобных обращений составила всего 12.8%.

Случаи использования в качестве вокативных предложений для ОР более частотны, чем для ОЯ. Подобный эффект можно объяснить тем, что в кино, как правило, эмоции героев гипертрофированны. Там больше крикливой интонации, больше имен собеседника, сильнее реакция на внешние раздражители. Такие синтаксически самостоятельные обращения имеют прагматическую природу. Говорящий как бы наделяет их предикативными свойствами. Например:

– *Руку ломаешь!*

– *Сам ломаю, сам и почию!*

– *Женя!*

– *Ах, он уже Женя!* <...> (из х/ф «Ирония судьбы, или С легким паром!»)

Высказывание «*Женя!*» можно понять двояко: это и название собеседника по имени, и своеобразный императив – «*Перестань! Осторожно!*» Подобные высказывания в японской речи почти не встречаются. Употребление обращений с прагматической интерпретацией еще требует дальнейшего исследования.

ОЯ в значительной степени функционируют как средства привлечения внимания собеседника и как подготавливающие сигналы к последующим высказываниям. Примеры типа «*Охаё: Танака-сан!*» (букв. «Доброе утро, господин Танака!») встречаются реже, чем «*Танака-сан, охаё!*» («Господин Танака, доброе утро!»). Во втором высказывании «*Танака-сан*» одновременно воспринимается и как обращение, и как обнаружение собеседника, хотя разграничить эти значения сложно. К тому же малочастотное употребление ОЯ в конце высказываний компенсируется большим их употреблением в начале высказываний.

Употребление обращений в середине высказываний – в какой-то мере признак того, что спонтанная речь не всегда логично построена и формируется по ходу мышления говорящего. В связи с этим порядок слов достаточно гибок и подвижен.

Остановимся более подробно на специфически русском (по сравнению с японским языком) явлении – обращениях в конце высказываний.

Базовыми функциями обращения является привлечение внимания собеседника и направленность определенного речевого высказывания к этому собеседнику. К этим функциям добавляются также другие, второстепенные, например, этикетная (вежливость), как было сказано выше.

ОР в конце высказывания может служить и двум другим целям: придавать этикетность и выражать фатическое отношение говорящего к собеседнику. Согласно Н. И. Формановской, ОР в конце высказывания «не может в полной мере выполнять функцию привлечения внимания (апеллятивную, вокативную), поскольку оно (внимание) уже привлечено и беседа идет. <...> Обращение же актуализирует вторую важнейшую функцию речевого этикета – функцию ориентации на адресата (конативную), при этом сообщает высказыванию дополнительную вежливость» [3, с. 90-91]. Это объясняет отмеченную выше довольно высокую встречаемость таких обращений именно в официально-деловой сфере.

Е. Г. Красикова и Е. В. Соцкая отмечают, что вокативы «выполняют контактно-размыкающую функцию на завершающем этапе акта непосредственного общения» [2, с. 193]. ОР в конце высказываний, произнесенные с определенной интонацией, передают собеседнику законченность предложения (высказывания). Такие места являются потенциальным моментом, когда собеседник может перехватить инициативу в беседе, хотя это необязательно (Transition Relevant Place в терминологии Х. Сакса, Э. Щеглоффа и Г. Джефферсона [8]). Таким образом, говорящий, употребляя ОР вслед за такими короткими формулами, как «Здравствуйте», «Да», «Простите», «Спасибо» и т.д., не только выражает определенную интенцию, но и управляет ходом беседы, т.е. передает собеседнику коммуникативную инициативу. Это, в свою очередь, создает благоприятный фон для коммуникации – иными словами, оказывает «фатический эффект в разговоре» [1, с. 3].

Отмеченные тенденции ценны с точки зрения преподавания русского языка как иностранного. На первый взгляд, для изучающих РКИ важно лишь уметь выбрать соответствующие коммуникативным ситуациям и статусу собеседника обращения. Однако незнание прагматических особенностей употребления русских обращений в зависимости от позиции в высказывании порой порождает неловкость. Хотя в целом употребление того или иного уместного обращения без учета его места в высказывании не является ошибочным ни с точки зрения грамматики, ни с точки зрения речевого этикета.

Проанализированные примеры показывают, что коммуникативный эффект от употребления русских обращений в разных позициях высказывания различен. По нашему убеждению, это необходимо учитывать при обучении русскому языку как иностранному. Данная проблема требует дальнейшего изучения.

Литература.

1. Гущина Л. В. Фатическая функция обращения в диалогической речи / автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Ростов-на-Дону, 2006. – 20 с.
2. Красикова Е. Н., Соцкая Е. В. Функции вокатива в коммуникации // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. № 3. Т. 20. – Кострома, 2014 – С. 193-195.
3. Формановская Н. И. Речевое общение: коммуникативно-прагматический подход. – М.: Русский язык, 2002. – 216 с.
4. Коваяши М. Данва ни окэру «Ёбикакэ» но ими. – Гэндай Нихонго Кэнкюкай, 2002. – С. 13-24.
5. Номура М. Супэйнго ни окэру ёбикакэ но ити то кино ни цуитэ. – Hispánica (56), 2012. – С. 47-71.
6. Хигашиде Т. Нихонго но ёбикакэго но кино – Кайва канри но кантэн кара. –Тикю сякай того кагаку кэнкю(3), 2015. – С. 1-14.
7. Leech G. The Distribution and Function of Vocatives in American and British English Conversation. – Out of Corpora, Amsterdam, 1999. – С. 107-118.
8. Sacks H., Schegloff E. and Jefferson G. A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking for Conversation // Language (50), 1974. – С. 696-735.

THE FUNCTION OF RUSSIAN VOCATIVES IN COMPARISON WITH JAPANESE VOCATIVES FROM THE PERSPECTIVE OF CONVERSATION MANAGEMENT

This paper focuses on the special features of Russian vocatives in comparison with Japanese vocatives, from the perspective of conversation management in discourse. My results show that in Russian discourse there are many uses of vocatives, both when they occur independently and when they appear at the end position of an utterance, following a short sentence. The use of an independent vocative as an utterance can substitute some kinds of speech acts, depending on the situation. Vocatives at the end position of an utterance convey emotions towards the hearer and at the same time create a favorable opportunity for passing a turn, and therefore have a phatic effect on discourse. The position of the vocative requires attention in the teaching of Russian as foreign language.

ВИНОГРАДОВА ЕКАТЕРИНА НИКОЛАЕВНА

МГУ имени М.В. Ломоносова

Москва, Россия

katinko2007@yandex.ru

ПРЕДЛОЖНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ СОМАТИЗМА «РУКА»

Категоризация единиц, выступающих в функции предлога, и определение степени их грамматикализации (перехода из самостоятельных частей речи в служебные) – актуальная задача лингвистики. В настоящий момент реестры предлогов в грамматиках и словарях русского языка значительно различаются, что вызвано, как представляется, отсутствием исчерпывающего набора объективных критериев, которые позволяли бы однозначно отнести единицу к предлогам как части речи. Так, в РГ-80 (Русская грамматика 1980) включено 93 отыменных предлога, тогда как в СОШ (Толковый словарь 1992) пометой «предлог» маркированы порядка 100 значений существительных, а пометой «в значении предлога» около 150 словосочетаний с существительными, в словаре В.В. Морковкина (Словарь структурных слов 1997) отмечено 110 отыменных предлогов, Р.П. Рогожника (Толковый словарь словосочетаний 2003) отмечает 47 отменных предлогов и 72 аналога предлогов и т. д., при этом в каждом из источников есть ряд предлогов, не маркированных в других. Отметим также различные термины, употребляющиеся для указания на ту или иную степень «опредложивания» существительных: «сложные предложные сочетания» (Виноградов 1947), предложные сочетания, или «опредложивающиеся» сочетания (Русская грамматика 1980), аналоги предлогов (Словарь структурных слов 2003), «в роли предлога» (Русский семантический словарь 1998-2000), «в функции предлога» (Толковый словарь 1992), отыменные релятивы (Шереметьева 2008) лексические и фразеологические предлоги (Шиганова 2007), предложные единицы (Всеволодова и др. 2003), предложно-падежные формы с производными предлогами (Попова 2014) и др. Работа над созданием полного репертуара русских предложных единиц и описанием их реального функционирования (Всеволодова и др. 2013) показала необходимость скрупулезного анализа каждого «кандидата» в предлоги для определения степени его грамматикализации.

Одной из самых активных групп источников грамматикализации в различных языках мира являются существительные, обозначающие части тела. В русском языке многие соматизмы также регулярно употребляются в функции предлога. При этом некоторые сочетания с подобными существительными являются полноценными предлогами, например: *лицом к кому-чему, лицом к лицу с кем-чем, на глазах у кого-чего, от лица кого-чего* и под., это уже грамматикализованные единицы. Отметим, что процесс опредложивания, или грамматикализации, идет пословно и градуально, поэтому можно говорить о том или ином положении единицы на шкале грамматикализации. Так, возможно, скоро завершится процесс грамматикализации, в частности для единиц: *в глаза кому-чему, в лице кого-чего, в лицо*

кому-чему, *глазами* кого-чего, *лицом* к кому-чего, *перед лицом* кого-чего, *с лица* чего и др., см. подробнее в (Виноградова 2016).

В данной работе подробно рассматриваются предложные единицы, включающие соматизм *рука*: *в руках* (у) кого, *в руки* кого, *в руки* (к) кому, *из рук* (у) кого, *на руках* (у) кого, *от руки* кого, *от рук* кого, *через руки* кого, *руками* кого, *рукой* кого. Для каждой из перечисленных единиц степень грамматикализации определяется на основании совокупной проверки по семантическим, синтаксическим, морфологическим и сопоставительным критериям, среди которых:

- а) степень метафоризации,
- б) возможность / невозможность вставить внутрь предложной единицы прилагательное-модификатор,
- в) наличие морфосинтаксических вариантов,
- г) наличие эквивалента с соматизмом в других языках.

Приведем примеры действия этих операциональных критериев.

- а) Метафоризация значения проявляется в сочетаемости ПЕ со словами, при других формах собственно предложного существительного с ним не сочетающихся: *Очень соблазнительно покарать нечестивцев **руками** члена СНГ* (www.ruscorpora.ru) → *руки члена СНГ, у членов СНГ нет рук, ср. прямое значение: *Высоко поднятые сильными руками солдат, носилки двинулись вперед* (www.ruscorpora.ru). *Свою действительность он создает без **посредства** искусства* (www.ruscorpora.ru) → *посредство искусства и т.д.
- б) Невозможность вставить внутрь ПЕ прилагательное-модификатор: предложная единица не «впускает» согласованное определение: *Их выбросы вольются в естественное течение космических потоков и явлений* (www.ruscorpora.ru); – *Вскипятите молоко с кокосовой стружкой и дайте ему постоять **в течение** часа* (www.ruscorpora.ru) – ***в естественное течение** часа; *Остановился на небесно-голубых глазах приятеля – он смотрел на меня так, будто от этого ответа зависела вся его жизнь* (www.ruscorpora.ru); – *Можно посадить любого – **на глазах** у всей страны* (www.ruscorpora.ru) – ***на небесно-голубых глазах** у всей страны.
- в) Наличие морфосинтаксических вариантов, характеризующее более определенные (грамматикализованные) единицы: ср. управление существительного только *цвет* чего? (*платья*) и вариативность грамматического управления ПЕ: ***в тон** чего – **в тон** чему – **в тон** к чему – **в тон** с чем* (при невозможности *тон* чему? – *тон* к чему? – *тон* с чем?).
- г) Сильно грамматикализованные ПЕ могут выражаться в других языках различными средствами без соматизма *рука*. Мы используем сопоставительные данные, полученные в магистерской работе А. Жусуповой, защищенной в 2016 году в МГУ имени М.В. Ломоносова (научный руководитель Е.Н. Виноградова). Ср., ПЕ *в руках* кого выражается в казахском языке аффиксами в составе конструкции «что принадлежит кому».

рус.: *Весной 1703 года все течение Невы оказалось **в руках** России.*

каз.: *Нева өзені 1703 жылы толыгымен **Ресейге** тиесілі болды.*

букв.: [*Нева река 1703 году полностью России принадлежит была*].

Вернемся к рассматриваемым в данной статье предложным единицам, включающим соматизм *рука*. Прежде всего отметим, что соматизм *рука* обладает высокой степенью идиоматичной активности в русском языке, отражая тем самым антропоцентрический характер Языка. Так, существительное *рука* входит в целый ряд устойчивых сочетаний и фразеологизмов: *золотые руки, легкая рука, правая рука, тяжелая рука, голыми руками, широкой рукой, щедрой рукой, на руку, по руками, под руку, (не) с руки, руки опустились, руки чешутся, рукой подать, нагреть руки, мараить руки, набить руку, наложить руки, развязать руки, махнуть рукой, прибрать к рукам, носить на руках, отбиться от рук, из рук вон, с руками оторвать, ударить по рукам, мастер на все руки, своя рука владыка, сон в руку* и т. д. (в 4-х томном словаре под редакцией А.П. Евгеньевой отмечено 144 подобных единицы (Словарь русского языка 1981-1984)).

Наши наблюдения показали, что в целом ряде фразеологизированных словосочетаний существительное *рука* стало терять лексическое значение, а словосочетание в целом об-

ретать грамматическое значение, что является основным признаком грамматикализации – перехода слов самостоятельных частей речи в служебные, грамматические единицы, ср. с определением В.М. Жирмунского, который пишет, что «грамматикализация словосочетания связана с большим или меньшим ослаблением лексического (предметного) значения одного из компонентов словосочетания, с последующим превращением его из лексически значимого (полнозначительного) слова в полуслужебное или служебное, в котором доминирует грамматическое значение, а всей группы в целом – в аналитическую форму слова» (Жирмунский 1965: 12). Есть основания считать подобные сочетания предложившимися, или предложивающимися. При этом особую актуальность приобретает широкое понимание предлога и включение в состав предложных всех единиц, способных выполнять функцию предлога. Вслед за (Всеволодова 2010) под предложными мы понимаем все единицы, выполняющие функции предлога, то есть и собственно предлоги (единицы, относящиеся к служебным частям речи и никаким другим функциям, помимо функции предлога, не выполняющие) и эквиваленты предлогов (единицы, в определенных условиях выполняющие функции предлога, но сохраняющие свою принадлежность к другой части речи).

Анализ языкового материала позволил выявить 14 предложных единиц (ПЕ), включающих лексему *рука*:

- *в руках* кого: *Весной 1703 года течение Невы оказалось в руках России* (www.ruscorpora.ru);
- *в руках у* кого: *Ключа к пониманию структуры первобытного общества в начале семидесятых годов не было еще в руках у науки; книга Моргана, который, по выражению Энгельса, «нашел ключ к важнейшим загадкам древнейшей истории»...* (www.ruscorpora.ru);
- *в руки* кого: *в руки Германии попали значительные запасы вооружения бывшей чехословацкой армии, позволившие вооружить 9 пехотных дивизий, и чешские военные заводы* (www.ruscorpora.ru);
- *в руки* кому: *Он заспешил поскорее отдаться в руки властям, чтобы они приехали сюда и, запечатав магазин, отвезли бы труп родственникам* (www.ruscorpora.ru);
- *в руки к* кому: *«Представь, такая тетрадь в руки к правительству попадет – будет еще больше смертей невиновных, а тут как говорится лес рубишь щепки летят»* (www.pikabu.ru);
- *из рук* кого: *и пояснил: бизнес можно делать только при помощи власти, а власть кормится из рук бизнеса* (www.ruscorpora.ru);
- *из рук у* кого: *«Судьи в КХЛ едят из рук у больших клубов. ЦСКА направляет линию судейства, куда хочет. Я не понимаю, почему так происходит. Даже большие клубы должны следовать духу честной игры»* (www.ruscorpora.ru);
- *на руках* кого: *... прогресс идет по «технической линии» (появилось более мощное оружие – надо применять тут же, если «демократия» – в смысле самого «прогрессивного» общественного устройства и ее туда же – и все это пока на руках самой «прогрессивной страны в мире»), при этом собственно мотивы поведения (мировое господство или глобальное лидерство) собственно не изменились и неплохо и даже вполне открыто декларируются* (www.ruscorpora.ru);
- *на руках у* кого: *Но вот, что относительно сум и оружия, имевшихся на руках у политика Тибетской экспедиции?!* (www.ruscorpora.ru);
- *от руки* кого: *Как ни страшно, думал я, погибнуть от бомбёжки, всё-таки неизмеримо страшней погибнуть от руки гестапо* (www.ruscorpora.ru);
- *от рук* кого: *Хотя ирои от рук природы происходят со всеми отменными достоинствами разума, храбрости и отваги, однако омарский обладатель, проснувшись, чувствовал некоторое в духе своём смущение, тем более что до сего подвиги его были ему знаменованы, а от сего времени требовалось уже расположение единственно ума его и прозорливости* (www.ruscorpora.ru);
- *руками* кого: *Очень соблазнительно покарать нечестивцев руками члена СНГ* (www.ruscorpora.ru);

- **рукой** кого: Вслед за приватизировавшими предприятия «красными директорами», вслед за коммерсантами с криминальным прошлым и настоящим в спортивную индустрию приходит крупный капитал, нередко направляемый **рукой** государства (www.ruscorpora.ru);
- **через руки** кого: Вся музыкальная концертная жизнь столицы проходила **через руки** Москонцерта, который подчинялся Главному управлению культуры при Моссовете, в свою очередь находившемся под контролем горкома КПСС (www.ruscorpora.ru).

Рассмотрим подробнее данные единицы, воспользовавшись операциональными критериями определения степени определенности.

В РУКАХ КОГО – В РУКАХ у КОГО

- а) Степень метафоризации: в «усредненном списке», например, может оказаться Дулиньминское месторождение (пока находится **в руках** Сбербанка) (www.ruscorpora.ru) → *руки Сбербанка, ср. прямое значение: Герой-сантехник беспомощно бился в руках московского лирика как крупная нерпа в сетях байкальского браконьера (www.ruscorpora.ru). Как они голодали в Женеве, поскольку все средства производства находились **в руках** буржуазии (www.ruscorpora.ru) → *руки Сбербанка.

В Демократической Республике Мадагаскар власть с 1975 года находилась **в руках у** военной дирекции, а затем – верховного революционного совета во главе с капитаном 2 ранга Д. Рацираки (www.ruscorpora.ru) → *руки дирекции, ср. прямое значение: в руках у неё было штук пять книжек (www.ruscorpora.ru); « – Дома, наверно, уже беспокоятся. – Погодите, ребята... Смотрите. **В руках у** Кошачьего Зуба (племя) белый флаг. Они предлагают нам мир?...» (www.ruscorpora.ru) → *руки Кошачьего Зуба (руки племени).

- б) Возможность / невозможность вставить внутрь ПЕ прилагательное-модификатор: Однако Советская власть весьма основательно разрушала семьи как в городе, так и на селе, не уставая при этом утверждать, что воспитание подрастающего поколения **в прочных руках** государства (www.ruscorpora.ru).

Для ПЕ **в руках у** кого не удалось обнаружить примеров с прилагательным-конкретизатором, что говорит о его более высокой степени грамматикализации, чем у ПЕ **в руках** кого.

- в) ПЕ **в руках** кого и **в руках у** кого представляют собой морфологические варианты, различающиеся наличием первообразного предлога **у** в постпозиции. Эти варианты формируют морфосинтаксическую парадигму. Наличие подобной парадигмы свидетельствует о высокой степени грамматикализации ПЕ.

- г) ПЕ русского языка **в руках** кого и **в руках у** кого в казахском языке не имеют абсолютного эквивалента, им соответствуют аффиксы казахского языка *-та/-те; -да/-де; -га/-ге* которые выражают значения ПЕ без соматического компонента *қол* (рука). Ср.:

рус.: **в руках у** Лукойла оказывается контрольный пакет акций Мурманского морского пароходства.

каз.: *Лукойлда* Мурманск теңіз кеме акциялар пакеті бар екен.

букв.: [У Лукойла Мурманск речная перевозка экономики акции пакет есть оказывается].

В РУКИ КОГО – В РУКИ КОМУ – В РУКИ к КОМУ

- а) Степень метафоризации: Перешёл **в руки** государства, потерял в зрительском доверии, уступил своё третье место СТС (www.ruscorpora.ru) → *руки государства, ср. прямое значение: Отдавая книгу в руки десятилетнего сына, отец посоветовал: – Вот, посмотри-ка... Леонардо был первейшим анатомом своего времени (www.ruscorpora.ru); «А если эта информация попадёт **в руки** криминала?» (www.ruscorpora.ru) → *руки криминала.

Не исключено, что те ПЗРК, которые есть сегодня на Украине попали **в руки** экстремистским организациям, действующих на Ближнем Востоке, включая и «Исламское государство» (www.ruscorpora.ru) → *руки организаций, ср. прямое значение: и она будет храниться в каком-то банке или попадёт в руки какому-нибудь японцу, который станет

выводить на ней пассажики один быстрее другого; Во время выполнения одного из заданий они, чтобы не попасть **в руки** гоминьдановской охраны, бросились вместе с ним с корабля в море (www.ruscorpora.ru); → *руки гоминьдановской охраны.

«Когда он попадает **в руки к** властям, епископ говорит им, что серебро было дано в дар, тем самым обеспечив Вальжану освобождение» (www.hdkinoteka.com) → *руки властей, ср. прямое значение: Вместо этого ручка быстро чиркнула несколько строк, и журнал перелетел в руки к Зубодерихе (www.ruscorpora.ru); **в руки к** испанской полиции возможно попал один из лидеров террористов (www.lenta.ru) → *руки испанской полиции.

Как видно из примеров, все три ПЕ достаточно сильно метафоризованы.

б) Возможность / невозможность вставить внутри ПЕ прилагательное-модификатор: Он уже улавливал намеки на драконовские меры в том случае, если «метрОпольцы» не забздят, не покаются, не отдадут альманах **в заботливые руки** цензуры (www.ruscorpora.ru).

Для ПЕ **в руки кому** и **в руки к кому** нами не было обнаружено примеров с прилагательными внутри ПЕ, что говорит о высокой степени их грамматикализации.

в) Наконец, ПЕ **в руки кого**, **в руки кому**, **в руки к кому** формируют морфосинтаксическую парадигму, члены которой различаются падежом управляемого существительного и наличием первообразного предлога к в постпозиции.

г) ПЕ **в руки кого**, **в руки кому**, **в руки к кому** в казахском языке соответствуют аффиксы (-қа/-ке – мемлекет+ке, пролетарият+қа; -ға/-ге – Германия+ға, Ресей+ге), а также эквивалент с соматизмом **қолына (рука)** (орыстардың қолына жабырқау – попался в руки русским).

рус.: Дать власть **в руки** пролетариата.

каз.: Билікті **пролетариятқа** беру керек.

букв.: [Власть пролетариату дать надо].

ИЗ РУК КОГО – ИЗ РУК у КОГО

а) Степень метафоризации: Куркук уплывает **из рук** Багдада. Вопрос о том, должен ли Куркук войти в состав Иракского Курдистана, должен был решиться еще на референдуме в 2007 году (www.gia.ru) → *руки Багдада, ср. прямое значение: Милиционеры попытались вырвать **из рук** Сергея фотокамеру (www.ruscorpora.ru); Не ушла **из рук** партии завоёванная Лениным власть (www.ruscorpora.ru) → *руки партии.

На летних каникулах Эрико, которая имела выдающийся интеллект и другие достоинства, убедила брата украсть чемодан набитый реликвиями прямо **из рук у** группы Клыков, которые являются очень серьезными людьми (www.yummyanime.com) → *руки группы, ср. прямое значение: ...вырывал **из рук у** младшего дневную порцию хлеба и тут же съжирал (www.ruscorpora.ru).

ПЕ **из рук у кого** практически не метафоризирована, употребления с неодушевленными именами единичны (исключая примеры с фразеологизмом «валиться из рук»: *Всё валится сейчас из рук у власти нашей, Программы социальные прогнили на корню, Ведь на словах живём мы с полной чашей, На практике имеем очень жалкое меню* (www.stihi.ru)). ПЕ **из рук кого** частотнее употребляется в контекстах с метафоризацией.

б) Возможность / невозможность вставить внутри ПЕ прилагательное-модификатор: Человек, после всего перенесенного, только что улизнув **из цепких рук** охраны, являющийся снова с предложением своих услуг, стоит, конечно, вне подозрений: он, несомненно, свой (www.ruscorpora.ru).

Примеров с прилагательным внутри ПЕ **из рук у кого** не найдено, однако это свидетельствует, на наш взгляд, скорее о том, что ПЕ **из рук у кого** практически не употребляется, ее можно считать лишь системно возможным потенциальным предлогом.

в) ПЕ **из рук кого** и **из рук у кого** гипотетически формируют морфосинтаксическую парадигму, однако, учитывая отсутствие примеров с предложными употреблениями ПЕ **из руку кого** необходимо признать, что в настоящей момент эта парадигма не характерна для русского языка.

- г) ПЕ **из рук кого, из рук у кого** выражаются казахскими аффиксами исходного падежа, которые соответствуют дательному падежу в русском языке, и обозначают исходной пункт действия: *-дан/-ден – партия+дан, мафия+дан; -тан/-тен – мемлекет+тен*.
 рус.: «...средний класс, который привык брать корм **из рук у государства**».
 каз.: «... мемлекетке тәуелді орташа тап, тамағын **мемлекеттен** алуда үйренген орташа тап».
 букв.: [...государству зависимый от среднего класса остатки от государства брать научились средний класс].

НА РУКАХ КОГО – НА РУКАХ у КОГО

- а) Степень метафоризации: *Поэтому в Белом доме и решили «блефануть» израильской авиацией. Но... «раскрыв свои карты, противники Сирии не узнали, какие карты **на руках Сирии**», сказал источник (www.len-tv.ru) → *руки Сирии, ср. прямое значение: Победительница женской гонки Кристина Шмигун плакала на пьедестале не от радости, а от боли – отморозила пальцы на руках (www.ruscorpora.ru); На крест повязали черные ленты, а у креста и портретов поставили лампы и плакат «Эта кровь **на руках Партии регионов**», передает Zaxid.net. (www.nbnews.com.ua) → *руки партии.*

*Впрочем, **на руках у Москвы** сильный козырь: пока только Россия готова передавать индийским партнерам современные военные технологии – остальные лишь продают ракеты и самолеты, но не то, как их сделать (www.ruscorpora.ru) → *руки Москвы, ср. прямое значение: Обстановка в доме перестала быть благостной, когда Гоша отказался засыпать на руках у матери (www.ruscorpora.ru). Если бы украинский кризис был партией в покер – а он в большой мере и есть партия в покер, вы вряд ли бы были рады получить те карты, которые сейчас оказались **на руках у Америки**, и точно играли бы с таким раскладом крайне осмотрительно, не надеясь на стремительную победу (www.inosmi.ru) → *руки Америки.*

- б) Не обнаружено примеров с прилагательным модификатором внутри ПЕ, что говорит о высокой степени грамматикализации.

- в) ПЕ **на руках кого и на руках у кого** формируют морфосинтаксическую парадигму.

- г) ПЕ **на руках кого, на руках у кого** в казахском языке выражаются аффиксным способом. В некоторых контекстах ПЕ **на руках у населения** в казахском языке может совпадать с русской: **халқының қолында** (букв.: руки населения).

рус.: *Влюбилась она в человека, оставила Наталью **на руках** бабки и уехала на Дальний Восток, вовсе забыв о дочери*

каз.: *Ол бір адамға гашық болып, **Натальяны әжесіне** қалдырып, қызын мүлде ұмытып, Қиыр Шығысқа кетіп қалды.*

букв.: [В одного человека она влюбилась, Наталью у бабушки оставив девочку, полностью забыв, уехала на Дальний Восток].

ОТ РУКИ КОГО – ОТ РУК КОГО

- а) Степень метафоризации: *Советскими были и Пастернак, и Светлов, и Сельвинский, и множество других. ... Преследования и гибель **от руки** советской власти никоим образом не могут свидетельствовать о «несоветскости» автора (www.livejournal.com) → *рука власти, ср. прямое значение: в только что снятых с руки часах пружина нагрета от руки (www.ruscorpora.ru); Надпись: «Иван Трофимович Коростеньков погиб **от руки фашизма**... (www.ruscorpora.ru) → *рука фашизма.*

*И первым из них пал **от рук** трудового слободского крестьянства председатель местного «совета рабочих, солдатских, крестьянских и казачьих депутатов» хорунжий Лапин, социал-демократ по партийной принадлежности, плехановец. (www.ruscorpora.ru) □ *руки крестьянства, ср. прямое значение: Он плакал, а Васьянин стоял рядом, руки положив на плечи его, и от рук пахло теплом и свободой (www.ruscorpora.ru); Правда, **от рук мафии***

погибло много борцов с преступностью, зато значительно вырос престиж власти, ускорилось экономическое развитие, расширились международные контакты (www.ruscorpora.ru) → *руки мафии.

б) Возможность / невозможность вставить внутрь ПЕ прилагательное-модификатор: примеров с прилагательными не обнаружено.

в) ПЕ *от руки кого* и *от рук кого* образуют морфосинтаксическую парадигму по числу предлоγοобразующего существительного.

г) ПЕ *от руки кого*, *от рук кого* в казахском языке выражаются при помощи аффиксов -дан – гестапо+дан; -нен – кесірі+нен; и послеслогом –үшін – мафия үшін.

рус.: «Правда, *от рук мафии* погибло много борцов с преступностью, зато значительно вырос престиж власти, ускорилось экономическое развитие, расширились международные контакты».

каз.: «Шыныдағында, *мафия үшін* көптеген қылмыспен күрескерлер қаза болды, есесіне биліктің беделі айтарлықтай өсті, экономикалық даму жеделдеді, халықаралық қатынастар кеңейді»

букв.: [Действительно, из-за мафии многие были убиты, но репутация властей значительно возросла ускоренное экономическое развитие, международные отношения расширились].

РУКАМИ КОГО – РУКОЙ КОГО

а) Степень метафоризации: Так что подоплека встречного условия г-на Росселя в другом: он надеется *руками* Кремля не допустить переизбрания на третий срок г-на Чернецкого (www.ruscorpora.ru) → *руки Кремля, ср. прямое значение: Посреди двора перед зданием музея стоял бронзовый Пушкин, в растерянности разведя руками, словно пытаясь напомнить проходящим, что за доллар в обменных пунктах дают уже 16 рублей (www.livejournal.com); Главное, что ушли многие профессионалы, которые знали, как бороться с терроризмом не *руками* спецназа, а с помощью агентуры, то есть на «первом рубеже» (www.ruscorpora.ru) → *руки спецназа.

Рукой капиталократии, т.е. *рукой* власти капитала (www.books.google.kz) → *рука власти, ср. прямое значение: Второй призёр, Сабина Вальбуза из Италии, на пресс-конференции прикрывала *рукой* от мороженную щёку (www.ruscorpora.ru). Отметим, что ПЕ *рукой* кого употребляется крайне редко, что показывает, что в современном русском языке она лишь «делает первые шаги в предлоги».

б) Возможность / невозможность вставить внутрь ПЕ прилагательное-модификатор: *Добрыми «руками»* завода государство заботится о тысячах таких семей, об их благе, об их культурном и профессиональном развитии (www.ruscorpora.ru).

в) Потенциально образуют морфосинтаксическую парадигму по числу предлоγοобразующего существительного.

г) В связи с низкой употребительностью ПЕ надежных переводов не обнаружено, требуется дополнительное исследование.

ЧЕРЕЗ РУКИ КОГО

А) Степень метафоризации: в конце концов, я пришел к заключению, что здесь орудует шайка не профессионалов, а, наоборот, людей никогда не проходивших *через руки* сыскной полиции и вообще стоящих вдалеке от обычных преступных элементов Москвы (www.ruscorpora.ru) → *руки полиции, ср. прямое значение: Дети запрягли ее в колясочку, заставляли прыгать через руки или клали ее в передней на старый с продавленными пружинами диван лапами вверх (www.ruscorpora.ru); «Если тебя пугает мысль, чтописьма твои проходят *через руки* начальства, это опасение, друг мой, совершенно пустое» (www.ruscorpora.ru) → *руки начальства.

- б) Не обнаружено примеров с прилагательным-модификатором внутри ПЕ.
- в) Не образует морфосинтаксической парадигмы.
- г) ПЕ **через руки кого** в казахском языке передается с помощью послеслова **арқылы** – *милицияның қолы арқылы, басшылықтың қолы арқылы*. Данные ПЕ в казахском и русском языках являются эквивалентными.
 рус.: *Почти 300 тысяч беспризорников прошло через руки милиции с начала года в рамках кампании, начавшейся по указанию Владимира Путина.*
 каз.: *300 мыңға жуық панасыздар алғашында Владимир Путиннің нұсқауы бойынша басталған науқан аясында милицияның қолы арқылы өтті.*
 букв.: *[300 тысяч о бездомных на начальном этапе Владимира Путина в соответствии с указаниями началась в рамках кампании через руки милицию прошли].*
- Представим результаты наших наблюдений в таблице 1.

Таблица 1.
 Степень грамматикализации ПЕ, включающих соматизм «рука»

	ПЕ	степень метафоризации	прилагательное	парадигма	соматизм в казахском эквиваленте
1	в руках кого	высокая	+	+	-
2	в руках у кого	высокая	-	+	-
3	в руки кого	высокая	+	+	+
4	в руки кому	высокая	-	+	+
5	в руки к кому	высокая	-	+	+
6	из рук кого	высокая	+	+	-
7	из рук у кого	низкая	*-	+	-
8	на руках кого	высокая	-	+	+
9	на руках у кого	высокая	-	+	+
10	от руки кого	высокая	-	+	-
11	от рук кого	высокая	-	+	-
12	руками кого	высокая	+	+	?
13	рукой кого	низкая	*-	+	?
14	через руки кого	высокая	-	-	+

Таким образом, наиболее грамматикализованы ПЕ **в руках у кого**, **от руки кого**, **от рук кого**. ПЕ **из рук у кого** и **рукой кого** находятся в начале своего пути в предлоги. Остальные единицы занимают промежуточные стадии перехода в предлоги. Нам кажется, что подобные ПЕ (особенно сильно грамматикализованные) целесообразно рассматривать в качестве самостоятельных цельных единиц как в лексикографической практике, так и в грамматиках. Представленный широкий подход к пониманию предлога, характерный для функциональной грамматики, позволяет дать лингводидактическое описание предложных единиц, востребованное в практике преподавания русского языка как иностранного.

Литература

1. Виноградов В.В. Русский язык (грамматическое учение о слове). – М.-Л.: изд-во Министерства просвещения РСФСР, 1947.
2. Виноградова Е.Н. Грамматикализация в русском языке: от формы существительного к предлогу (на материале соматизмов) // Вопросы языкознания. 2016. № 1.

3. Всеволодова М.В. Грамматические аспекты русских предложных единиц: типология, структура, синтагматика и синтаксические модификации // Вопросы языкознания. 2010. № 4.
4. Всеволодова М.В. Клобуков Е.В., Кукушкина О.В., Поликарпов А.А. к основаниям функционально-коммуникативной грамматики русского предлога // Вестник Московского университета. Серия 9. Филология. 2003. № 2.
5. Всеволодова М.В., Кукушкина О.В., Поликарпов А.А. Русские предлоги и средства предложного типа. Материалы к функционально-грамматическому описанию реального употребления: Введение в объективную грамматику и лексикографию русских предложных единиц. Кн. 1. – М.: URSS, 2013.
6. Жирмунский В.М. Об аналитических конструкциях / В.М. Жирмунский // Аналитические конструкции в языках различных типов. – М.-Л.: Наука. 1965.
7. Попова З.Д. Предложно-падежные формы и обороты с производными предлогами в русских высказываниях. – Воронеж: Издательский дом ВГУ, 2014.
8. Русская грамматика: в 2 т. Т. I / Гл. ред. Н.Ю. Шведова. – М., 1980.
9. Русский семантический словарь / под ред. Н.Ю. Шведовой. – М., 1998 – 2000.
10. Словарь русского языка: в 4 тт. / Под ред. Евгеньевой А.П. – М., 1981–1984.
11. Словарь структурных слов русского языка / В.В. Морковкин, Н.М. Луцкая, Г.Ф. Богачева и др. – М., 1997.
12. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – М., 1992.
13. Толковый словарь словосочетаний, эквивалентных слову: Ок. 1500 устойчивых сочетаний рус. яз. / Р.П. Рогожникова. – М., 2003.
14. Шереметьева Е.С. Отыменные релятивы современного русского языка. Семантические этюды. – Владивосток: изд-во Дальневост. ун-та, 2008.
15. Шиганова Г.А. и др. Лексические и фразеологические предлоги в современном русском языке. Учебное пособие. – М.: изд-во «Флинта», изд-во «Наука», 2007.

PREPOSITIONAL POTENCY OF A BODY-PART NOUN “РУКА” (HAND)

The author studies 14 prepositional units formed by body-part noun «ruka» (hand) in Russian. The prepositional units are analysed on the basis of semantic, syntactic, morphology and typology criteria and ranked in accordance with the degree of their grammaticalisation.

ГРАЧЁВА ИРИНА ВИКТОРОВНА

Военно-морская академия им. Н.Г. Кузнецова
Санкт-Петербург, Россия
gracheva.ira@gmail.com

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ПАРЕМИОЛОГИЧЕСКИЕ ЕДИНИЦЫ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Место пословиц в изучении любого языка трудно переоценить: они отражают «связь времён» внутри народного сознания, транслируют культурный опыт народа в разных сферах жизни.

Использование пословиц при обучении русскому языку как иностранному расширяет лексический запас учащихся, делает их речь более естественной и эмоциональной, способствует проникновению в культуру изучаемого языка, способствуют развитию навыков коммуникации. Паремии могут использоваться как дидактический материал в лингвострановедческом и грамматическом аспекте.

В учебниках по русскому языку как иностранному приведены наиболее часто употребляемые паремиологические единицы из обиходного языка. Специфика работы с ними является актуальным вопросом методики и описывается достаточно полно, хотя на сегодня ещё далеко не все его аспекты нашли оптимальное решение (отсутствие системы в представлении русских пословиц в программах по РКИ; соответствие материала уровню владения языком и коммуникативной теме; соблюдение принципов постепенности и необходимой достаточности; соотношение с учебными компетенциями и др.). В меньшей степени разработан методический аспект использования пословиц профессиональной направленности при обучении иностранцев.

Профессиональные паремии охватывают самые разные сферы деятельности. Существуют пословицы о кузнецах, мельниках, портных, сапожниках, поварах, пчеловодах, счетоводах, ткачах, строителях, рыбаках, охотниках и т.д. В народном творчестве нашли своё отражение и современные профессии. Это пословицы о врачах, лётчиках, космонавтах, автомобилистах, программистах, специалистах по связям с общественностью. Все эти паремии «опираются на повседневный опыт людей сообщества, отражают их ценностные ориентиры, способствуют выбору адекватного поведения в соответствии с устоявшимися нормами, определяют правила взаимодействия с другими людьми» (Самусенко О.Н., Шевченко М.В. 2014 : 3).

Военно-морская служба также нашла широкое отражение в русских пословицах. Однако в библиографии по этой теме не удалось обнаружить отдельного издания, связанного только с военно-морским флотом. Эти пословицы всегда входили в рубрики, связанные с темами патриотизма, защиты Родины, героизма, воинского долга, с воспитанием характера воина и т.д. Пословицы о морской и армейской службе, как правило, не разделялись.

В настоящее время наиболее полно обозначенная выше паремиологическая группа представлена в «Словаре пословиц и поговорок о море» Н. Каланова (Н.А.Каланов 2010 : 1).

Этот издание входит в серию словарей и справочников, содержащих материалы по морской истории и культуре, а также морскому фольклору (пословицы и поговорки, морской жаргон, анекдоты и байки) и выходящих под рубрикой «Энциклопедия морской культуры». В этом словаре собрано более 7 000 пословиц и поговорок в переводе со 154 языков народов мира. Это богатый материал для сопоставительного анализа в языковой работе с иностранцами, но для обозначенной в статье аудитории (военные моряки) он избыточен, так как помимо военно-морских пословиц в него входят пословицы о рыбаках и рыбацком промысле, о морской флоре и фауне.

Практика использования профессиональных паремий при обучении иностранцев ограничена и мало описана. Пословицы, связанные с воспитанием воина и воинским делом, мы находим лишь в учебнике 1986 года по русскому языку для солдат, слабо владеющих русским языком. (Левицкая Н.В., Лаврова К.И., 1986 : 2). Они иллюстрируют содержание уроков, в основном соответствуя им по тематике, и даются для запоминания. Среди пособий для военных моряков не нашлось таких, в которых бы русские пословицы о флоте присутствовали в системе как часть дидактического материала.

Очевидно, что методика работы с этой тематической группой в значительной степени совпадает с особенностями использования паремий при обучении РКИ. Однако в связи с большим количеством и многообразием смысловых групп и подгрупп она может иметь свою специфику.

Включение этих паремий в учебный материал способствует решению разнообразных учебных задач. Они легко запоминаются и могут служить моделями при изучении грамматики и языка специальности. Они содержат не только морскую лексику, но и принципиально важные для русского сознания концепты: *долг, честь, мужество, отвага, смекалка, храбрость*. Наряду со специальной лексикой они в силу своей природы содержат разговорную лексику, усвоение которой помогает адаптации иностранных учащихся в профессиональной среде обучения. Кроме того, поскольку эта группа пословиц присутствует в языке любого народа, то их сравнение, выявление сходств и различий служит материалом для постановки проблемных вопросов в контексте диалога культур.

Наилучший результат использования паремий в практической работе возможен в том случае, когда эти пословицы классифицированы, систематизированы, описаны в ракурсе преподавания и связаны с контекстом обучения и профессиональной направленностью.

В связи с вышесказанным была поставлена цель, во-первых, отобрать пословицы, связанные с военно-морским флотом; во-вторых, наметить пути и методы их использования при изучении русского языка как иностранного в условиях вуза.

Для этого были отобраны пословицы русского народа, связанные с профессией военного моряка. При этом брались пословицы, как непосредственно связанные с военно-морским флотом, так и те, которые имеют отношение к военному делу, патриотизму, воспитанию характера воина и могут быть уместны в контексте обучения военных моряков и их последующей профессиональной деятельности. Например: *«Нет крепостей, которые не сдаются», «Пуля, что пчела: побежишь – ужалит», «Бдительного воина враглов не застанешь»* и др.

В результате был создан корпус пословиц, в который вошло около тысячи паремий. Оказалось, что тематика этого корпуса представлена чрезвычайно широко и разнообразно. Сюда вошли как старые пословицы, содержащие историзмы и архаизмы (*«Ещё бы воевал, да пицаль потерял», «Крепка рать воеводою»*), так и современные (*«Без ракет армии нет», «Техникой владеешь – врага одолеешь»* и др.); как оригинальные, так и те, что переиначены на морской лад (*«Терпи, матрос, адмиралом будешь», «Голову потеряв, по бескозырке не плачут», «Своя тельняшка ближе к телу», «Матрос спит – служба идёт», «Не боевая техника красит бойца, а боец боевую технику»* и др. – тенденция, характерная для пословиц обо всех профессиях). Эти паремии имеют разную эмоциональную окраску: от патетики (*«Российский флот – Родины оплот», «Кто любит Родину и народ – тот настоящий патри-*

от») – до шутки («Ум хорошо, а устав лучше», «Дружба с коком – залог здоровья», «Дело матросское – дело таковское: круглое – катый, плоское – таскай», «Море любит сильных, а сильные – поест»). Это многообразие, на наш взгляд, объясняется большой значимостью темы флота в контексте русской истории и культуры.

По содержанию эти пословицы были объединены в шесть больших тематических групп по принципу оппозиций: ЧЕЛОВЕК – КОРАБЛЬ, МОРЕ – БЕРЕГ, МИР – ВОЙНА. Внутри каждой оппозиции имеются тематические группы и подгруппы.

Смысловые оппозиции и их содержание

ЧЕЛОВЕК	КОРАБЛЬ
<p>Моряк: моряк и качества его характера; морское обмундирование; моряк русский, советский, российский; поведение и привычки моряка.</p> <p>Экипаж корабля: корабельные должности; морские специалисты; дисциплина на корабле; морской распорядок.</p> <p>Служба в военно-морском флоте: флот и флотоводцы; воинские звания на флоте; морское дело; морская служба; советы бывалого моряка.</p>	<p>Корабль: части корабля; морские приборы, инструменты, предметы; корабль в море; имя и честь корабля, аварийные ситуации на корабле.</p>
МОРЕ	БЕРЕГ
<p>Море: море; океан; погода в море; морские приметы и суеверия.</p>	<p>Берег, маяк, порт.</p>
МИР	ВОЙНА
<p>Обучение и воспитание воина в мирной жизни: воин и качества его характера; родина, патриотизм; обучение воинскому делу; отношения в воинском коллективе; приказ, дисциплина, устав; военно-морская служба; заповеди воина.</p>	<p>На войне: война; в бою; героизм, подвиг; враг, отношение к врагу; оружие.</p>

В рамках статьи раскроем содержание только одной тематической группы – «Экипаж корабля». Она представлена четырьмя подгруппами.

1. «Корабельные должности и специальности»: пословицы о капитане/командире корабля, старпоме, боцмане, офицерах и матросах, коке, вперёдсмотрящем, рулевым.
2. «Морские специалисты»: пословицы о лоцмане, подводнике, водолазе, морской пехоте, разведчике.
3. «Дисциплина на корабле»: пословицы о дисциплине.
4. «Морской распорядок»: пословицы о вахте.

Ниже приведены примеры пословиц только первой подгруппы – «Корабельные должности и специальности».

ЭКИПАЖ

Каков экипаж, таков и вояж.

Меч крепок плечом, а корабль добрым экипажем и хорошим командиром.

На судне каждый у всех на виду.

Новый корабль с плохим экипажем хуже, чем старая посудина с хорошей командой.

Плохих кораблей нет – есть плохие экипажи.

С экипажем, который дело своё знает, судно лишний узел прибавляет.

Судно красят капитан и команда.

КАПИТАН

Без капитана нет корабля, без корабля нет капитана.
В море нужен один капитан, на берегу – трое.
Видно птицу по полёту, капитана – по швартовке.
Если капитан не моряк, то и судно не мореход.
И у капитана не две головы на плечах.
Капитан должен делать то, что кроме него никто не сделает.
Капитан на корабле что Бог на небе.
Капитан познаётся в шторм.
Капитан покидает тонущий корабль последним.
Капитан тот, что корабль спасёт.
Капитаном может стать лишь тот, кто умеет всё замечать.
Капитаны наших кораблей – владыки наших морей.
Когда капитан на берегу, на судне должен оставаться его дух.
На небе – Бог, на судне – капитан.
На тихом море все капитаны.
Не дай Бог плавать на старом судне с молодым капитаном.
Не судно тонет, а капитан его топит.
Старый капитан лучше трёх молодых.
Хороший капитан любому кораблю пол-узла хода прибавляет.
Чтобы капитаном быть, мало лишь «капитанский» табак курить.

КОМАНДИР

Каков командир, таковы и матросы.
Командир – это прежде всего ум, а потом уже мундир.
Командир за всех – все за командира.
Командирский приказ – что отцовский наказ.
Честь мундира священная для командира.

СТАРПОМ

Старый старпом знает больше двух новых капитанов.
Хорошее судно – хороший капитан; плохое – плохой старпом.

ОФИЦЕР

Каков офицер, таков и матрос.
Офицер – матросу пример.
Офицер научит – матрос сделает.
По матросам и офицера знать.

БОЦМАН

Боцманская дудка и покойникам побудка.
Боцманское царство – свайка, драйка, мушкеля, шлюпки, тросы, шкентеля.
Каков боцман на судне, по палубе увидеть не трудно.
Каков боцман, таковы и матросы (таков и корабль).
На боцманской дудке весь флот держится.
У плохого боцмана и хорошие снасти плохие.

МАТРОС

Видно Бога прогневал, коль в матросы угодил.
Дело матросское – дело таковское: круглое – катый, плоское – таскай.

Матрос – казённый человек.
Матросом не хочется, а капитаном не может.
Не все матросы в капитаны выходят.
Не всякая веревка – трос, не всяк, кто с ленточками, – матрос.
Не тот матрос, что поразвалистей ходит, а тот, кто хорошо в бой водит.
Терпи, матрос, адмиралом будешь.
Тот не матрос, что к берегу прирос.
Умей быть матросом, чтоб стать адмиралом.
Учись, матрос, – капитаном будешь.
Из него матрос, что из гнилого фала новый трос.
На бедного матроса все тросы валяются.
Хороший матрос познаётся в плохую погоду.
Чем строже капитан, тем хитрее матросы.

КОК

Добрый кок стоит доктора.
Добряк кок: не выпросишь и хлеба кусок.
Дружба с коком – залог здоровья.
Каков кок, таков и борщок.
Кок всегда сыт.
Кок на флоте, что полковник в пехоте.
Плохой кок во всём море винит.
С ленивым коком и в штить горячего не поешь.
У ленивого кока и печь лежебока.
Хороший кок – лучший доктор.
Хороший кок и в шторм борщ сварит.
Чем больше коков, тем хуже уха.
Что кок состряпает, то матрос и хряпает.

ВПЕРЁДСМОТРЯЩИЙ

Вперёд не глядишь, на мель налетишь.
Гляди в оба, зри в два, а придёт пора – наглядишься в полтора.
Зри в три, когда ты вперёдсмотрящий.
Морем плыть – вперёд смотреть.

РУЛЕВОЙ

Змея и та ломает хребет, поворачивая вслед (о плохом рулевом).
Каков рулевой, таков и след за кормой.
Корабль так идёт, как его рулевой ведёт.
У кривого рулевого корабль и по прямому пути криво идёт.

ШТУРМАН

Главный навигационный прибор – голова штурмана.
Каждый штурман на свой образец.
Не бывает ни плохих ветров, ни плохих судов – есть только плохие штурманы.
Плохих навигационных инструментов нет, есть плохие штурманы.
Самый лучший штурманский прибор – голова штурмана.
Трясись, как штурман над хронометром.
Лучший навигационный инструмент на судне – голова штурмана.

Некоторые из приведённых подгрупп (экипаж, командир, матрос, штурман, рулевой) соответствуют разделам изучения языка специальности, и могут быть эффективно использованы при их изучении.

Систематизация по содержанию (тематике) позволяет преподавателям и обучающимся быстро находить необходимый к занятию материал.

В аспекте грамматики все пословицы были разделены на группы, соответствующие разделам и темам РКИ.

Морфология: имя существительное (род, число, падежные формы), имя прилагательное (родовые и падежные формы, степени сравнения, краткие формы, субстантивированные прилагательные), глагол (вид, возвратность, глаголы движения, императивы), наречие, имя числительное (числительные один, два; числительные количественные, порядковые, собирательные), местоимение, причастие (падежные и краткие формы), союзы, частицы.

Синтаксис: выражение субъекта, выражение предиката; выражение модальных значений, выражение наличия/отсутствия, выражение принадлежности; выражение определительных, обстоятельственных отношений и т.д.

Рассмотренная выше в качестве примера подгруппа «Корабельные должности и специальности» также может служить материалом для разных грамматических тем. Приведём примеры лишь некоторых из них.

1. Вид глаголов: *Офицер научит – матрос сделает. Лоцман только и знает, что встречается и провожает.*
2. Возвратные глаголы: *На боцманской дудке весь флот держится. Хороший матрос познаётся в плохую погоду. Порт начинается с лоцмана. Всё, что делается на корабле, делается быстро. В море снят, не когда хочется, а когда можется. Когда матрос офицера не боится, он ни в строй, ни в дело не годится.*
3. Повелительное наклонение: *Получив капитанский мостик, не стань на нём гостем. Хочешь плавать на «авось», лучше сразу море брось. Морскую заповедь знай: не зевай! На вахте как на войне: будь бдителен вдвойне.*
4. Глаголы движения: *Корабль так идёт, как его рулевой ведёт. у кривого рулевого корабль и по прямому пути криво идёт.*
5. Род прилагательных: *Хорошее судно – хороший капитан; плохое судно – плохой старпом. у плохого боцмана и хорошие снасти плохие.*
6. Сравнительная степень прилагательных: *Чем строже капитан, тем хитрее матросы. Хороший кок – лучший доктор. В стакане тонет больше людей, чем в море. Море – стихия, но страшнее всего в нём – пьяницы и дураки.*
7. Краткие формы прилагательных: *Кок всегда сыт. у разведчика глаз остёр, ум хитёр, отличный слух и охотничий нюх. Перед морем все равны. Все чины перед уставом равны.*
8. Числительные: *и у капитана не две головы на плечах. В море нужен один капитан, на берегу – трое. Старый капитан лучше трёх молодых. Гляди в оба, зри в два, а придёт пора – наглядись в полтора.*
9. Причастия: *Капитан покидает тонущий корабль последним. Зри в три, когда вперёдсмотрящий ты.*
10. Деепричастие: *Змея и та ломает хребет, поворачивая вслед (о плохом рулевом).*
11. Сложное предложение со словом *который*: *с экипажем, который знает своё дело, судно лишний узел прибавляет.*
12. Бессоюзное предложение: *На небе – Бог, на судне – капитан.*
13. Сложносочинённое предложение: *в приказе слов немного, да произносят их строго. Море любит сильных, а сильные – поесть.*
14. Сложноподчинённые предложения (разные виды): *Вахту сдал – маяков и знаков не видал, потому что крепко спал. Если капитан не моряк, то и судно не мореход. Умей быть матросом, чтоб стать адмиралом.*

Среди пословиц найдутся примеры для изучения других разделов языка. Например: Лексика. Омонимы: *Судно красят капитан и команда*; Стили речи. Разговорный стиль: *Что кок состряпает, то матрос и хряпает. Как пьян – так капитан, а как проспится, и свиньи боится. Адмиралы вкушают, офицеры питаются, матросы рубают* и др.

Систематизация собранных пословиц по разным основаниям (по тематическим группам и разделам грамматики) явилась важным и наиболее трудным этапом работы над заявленной темой, поскольку она в значительной степени задала ракурс использования паремий в практической работе. Собранный материал является основой для создания в будущем паремиологического практикума для иностранных учащихся «Русские пословицы о море и морях», в который войдёт тематический перечень русских пословиц; грамматические упражнения; задания в аспекте страноведения, отражающие национально-культурную специфику паремиологических единиц.

Профессиональные паремии могут использоваться не только в качестве дидактического материала к грамматическим и лексическим темам для отработки умений и навыков употребления словоформ и речевых конструкций, но и как стимул для монологического высказывания, составления диалогов, ролевых игр, т.е. для развития коммуникативных навыков. Возможны упражнения на различные варианты встраивания профессиональных пословиц в различные контексты, связанные со страноведением (тексты об истории флота, о морях, о военной службе), использование пословиц в качестве заголовков и эпиграфов к текстам. Примерами типовых заданий с профессиональными паремиями, направленными на развитие навыков коммуникации в иностранной аудитории, могут быть следующие:

1. Какие черты характера человека профессии отражают данные пословицы? Как вы оцениваете значимость этих качеств для вашей профессии?
2. Вспомните, какие пословицы в вашем языке характеризуют отношение к профессиональному долгу, к объекту профессиональной деятельности? Подберите аналогичные пословицы из вашего родного языка.
3. Отличается ли «национальный портрет» человека вашей профессии, отражённый в русских пословицах, от того, как он представлен в вашем языке?
4. Соотнесите пословицы и их толкования.
5. Прочитайте текст и соотнесите его с известной вам пословицей.
6. Расскажите, какую роль в вашей профессии играет ... (называется какое-либо качество, объект, условие процесса) и употребите в своём рассказе пословицы.
7. Какие пословицы родного языка являются для вас любимыми и почему? Какие русские пословицы вы бы хотели взять для своего употребления и почему?
8. Расскажите о своём коллеге по профессии, используя русские пословицы.

Кроме того, пословицы можно использовать и во внеаудиторной работе (конкурсы, смотры), и в воспитательной работе как материал для оформления служебных и жилых помещений.

Таким образом, профессиональные паремии в значительной степени обеспечивают лексический минимум, содержат грамматическое наполнение, представляют основные словообразовательные модели, морфологические и синтаксические единицы, могут служить материалом для коммуникативных тем и ситуаций общения. Это благодатный материал для обучения и воспитания будущих специалистов.

Литература

1. Каланов Н.А. Словарь пословиц и поговорок о море: Пословицы и поговорки народов мира о море, морях и рыбацких, флотской службе и рыбацком промысле, морской флоре и фауне: 7000 пословиц и поговорок. – 2-е изд. перераб. и допол. – М.: МОРКНИГА, 2010. 424 с.

2. Левицкая Н.В., Лаврова К.И. Русский язык для солдат, слабо владеющих русским языком. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Воениздат, 1986. – 456 с.
3. Самусенко О.Н., Шевченко М.В. Паремииологические единицы в практике обучения русскому языку как иностранному / Вестник Новгородского государственного университета. 2014 № 77. с. 10

PROFESSIONAL PAREMIOLOGICAL UNITS IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

The article considers matters of studying professional paremiological units in aspect of teaching Russian as a foreign language. Russian folk proverbs and sayings related to profession of a navy sailor are examined. The paper focuses on systematization of proverbs by semantics and compliance to their lexical topics. The base for further usage of proverbs in teaching Russian as a foreign language is set. The article covers examples of one of the thematic subgroups. A variety of exercises on paroemias, that are targeted on communication skills improvement are given.

КАРТУШИНА ЕЛЕНА АЛЕКСАНДРОВНА

Государственный институт русского языка им. А.С.Пушкина
Москва, Россия
eakartushina@pushkin.institute

ИСТОРИЯ СУЩЕСТВОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА В ЯЗЫКОВОМ ЛАНДШАФТЕ ФИНЛЯНДИИ

С возрастанием роли телекоммуникационных технологий, становлением глобализации, увеличением миграции населения все более актуальным становится рассмотрение современного состояния языкового ландшафта на территории современного государства. Актуальность подобного рода исследований обусловлена и быстротой изменений социолингвистических ситуаций. На территории определенного государства (вследствие экономических факторов, а также факторов национального и интернационального характера) появляются языки, наличие которых еще несколько лет назад было сложно представить. В связи с этим анализ социолингвистической ситуации в целом и отдельных ее компонентов в частности приобретает особую значимость.

Предметом нашего рассмотрения была выбрана история русского языка в Финляндии, как одного из наиболее значимых иностранных языков в этой стране.

Анализ истории данного компонента языковой ситуации в Финляндии начинается с начала XIX века, когда финский язык стал постепенно укреплять свои позиции, что и привело к получению им в 1856 году статус государственного. Можно с определенной степенью вероятности утверждать, что позиции русского языка были тогда достаточно сильны, и русский язык, в силу географических (территориальная близость с Россией), а также исторических причин (Россия сыграла ключевую роль в победе Финляндии в войне против Шведского королевства), имел все основания стать вторым государственным языком Финляндии.

Рассматривается также демографическая мощь русского языка как идиома Финляндии на протяжении XIX- XX веков по данным переписи населения разных лет.

Учитывается также и степень распространения русского языка в образовании (институциональный аспект).

Немаловажным видится и прагматический аспект отношения к русскому языку как одному из основных иностранных языков на территории Финляндии и отражение прагматического аспекта в современном языковом планировании и языковой политике Финляндии.

ФРОЛОВА ОЛЬГА

МГУ им. М.В. Ломоносова
Москва, Россия
olga_frolova@list.ru

ВИЗУАЛЬНЫЕ И НЕВИЗУАЛЬНЫЕ СОСТАВЛЯЮЩИЕ КОНЦЕПТА *ЕВРОПА*

Изучение концептов в русле когнитивных исследований проводится с помощью инструментария различных наук: семиотики, культурологии, лингвистики. В русской лингвистической традиции впервые, в 1928 г., к данной проблематике обратился С.А. Аскольдов (Аскольдов 1997). История изучения концептов отражена в статье М.М. Ангеловой (Ангелова 2003). Н.Д. Арутюнова образно и точно писала о концепте так: «Каждое понятие “говорит” особым языком. Такой “частный язык” располагает характерным для него синтаксисом, своим – ограниченным и устойчивым – лексиконом, основанным на образах и аналогиях, своей фразеологией, риторикой и шаблонами, своей областью референции для каждого термина» (Арутюнова 1991: 3).

Формирование концептов в русском языке и культуре осознается носителями языка на синхронном уровне, однако семантика концепта складывается в течение продолжительного времени и может быть рассмотрена также диахронно. Так осмысление роли Европы в России имеет более давнюю традицию в философии (Данилевский 1895, Трубецкой 1920, Чаадаев 1991), нежели в лингвистике.

Концепт *Европа* включает интегральные наднациональные признаки, которые носители любого языка и культуры, в частности, русского, связывают со значением данного топонима (Фролова 2014а; Фролова 2014б; Чесноков 2003; Яворьска 2013; Brzozowska D. 2014, Długosz N. 2014; Grabowski Ł. 2014). В содержании концепта *Европа* важна также сформированная в языке и культуре инклюзивная или эксклюзивная позиция по отношению к данной общности.

Свидетельством концептуального статуса топонима *Европа* в русском языке являются наличие переносного значения, зафиксированного толковыми и специальными словарями, употребление данного топонима во множественном числе, наличие разветвленного словообразовательного гнезда, включающего глаголы *европеизировать*, *европеизироваться*, а также абстрактное существительное с признаковым значением *европеизм* (Надеждин 1836). Словари отражают сформированное переносное значение топонима: у Я.К. Грота – А.А. Шахматова Европа – «Одна из трех частей Старого Света...|| Западная Европа, в *противопол.* России, как Восточной Европе... *шутл.* Европы *мн.* Западно-европейские государства... || *переносно:* образованные народны Западной Европы и их культура» (Словарь II Отд. Имп.АН II: 12). В данном словаре отражена сема ‘образованность’, а также зафиксирована эксклюзивная позиция России по отношению к Европе. Что же касается термина *европеизм*, его значение

описывает противоречащие друг другу признаки, имеющие различные по знаку коннотации: «Воспитание и культурность европейского характера; также один лишь внешний лоск, одне лишь европейские манеры» (Словарь II Отд. Имп.АН II: 13). В толковании отмечены, с одной стороны, ‘воспитание’ и ‘культурность’ как составляющие концепта, а с другой, – поверхностное, внешнее подражание образцу. В «Словаре коннотативных собственных имен» Е. Отина семантика топонима *Европа* определяется так: «1. Часть света. 2. Культура, признаки культуры, прогресса; 3. Бытовые удобства; 4. Не наше, не отечественное; 5. Страны (или отдельная страна) Западной Европы; граница» (Отин 2006: 149, 150). Четвертое значение, выделяемое Отиным, свидетельствует о том, что Европа и в начале XXI в. продолжает осмысляться в русской культуре с эксклюзивных позиций. Эксклюзивная точка зрения на Европу выражается в речи с помощью пространственных предлогов: *товары из Европы, отправиться в Европу, провести отпуск в Европе, вернуться из Европы*. Если бы говорящий мыслил Россию как европейскую страну, он назвал бы государство, где были произведены те или иные товары, куда кто-то намеревается поехать или откуда кто-то вернулся.

Традиционно *европеизм* в XVIII-XIX вв. рассматривают исключительно как идеальное образование и связывают со сложившимся менталитетом и культурой, в конце XX – начале XXI в. – с возникновением Европейского Союза, что отразилось в заимствованных терминах *евроскептик* и *еврооптимист* (<https://ru.wiktionary.org/wiki>). Между тем формирование наднациональной общности происходило сложными путями, восприятие Европы в России также было неоднозначным и не всегда было тесно связано с четко осознаваемым комплексом ценностей.

Мы видим свою цель в описании визуальных и невизуальных составляющих русского концепта *Европа* на материале Национального корпуса русского языка (НКРЯ). В качестве поискового запроса было выбрано наречие *по-европейски*. Определяя предикат, наречие выражает интегральный признак, присущий, с точки зрения говорящего, европейцам, и входит в конструкцию, которая является свернутым сравнительным оборотом: *делать что-л. по-европейски* означает *делать что-л., как в Европе*. При этом данный оборот требует экспликации основания сравнения, поэтому анализ употреблений позволит выявить и описать семантику концепта *Европа* как комплекс признаков. Кроме того, употребление в речи конструкции с наречием *по-европейски* предполагает, что существуют и другие возможности достижения результата и говорящий о них знает.

Отражение в языке и речи визуальных образов связано с фигурой наблюдателя (Апресян 1995, Виноградов 1980, Падучева 1998, Падучева 2000), с семантикой лексики, описывающей предикаты и объекты восприятия (Арутюнова 1998: 411-440, Падучева 2003), а также с языковой картиной мира (Апресян 1995). Мы понимаем под визуальной составляющей концепта лексические единицы, входящие в концепт, в семантике которых присутствует перцептивный компонент, предполагающий зрительное восприятие, т.е. без создания в мысленном взоре адресата трехмерного образа денотата значение слова или словосочетания будет оставаться не до конца проясненным.

НКРЯ позволяет проследить сочетаемость в синхронии и диахронии, с наречием *по-европейски* обнаруживается 181 документ и 227 вхождений. Задавая временные рамки периодов, определяем частотность употребления: в подкорпусе 1700-1800 гг. – только один пример, в 1801-1861 гг. наблюдается резкий рост употреблений: 180 документов, 226 вхождений, для периода 1862-1917 гг. – 166 документов, 205 вхождений, за период 1918-1991 гг. – 44 документа и 52 вхождения, наконец, в 1992-2015 гг. – 75 документов и 81 вхождение.

Рассмотрим сначала визуальную составляющую концепта. Пример 1, относящийся к XVIII в., описывает наблюдаемую ситуацию, когда европейская модель поведения задается костюмом. Речь идет о единообразной военной форме.

(1) *«одеть великую армию по-европейски, ..., не войти в долг и оставить после себя наличных денег несколько миллионов есть наивернейшее доказательство непостижимой поистине*

государственной экономии его» (И.И. Голиков. Статьи, заключающие в себе характеристику Петра Великого и суждения о его деятельности (1788) (НКРЯ).

В НКРЯ обнаруживается 2 документа и 2 вхождения на словосочетание с глаголом *одеться* и 8 документов и 9 вхождений на конструкцию с глаголом *одеть по-европейски*. Показательно, что найденные контексты датируются преимущественно XIX в. и относятся к жанру путевых записок. В данных контекстах выражена оппозиция *европейский / неевропейский*, последний тип костюма может быть экзотическим, распространенным в странах Азии, в этом случае оппозиция интерпретируется как *свой / чужой* (пример 2), для экзотических южных стран оппозиция может трансформироваться в противопоставление *одетый / нагой* (пример 3), или же костюм может быть народным, распространенным в государствах Европы, тогда оппозиция читается как *европейский / простонародный*, во в последнем случае актуализируются социальные различия (пример 4).

(2) «Около окон вагона стоят японцы, тоже из лучшего общества, потому что *одеты по-европейски*» [В.Э. Краевский. В Японии. «Nothing but truth» (Ничего, кроме правды) (1905)] (НКРЯ).

(3) «Здесь негры *одеваются* (которые из них то делают) *по-европейски*, многие же ходят полунагими; язык употребляют португальский и, как мне сказывали, говорят им весьма худо; природного же своего языка никогда не употребляют» (Ф.П. Литке. Дневник, веденный во время кругосветного плавания на шлюпе «Камчатка» (Кронштадт) (1817) (НКРЯ).

(4) «Толпа привычных посетителей была уже в полном сборе; человек до ста испанок и испанцев, кто *одетый по-европейски*, кто в национальном костюме, несколько приезжих иностранцев — стояли группами...» (Д.В. Григорович. Корабль «Ретвизан» (1863) (НКРЯ).

Костюмный код для говорящих также связан с модой и является свидетельством приверженности человека передовым веяниям, этим можно объяснить появление краткого причастия *прифранчен* (пример 5). Противопоставление, выраженное союзом *но*, можно толковать так, что европейскому облику противоречили беспорядок и неопрятность в одежде.

(5) «Тот, пожалуй, тоже полунемец, *прифранчен по-европейски*, но, по юности своей, на счет порядка и опрятности костюма довольно-таки беззаботен» (В.П. Авенариус. Школа жизни великого юмориста (1899) (НКРЯ).

Социальные различия, отраженные в одежде, остаются актуальными на протяжении довольно длительного времени. Так при обострении внутривосточной обстановки люди реагируют в России на европейский костюм как на признак классово-чуждости. Один из наиболее поздних подобных контекстов датирован в НКРЯ 1900 г. Показательно, что, с точки зрения человека из социальных низов, европейскую одежду предпочитают образованные люди, стоящие на более высокой ступени общественной лестницы. Довольно пространный пример 6 показывает опознание своих и чужих именно по костюму.

(6) «В Петербурге коронация ознаменовалась одним уличным эпизодом, носившим, впрочем, скорее антиреволюционный или, вернее сказать, патриотический характер. На Невском, около одного дома, особенно роскошно убранного венками, коврами, вензелями и царскими портретами, собралась большая толпа протонародья, которая с криками «ура» стала требовать, чтобы все проходящие снимали шапки, набрасываясь на всех, *одетых по-европейски*. Впрочем, и на подъехавшего полицмейстера, отказавшегося по первому требованию толпы скинуть шапку, тоже набросились, стащили с пролетки, и он едва-едва успел укатить восвояси. Толпа состояла из мастеровых, лабазников и т. п. *не по-европейски одетого люда*. Ходили слухи, что сама полиция натравливала толпу на интеллигентных по виду прохожих» (С.А. Иванов. Письма П. В. Карповичу (1900) // «Былое», 1906) (НКРЯ).

Европейский костюм может быть представлен как единый образ, холистически, в этом случае в тексте присутствуют только конструкции *одеть / одеться по-европейски*, однако европейский облик может быть и детализирован: это прическа, обувь. Обычно говорящий обращает внимание на аксессуары, если в облике человека нет единства стиля. Что касается

прически, это специальный способ укладывать, заплетать волосы у женщин или стричь их у мужчин: «Волосы грубы и *причесаны по-европейски*» (А.А. Черевкова. История одной маленькой монархии // «Исторический вестник», 1898) (НКРЯ); «Они стригутся *по-европейски*...» (И.А. Гончаров. Фрегат «Паллада» (1855) (НКРЯ); «маленькая, но не до уродливости нога, *обутая по-европейски*» (И.А. Гончаров. Фрегат «Паллада» (1855) (НКРЯ).

В XX, XXI вв. европейский мужской и женский костюм распространен значительно шире, чем в XVIII и XIX вв., поэтому визуальный компонент европеизма, выражаемый в костюмном коде, получает иную интерпретацию. Признаки европеизма в одежде становятся менее визуально яркими и могут быть восприняты как нюансы, однако от этого не становятся менее значимыми. Оппозиция *европейский / неевропейский* понимаемая как *передовой / отсталый* понимается несколько иначе: в конструкции *по-европейски одетый* включаются единицы, выражающие значение вкуса, элегантности, изящества, следования моде, а кроме того и высокого качества предметов одежды.

(7) «Это был человек выше среднего роста, стройный, подтянутый, *в по-европейски хорошо сидящем костюме*...» (А.Д. Сахаров. Воспоминания (1983-1989) (НКРЯ).

(8) «Фрадкина со своим удлинённым подгримированным лицом, одетая *по-европейски, с деловитой элегантностью*, даже рот приоткрыла, с любопытством разглядывая, как этот нищий странник истовой медленно подносит ложку ко рту» (Эмма Герштейн. Вблизи поэта (1985-1999) (НКРЯ).

Помимо костюма визуальные составляющие европеизма присутствуют в этикете: в невербальных этикетных жестах приветствия (примеры 9, 10) и сервировке стола (пример 11). По-прежнему наблюдательность говорящего обостряется в инокультурном окружении: в путешествии по экзотическим странам.

(9) «Пржевальский же и спутники его *раскланялись по-европейски*» [М.А. Лялина. Путешествия Н.М. Пржевальского в восточной и центральной Азии (1891)] (НКРЯ).

(10) «Получив ответ, что *приветствовать* будут *по-европейски*, лама стал просить, чтобы хоть один казак преклонил колено, но и в этом ему было отказано» [М.А. Лялина. Путешествия Н.М. Пржевальского в восточной и центральной Азии (1891)] (НКРЯ).

(11) «Кичибе и Эйноске сели опять на полу, у ног старших двух полномочных. *Блюда все подавали по-европейски*» (И.А. Гончаров. Фрегат «Паллада» (1855) (НКРЯ).

Европейски понимаемый этикет кроме того требует точности и пунктуальности.

(12) «*Приехал к шести, как назначено... по-европейски*. — а я по-азиатски опоздала...» (К.М. Станюкович. Жрецы (1897) (НКРЯ).

Европейская модель распространяется также интерьеры жилища. При этом в примере 13 актуализуется эксплицитно выраженная оппозиция *европейский / азиатский*. Европейский интерьер возможен в доме, на плавучем средстве (примеры 13, 14).

(13) «Дом прежде имел какое то старинное и азиатское убранство; полковник все это выкинул и *убрал дом по-европейски*» [А.Ф. Писемский. Люди сороковых годов (1869) (НКРЯ).

(14) «Кают-компания и каюты на “Байкале” тесны, но чисты и *обставлены вполне по-европейски*; есть пианино» (А.П. Чехов. Остров Сахалин (1893-1895)] (НКРЯ).

Вместе с тем устройство интерьера жилища на европейский манер может как изобличать чувство меры хозяина, так и отражать его стремление повысить свой статус, для чего у владельца дома нет оснований, т.е., европеизм может быть претенциозным и поверхностным (пример 15). Заметим, что именно это значение слова *европеизм* описывает словарь Грота-Шахматова (см. выше). Можно сказать, что компонент ‘вкус’ и в этом случае входит в сложный комплекс визуально наблюдаемого европеизма.

(15) «В доме у живописного грека зато было очень хорошо: светло, просторно, чисто, просто; широкие диваны около стен, никаких из тех противных претензий, которых повсюду так много в домах средней руки, *по-европейски убранных*» (К.Н. Леонтьев. Из воспоминаний консула (1883) (НКРЯ).

В конце XX – начале XXI вв. визуальные компоненты европеизма распространяются на костюм, интерьер, но область зрительно воспринимаемых признаков расширяется: в нее включаются благоустройство территорий и организация различных мероприятий. При этом помимо уже упоминавшегося вкуса, говорящие подчеркивают аккуратность, чистоту, сдержанность, элегантность, изящество (пример 16). В примере 17 европейская модель устройства пространства описывается «от противного» – с помощью конструкций с отрицанием: *незагаженный, несожженный, невыкрученный, невыбитый*.

(16) «На производящем пестициды “Август-Беле” *по-европейски аккуратные корпуса и дорожки*, газонная травка и бассейн с фонтаном...» (коллективный. Большая доза пестицидов // «Эксперт», 2014) (НКРЯ).

(17) «Мысленным взором увидел я *по-европейски приличный, незагаженный подъезд, чистую лестничную клетку*, двери “национальных квартир” с несожженными почтовыми ящиками, без вони из мусоропровода, с невыкрученными лампочками и невыбитыми стеклами» (Борис Грищенко. Посторонний в Кремле (2004) (НКРЯ).

С понятием европеизма у носителей русского языка связаны разумное освоение пространства, внутреннего или внешнего, чистота и эстетичность объекта (примеры 18, 19).

(18) «*Организовано все очень по-европейски*: английский язык, мультимедиа-презентации и даже кофе-брейки на свежем воздухе» (Андрей Константинов. Предок из пальца // «Русский репортер», № 34 (212), 1 сентября 2011, 2011) (НКРЯ).

(19) «Роль связующего звена между человеком и растущим городом выполняют ландшафтный дизайн, public art, дополнившие обыкновенное, *по-европейски безукоризненное благоустройство территорий*» (Марина Игнатушко. Ландшафт с немецкого (2002) // «Биржа плюс свой дом» (Н. Новгород), 2002.12.16) (НКРЯ).

Итак, визуальная составляющая концепта *Европа* в XVIII и XIX вв. представлена костюмом, интерьером, невербальным этикетом, в частности, приветственными жестами и традицией сервировки стола, а в XX и XXI в. распространяется также на освоение и обустройство пространства и организацию различных мероприятий. Признаки, связанные со зримо наблюдаемыми проявлениями европеизма: вкус, изящество, эстетичность, высокое качество, сдержанность. В зависимости от описываемой эпохи визуальный образ костюма претерпевает изменения в соответствии с господствующей модой. Если на фоне туземного населения экзотической страны платье европейца резко выделялся, то в XX и в XXI в. фигура и фон иные: внимание переключается на детали, гармоничность и соразмерность аксессуаров.

Перейдем теперь к не визуальным составляющим концепта *Европа*. Наиболее частотные употребления связаны с образованностью, просвещением и воспитанием (примеры 20, 21) и выражаются в конструкциях *воспитать, обучить по-европейски, по-европейски образованный*.

(20) «К неопisanному удовольствию мой хозяин оказался Болгарином, *по-европейски образованным*» (В. И. Григорович. Очерк путешествия по Европейской Турции (1848) (НКРЯ).

(21) «Сам вельможа, хотя и чужестранный, но *воспитанный* совершенно *по-европейски*, он всех удивлял своим умом, любезностью, познаниями и великолепием и между вельможами держал себя с большим тактом и достоинством» (Д.Д. Благово. Рассказы бабушки из воспоминаний пяти поколений, записанные и собранные ее внуком Д. Благово (1877-1880) (НКРЯ).

Попытки приобщить к системе европейского образования не гарантированно приносят успех (пример 22). В случае достижения результата, он, тем не менее, может получать отрицательную оценку по причине поверхностности (пример 23) или разрыва с национальной культурной традицией. В примере 23 авторское представление о европейской образованности связано со знанием французского языка.

(22) «А ведь пробовали брать таких с виду гениальных цыганят и *воспитывать по-европейски*, — ничего не выходит» (А.А. Фет. Цыгане (1868) (НКРЯ).

(23) «Когда я встречаю русского человека, который *отпускает казенные французские фразы*, одевается по модному парижскому журналу, толкует без толку о просвещении Запада

и позорит на чем свет стоит свое отечество, мне кажется, что я вижу перед собой какого-нибудь островитянина южного океана, на котором нет даже и рубашки, но который воображает, что он *одет по-европейски*, потому что на него надели галстук и треугольную шляпу» (М.Н. Загоскин. Москва и москвичи (1842-1850) (НКРЯ).

Пример 23 показателен в том отношении, что демонстрируют связь визуальных и невизуальных составляющих в сложном понятии *европеизм*: это европейский костюм, французский язык, манеры, просвещение, ориентация на Запад, положительная оценка достижений Европы. Пример 23 коррелирует со вторым значением 'внешнего лоска' европеизма, отмеченным в Словаре Грота-Шахматова.

Отрицательную оценку говорящего в примере 24 вызывает то, что участник описываемой ситуации стремится представить визуально наблюдаемые признаки европеизма как невизуальные, т.е. выдать костюм за образование и воспитание.

(24) «Русский, *одевшись по-европейски*, перенявши кое-какие приемы европейской жизни, считал себя уже образованным человеком, смотрел с пренебрежением на свою народность: между усвоившими европейскую наружность и остальным народом образовалась пропасть, а между тем в русском человеке, покрытом европейским лоском долго удерживались все внутренние признаки невежества, грубости и лени; русские стремились более казаться *европейски образованными*, чем на самом деле быть ими» (Н.И. Костомаров. Русская история в жизнеописаниях ее главнейших деятелей. Выпуск шестой: XVIII столетие (1862-1875) (НКРЯ).

Признаки образованности и воспитания, связанные с европейской моделью поведения, отмечаются в текстах, авторы которых оценивают европеизацию как положительно, так и отрицательно. Отношения *учитель / ученик* интерпретируются как соревнование (см. Яворьска 2013). В случае поверхностного, внешнего, копирования европейской модели ученик проигрывает. Доминанта невизуальных, ментальных составляющих европеизма делает ученика равноправным партнером. Так сторонник собственного политико-экономического и культурного пути России К.Н. Леонтьев полагал, что в образованности русские превосходили европейцев.

(25) Те из них, которые расположены политически к нам, ценят в нас: во 1-х, православное или славянское государство с миллионом штыков; во 2-х, *по-европейски воспитанных светских* людей, которые шириной своей *образованности*, по словам самих европейцев, превосходят многих; в 3-х, наши военные способности; в 4-х, они ценят чрезвычайно высоко, в один голос с европейцами, наши дипломатические способности и дальновидную глубину нашей политики» (К.Н. Леонтьев. Грамотность и народность (1870) (НКРЯ).

Однако основанием отрицательной оценки может быть отход от национальных традиций. В примере 26 негативно оценивается не только поверхностный, с точки зрения говорящего, характер европейского образования, но и его наднациональный характер, выраженный в термине *космополитический*.

(26) «Космополитические, разрушительные и отрицательные идеи, воплощенные в кое-как *по-европейски обученной* интеллигенции, ведут все эти близкие нам народы сначала к политической независимости, вероятно, а потом?» (К.Н. Леонтьев. Византизм и славянство (1875) (НКРЯ).

В начале XXI в. к невизуальным составляющим русского концепта *Европа* мы относим также положительно оцениваемую культуру труда. С созданием единого экономического пространства высокое качество работы сопрягается уже не столько с немецкой аккуратностью и трудолюбием, сколько со всеми странами Европейского союза.

(27) «На этой неделе "Известия" будут ежедневно публиковать репортажи из Калининградской области — о том, как и чем живет эта российская территория, которую мы неизбежно потеряем, если не научимся *работать по-европейски*» (Дмитрий Соколов-Митрич. Рынок с пробкой (2002) // «Известия», 2002.10.28) (НКРЯ).

Итак, невизуальные составляющие концепта *Европа* связаны со знанием, образованием и воспитанием.

Подведем итоги: в содержании концепта *Европа* можно выделить визуальную и невизуальную составляющие. В конструкциях с наречием *по-европейски* встречаются глаголы *одеть, одеться, приветствовать, убрать*, предполагающие, что адресат создаст в своем мысленном взоре трехмерный образ изображенной в речи ситуации. Визуальная составляющая концепта связана с костюмом, невербальным этикетом, устройством интерьера для XVIII и XIX в., и шире – с освоением пространства в XX и XXI вв. Семантические признаки визуальной составляющей – вкус, чувство меры, эстетичность, чистота. Невизуальная составляющая концепта связана с образованием и воспитанием, выражена в соответствующих конструкциях, и может, в зависимости от позиции говорящего, оцениваться положительно или отрицательно, поскольку европеизация, как свидетельствует словарь Грога-Шахматова, может быть глубокой и поверхностной. При наличии господствующей эксклюзивной позиции, отражающей место России по отношению к Европе, именно восприятие Европы как некоей модели определяет вектор оценки европеизма говорящим.

Литература

1. Ангелова М.М. «Концепт» в современной лингвокультурологии // Актуальные проблемы английской лингвистики и лингводидактики. Сб. научн. тр. Вып. 3. М., 2004. С. 3-10.
2. Арутюнова Н.Д. От редактора // Логический анализ языка. Культурные концепты. М., 1991. С. 3-4.
3. Аскольдов С.А. Концепт и слово // Русская словесность. От теории словесности к структуре текста. Антология. М., 1997. С.267-279
4. Апресян Ю.Д. Дейксис в лексике и грамматике и наивная модель мира // Апресян Ю.Д. Избранные труды. Т. II. Интегральное описание языка и системная лексикография. М., 1995. С. 629-650.
5. Арутюнова Н.Д. Язык и мир человека, М., 1998.
6. Викисловарь <https://ru.wiktionary.org/wiki/> [Электронный ресурс] (время обращения: июль 2016 г.).
7. Виноградов В.В. Стиль «Пиковой дамы» // Виноградов В.В. о языке художественной прозы. Избранные труды. М., 1980. С. 176-239.
8. Данилевский Н.Я. Россия и Европа. Изд. 5-е. СПб., 1895.
9. Надеждин Н.И. *Европеизм и народность, в отношении к русской словесности* // Телескоп 1836. № 1-2 – http://az.lib.ru/n/nadezhdin_n_i/text_0080.shtml [Электронный ресурс] (время обращения: июль 2016 г.).
10. Национальный корпус русского языка <http://www.ruscorpora.ru/> [Электронный ресурс] (время обращения: июль 2016 г.).
11. Отин Е. *Словарь коннотативных собственных имен*. Москва-Донецк. 2006.
12. Падучева Е.В. Наблюдатель и его коммуникативные ранги (о семантике глаголов *по-явиться* и *показаться*) // НТИ. Сер 2. 1998. № 12. С. 23-28.
13. Падучева Е.В. Наблюдатель как эксперимент «за кадром» // Слово в тексте и в словаре: Сб. ст. к семидесятилетию академика Ю.Д. Апресяна. М., 2000. С. 185-201.
14. Падучева Е.В. Глаголы восприятия: опыт выявления структуры тематического класса // Проблемы функциональной грамматики. Семантическая инвариантность / вариативность / Отв. ред. А.В. Бондарко, С.А. Шубик. РАН. Ин-т лингв. исслед. СПб.. 2003. С. 75-100.
15. *Словарь русского языка*, составлен Вторым отделением. Императорской Академии Наук..., СПб., 1891-1930.
16. Трубецкой Н.С. Европа и человечество. София, 1920// <http://gumilevica.kulichki.net/TNS/tns03.htm> [Электронный ресурс] (время обращения: июль 2016 г.).
17. Фролова О.Е. *о русской Европе* // Etnolingwistyka: Problemy Języka I kultury. 26. Lublin. 2014a. S. 57-86.

18. Фролова О.Е. *Российские образы Европы* // Wartości w językowo-kulturowym obrazie świata słowian I ich s sąsiadów 2. Wokół euporejskiej aksjofery. Lublin. 2014б. S. 117-130.
19. Чаадаев П.Я. *Философические письма* // Чаадаев П.Я. Полное собрание сочинений и избранные письма. В 2-х т. Т.1 Москва., 1991. С. 320-440.
20. Чесноков И.И., *Концепт Европа в языковом сознании российских студентов* // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 2: Языкознание. 2003. № 3. С. 69-72.
21. Яворська Г., 2013, *Европа в українських текстах* (к проблеме вариативности концепта) // Etnolingwistyka: Problemy Języka I kultury. 25. Lublin. 2013. S. 97-111.
22. Brzozowska D. *EUROPA w badaniach polskiej opinii publicznej I społecznej. Na material raportów OBOR I CBOS* // Wartości w językowo-kulturowym obrazie świata słowian I ich sąsiadów 2. Wokół euporejskiej aksjofery. Lublin. 2014. S. 149-162.
23. Długosz N. *O bułgarskim językowym obrazie EUROPU i EUROPEJCZYKA w kontekście danych ankietowych* // Wartości w językowo-kulturowym obrazie świata słowian I ich s sąsiadów 2. Wokół euporejskiej aksjofery. Lublin. 2014. S. 131-148.
24. Grabowski Ł. *Językowy obraz TEROPY w Brytyjskim Korpusie Narodowym* // Wartości w językowo-kulturowym obrazie świata słowian I ich s sąsiadów 2. Wokół euporejskiej aksjofery. Lublin. 2014. S. 163-183.

VISUAL AND NON-VISUAL COMPONENTS OF CONCEPT EUROPE

In the article are viewed the Russian concept of Europe and its visual and non-visual components. The visual component of the concept is associated with three-dimensional images in the mind's eye of addressee. The visual component is connected with costume, etiquette, interior and widely speaking space organization, expressed in the phrase "dressed in the European style", "arrange a room in a European style". Non-visual component of the concept is associated with education and breeding.

ЧУТПУЛАТОВ МУХАММАД ЧОРИЕВИЧ

Узбекский государственный университет мировых языков
Ташкент, Узбекистан
muhammad.chutpulatov@g-mail.com

ГЕНДЕРНАЯ РЕЧЬ (ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ)

В современном языкознании активно развивается гендерная лингвистика, исследующаяся как в плане монолингвальном, так и в плане би- и полилингвальном. Эти исследования осуществляются на материале разных языков, но, как правило, подавляющее большинство этих работ оформляется на английском и на русском языках.

В последние годы гендерная лингвистика (особенно ее лексические, синтаксические и стилистические аспекты) стала объектом и предметом сопоставительного изучения языков, что способствовало раскрытию новых сходств и различий двух и более языков, которые раньше или не были в центре внимания языковедов или рассматривались в целом, как билингвальные различия, без акцента на гендерные свойства мужской и женской речи. Результаты сопоставительного исследования языков имеют значение не только для языкознания, но и для лингводидактики, а, следовательно, и методики обучения неродному языку. В современной методике обучения русскому или английскому, или... языку учащихся инофонной аудитории гендерный аспект изучаемого языка почти не учитывается: обучение неродной речи осуществляется в целом без учета даже типичных различительных характеристик мужской и женской неродной речи.

Учет гендерных свойств мужской и женской речи на неродном языке в процессе обучения второму языку, на наш взгляд, должен охватывать три стороны этой проблемы:

1. Использование результатов сопоставительного исследования родного и изучаемого языков в целом и результатов сопоставительного гендерного исследования в частности.
2. Лингводидактическое описание гендерных свойств изучаемого языка для целей обучения, т.е. подготовка теоретического материала в дидактолингвистическом осмыслении, предназначенного для инофонной аудитории (упражнения и другие задания; контрольные вопросы; подбор текстов или фрагментов текста с элементами гендерной речи изучаемого языка, их учебно-методический анализ и описание для внедрения в учебный процесс; тесты; и т.д.).
3. Методическое внедрение лингводидактического описания гендерных свойств изучаемого языка как значимого аспекта для процесса обучения неродному языку с учетом возрастных особенностей учащихся, уровня обучения, цели и задач обучения.

Таким образом, гендерная речь на неродном языке, который изучается в школе и в вузе, должна разрабатываться и в лингводидактическом, и в методическом аспектах. Такой подход будет способствовать повышению эффективности обучения неродному языку в плане освоения обучающимися его статическими и динамическими свойствами.

СЕКЦИЯ 4

МЕТОДИЧЕСКИЕ ИННОВАЦИИ В ПРЕПОДАВАНИИ РКИ

КОЖЕВНИКОВА ЛЮДМИЛА ПЕТРОВНА

СПбГУ

Санкт-Петербург, Россия

pointv@yandex.ru

КУРС «ЛЕКСИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РУССКОЙ ГРАММАТИКИ» В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ

Этот курс читается на Факультете свободных наук и искусств Санкт-Петербургского государственного университета. Курс предназначен для иностранных студентов и аспирантов, владеющих русским языком на продвинутом уровне, хорошо представляющих морфолого-синтаксическую систему языка. Поэтому целью курса является изучение формирования определённых групп лексики, которые составляют основу выражения того или иного грамматического концепта. Автору курса хотелось «нарастить» имеющиеся курсы русской грамматики, которые обычно преподаются в иностранных аудиториях. «Наращение» понимается в смысле изучения лексически обусловленных единиц русской грамматики. Списки лексем получены выборкой из текстов русскоязычной современной прозы. Представим некоторые темы курса, в которых более явно обозначено соединение грамматических концептов и лексики их наполняющих.

1. Прежде всего это отглагольные прилагательные, которые, по мнению иностранных студентов, абсолютно похожи на причастия. Данные прилагательные образуются как от глаголов совершенного, так и несовершенного вида с помощью суффиксов –ем-, -им-, -ен-, -ён-, -т-, например: невозмутимый, недопускаемый, неразличимый, неутомимый, жареный, солёный, тёртый, битый, печёный и подобные. При переводе студентами замечается очевидное: префикс не- как правило не придаёт прилагательному отрицательного значения: неизгладимое впечатление, неутомимый борец, непогрешимый человек и подобные. В этом разделе предлагаются упражнения на перевод самых употребляемых в русском языке прилагательных, задания, формирующие навыки образования таких прилагательных и различения форм причастия и прилагательного.

2. В следующем цикле курса представлены краткие прилагательные в форме предикатов таких, как: должен, близок, верен, виден, доступен, достоин, чужд и подобных. Здесь важно показать не только употребление предикативных прилагательных, но и продемонстрировать различие полных и кратких форм данных лексем, сравним: Адмиралтейство не видно отсюда и Это был видный мужчина, Мне не близка твоя теория и Это мои близкие родственники.

3. Следующий раздел курса обращён к области модальности, а именно к так называемым словам-связкам с разными значениями: 1) «необходимость, нужность, долженствование»

(употребляются с формами именительного и дательного падежей в позиции субъекта). Кроме общеизвестных лексем (должен, надо, нужно, следовать и под.), здесь представлены и другие: предстоять, суждено, надлежать, подобать, полагаться, положено, годиться; 2) «возможность, умение, привычка» – мочь/смочь, уметь/суметь, привыкать/привыкнуть, наловчиться, удосужиться и другие; 3) «желательность, попытка, фазовость» (последняя может рассматриваться отдельно) – хотеть, стремиться, намереваться, желать, изволить/соизволить, сметь/посметь, начинать/начать, стать, приниматься/приняться, пускаться/пуститься, заканчивать/закончить и другие. Один из типов упражнений в этом разделе направлен на выработку умений употреблять некоторые лексемы как слова-связки, а, следовательно, с инфинитивом и как предикаты с формами существительных: Попробуй говорить медленнее и Попробуй ложечку моего мёда.

4. Раздел по изучению бесподлежащих конструкций представлен большим количеством упражнений и новой для студентов лексикой. Цикл открывается рассмотрением всех типов бесподлежащих конструкций, то, что в школьной методике предлагается называть определённо-личными, неопределённо-личными, обобщённо-личными и безличными. Изучение таких конструкций важно, потому что многими студентами они воспринимаются как эллиптические, и вопрос о субъекте достаточно сложен (Булыгина, Шмелёв 1991: 44). В разделе рассматриваются сугубо безличные глаголы, связанные с семантикой состояния природы, физического, психологического неконтролируемого состояния человека: вечереть/свечереть, теплеть/потеплеть, холодать/похолодать, лихорадить, знобить, тошнить/стошнить/вытошнить, саднить, хотеться, не верится, не сидится и другие. Эта группа глаголов весьма немногочисленна. Но в сильных группах необходимо дополнить этот список следующими глаголами: вздумалось, приспичило, (не) привелось, угораздило. В этом разделе курса студенты получают возможность увидеть, как «личные» (назовём их так для удобства) глаголы встраиваются в безличную конструкцию. Опытным путём определён список некоторых «личных» глаголов: шуметь, колоть, ранить, плыть, ныть, зудеть, дуть, пахнуть, лить, стучать, унести, нести, греметь и другие. Задания на сравнение структур с номинативом-подлежащим и безличных: Лошадь тянула тяжёлый воз. – Из сада тянуло сыростью, Дождь лил весь день. – с неба лило уже который день – дают возможность использовать «личные» глаголы в функции безличных. Такие трансформации даются студентам не с первого раза, но в итоге оказываются вполне достижимыми.

5. Из области залоговости в курсе изучаются глаголы с постфиксом –СЯ. Они сформированы в следующие группы: 1) собственно возвратные глаголы – список составлен по материалам статьи М.А. Шелякина (Шелякин 1991: 318 – 322), 2) глаголы, которые не употребляются без –СЯ, 3) глаголы со значением реципрока, 4) глаголы со значением «изменение, проявление признака» типа: углубляться, замедляться, загрязняться и под., 5) глаголы со значением «свойства, качества неживых субъектов», например следующие модели: Хрусталь легко бьётся, Лён быстро мнётся и под., 6) глаголы со значением «непроизвольное действие» типа: обжечься/обжигаться, раниться/пораниться, помешаться, оговариваться/оговориться и под. Последняя группа глаголов весьма многочисленна и имеет коннотацию негативности разной степени и окказиональности. Итак, курс «Лексические аспекты русской грамматики» предоставляет возможность не только увеличить лексический запас, но и увидеть, как лексика встраивается в грамматику и как грамматика оформляет лексику.

Литература

1. Булыгина Т.В., Шмелёв А.Д. Референциальные, коммуникативные и прагматические аспекты неопределённоличности и обобщённоличности // Теория функциональной грамматики: Персональность. Залоговость. Санкт-Петербург, 1991. – 371 с.
2. Шелякин М.А. Русские возвратные глаголы в общей системе отношений залоговости // Теория функциональной грамматики: Персональность. Залоговость. Санкт-Петербург, 1991. – 371 с.

THE COURSE “LEXICAL ASPECTS OF RUSSIAN GRAMMAR” FOR FOREIGN STUDENTS

The article describes the course “Lexical Aspects of Russian Grammar” for foreign students. The course presents several lexical groups which are fundamental for expressing such grammar concepts as impersonality, attribution and others. The course is designed for Advanced level students.

НИКОЛАЕВА АННА-МАРИЯ ЮРЬЕВНА

ЧУДО «Центр развития ребенка – детский сад с углубленным изучением английского языка»
Москва, Россия
maria@englishnursery.ru

ВОЗМОЖНОСТИ СОЧЕТАНИЯ РУССКОЙ И БРИТАНСКОЙ ПРОГРАММ В ДОУ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ КАЧЕСТВЕННОГО БИЛИНГВИЗМА

В российских школах билингвальные программы представлены как интеграция русской и национальных образовательных или зарубежных программ. Их цель способствовать формированию билингвизма на ранних стадиях обучения ребенка. Некоторые школы, откликаясь на спрос, предлагают зарубежные программы на английском языке в чистом виде, оставляя освоение родного языка и русской образовательной программы на попечение родителей. Но освоение языка в семье не является достаточным (в части формирования картины мира и функционального базиса обучения, освоения ЗУМ).

Многолетний опыт работы English Nursery and Primary School основан на сочетании британской и российской программ для детей дошкольного возраста. Так, часть учебного времени отводится освоению программы Early Years Foundation Stage [3]. Условия освоения программы: погружение в англоязычную языковую среду, освоение программы на английском языке в сопровождении педагогов и ассистентов – носителей языка, билингвальных ассистентов. Вторая часть учебного времени отводится освоению основной общеобразовательной программы дошкольного образования [1] в условиях погружения в русскоязычную языковую среду. Программу реализуют педагоги – дошкольники, детям оказывается логопедическая поддержка.

Такое сочетание программ позволяет добиться следующих результатов: свободное общение на английском и русском языках; развитие устной и письменной русской и английской речи; формирование речевой культуры общения, раннее осмысление ребенком речевой практики; достижение академической готовности к освоению программ начальной российской и британской школ. Ученые – практики свидетельствуют о когнитивном потенциале билингвальных программ [2]. Наши исследования показали, что дети, осваивающие образовательные программы на английском и русском языках имеют развитое воображение и более интенсивное познавательное развитие, чем монолингвы.

Истоки: Примерная образовательная программа дошкольного образования. М.: ТЦ Сфера, 2014.

Хамраева Е.А. Когнитивный потенциал русского языка в обучении детей-билингвов // <https://castl.uit.no/phocadownload/khamraeva.pdf>

Development Matters in the Early Years Foundation Stage (EYFS) // <http://www.foundationyears.org.uk/>

АНДРЮШИНА НАТАЛЬЯ ПАВЛОВНА

МГУ имени М.В. Ломоносова

Москва, Россия

msu-andrushina@yandex.ru

ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ В ОПИСАНИИ УРОВНЕЙ ВЛАДЕНИЯ РУССКИМ ЯЗЫКОМ КАК ИНОСТРАННЫМ

Российская система тестирования по русскому языку как иностранному (РКИ) признана как в России, так и за рубежом. Более того, ведущими специалистами по РКИ данная система названа одним из важнейших достижений методической науки в области преподавания иностранных языков. Однако в последнее время все чаще встает вопрос о необходимости совершенствования нормативных и тестовых документов (остановка в развитии – это смерть для любой системы). Для определения направлений и способов и разработки теоретической базы такого совершенствования необходим анализ материала, накопленного за годы функционирования системы.

В первую очередь речь должна идти о точности и полноте описания коммуникативной компетенции (КК) на каждом из выделенных шести уровней владения русским языком. Важнейшим компонентом КК, как известно, является *лингвистическая компетенция*, включающая лексическую, грамматическую, семантическую, фонетическую (предлагается объединить фонологическую и орфоэпическую компетенции в одну – фонетическую, ибо фонетика включает в себя и фонологию, и орфоэпию), орфографическую компетенции (на высоких уровнях владения в качестве части лексической компетенции можно отдельно упомянуть и коллокационную компетенцию). Следовательно, перечисленные элементы должны присутствовать и в текстах основных документов.

Однако даже беглый анализ содержания Стандартов / Требований различных уровней говорит о том, что практически ни один компонент лингвистической компетенции не представлен в них с достаточной полнотой. Лишь грамматический аспект разработан с более или менее приемлемой детализацией. Но, хотя на этапе становления системы основное внимание уделялось описанию именно языкового материала, даже здесь наблюдаются существенные лакуны. Так, во всех Стандартах, за исключением Требований к Первому (B1) уровню, нет информации о владении русской графикой, хотя эта информация как бы подразумевается, поскольку существует раздел, озаглавленный «Фонетика. Графика» (почему «графика»? В работах, анализирующих компетенции, используется термин «орфография». О ней речь пойдет ниже) (см., например, Стандарт 2001: 11). В связи с этим эксперты, проводящие проверку письменных работ, не имеют формальных оснований даже на высоких уровнях владения языком учитывать (с последующим снижением оценки) использование элементов латиницы, игнорирование прописных букв, (заметим, что «стоимость» таких ошибок нигде не обсуждалась и официально не утверждалась, это еще одно направление работы, ожидающее внимания методистов).

Оставляет желать лучшего описание *фонетической компетенции* (как упоминалось выше, для более компактного описания уровней владения русским языком логично объединить фонологическую и орфоэпическую компетенции, во всяком случае, это весьма целесообразно для первых четырех уровней). И эксперты, и рядовые пользователи (особенно иностранные) могут по-разному понимать, что стоит за формулировкой «владение основными фонетическими и интонационными нормами русского произношения на уровне, обеспечивающем решение коммуникативных задач...» (Стандарт. II уровень 1999: 14). Здесь налицо отсутствие конкретики: не упоминается редукция безударных гласных, ритмика, в «Методических рекомендациях», содержащихся в Типовых тестах, не разъясняется, какие отклонения в произношении могут быть позволены на конкретном уровне. То есть не соблюдается необходимое в тестировании требование формализации. Неизбежным следствием этого будет неадекватное измерение уровня, достигнутого иностранцем в изучении языка.

В качестве примера можно привести случаи, когда иностранцы, допускающие фонетические ошибки в 50% русских слов, получали сертификат Второго уровня (B2), поскольку эксперты, не имея в нормативных документах не только разъяснений по оценке владения ритмикой, но даже просто упоминания о ней, т.е. не имея формального обоснования для понижения оценки, вынуждены были ставить незаслуженно высокие баллы за продуцируемые высказывания. Чтобы добиться объективного оценивания, необходимо разработать исчерпывающее описание фонетической компетенции и параметры (количественные показатели) ее оценивания.

Слабо разработан и критерий «*владение орфографией*», можно говорить даже о дискриминации этого компонента языковой компетенции. Его отсутствие в документах любого уровня говорит о недооценке (или изученности?) этой составляющей лингвистической компетенции. В настоящее время в Стандартах всех уровней можно увидеть одну и ту же формулировку: «Письменные тексты должны быть оформлены в соответствии с нормами современного русского языка» (см., например, Стандарт. II уровень: 1999: 12). Без специальных разъяснений эту сентенцию можно трактовать весьма широко, но главное, повторение одного и того же постулата в документах разных уровней, по сути, исключает всякую мысль о динамике формирования навыков владения правилами орфографии по мере изучения языка и повышения уровня владения. При этом любой специалист, преподающий РКИ, понимает, что ошибки, допустимые на низких уровнях владения языком, нельзя оставлять без внимания на высоких уровнях, что на высоких уровнях у иностранцев должно быть сформировано умение достаточно грамотно писать по-русски. Практически нигде не встречается требования уметь в письменной речи адекватно использовать знаки препинания.

На сегодняшний день приходится констатировать, что данный дескриптор практически не разработан и в нормативных документах системы тестирования точные определения, в том числе количественные, отсутствуют. Можно предположить, что до сих пор не рассмотрены критерии, позволяющие распределить содержание орфографической компетенции по уровням. Следовательно, еще одна проблема, решение которой будет способствовать совершенствованию системы, – зафиксировать, какова динамика формирования навыков владения правилами орфографии и в какой степени они должны быть сформированы в процессе изучения языка. Результат этой работы позволит экспертам более обоснованно констатировать переход изучающего русский язык иностранца на следующий уровень.

В Стандартах Второго и Третьего (C1) уровней сверхлаконично представлен раздел, излагающий информацию о важнейшем компоненте *грамматической компетенции* – *глаголе*. Это тем более досадно, что значение данной части речи как в изучении языка, так и в понимании языковой картины мира трудно переоценить. Не упоминается переносное значение глаголов (а этот аспект представляется значительно более важным, нежели переходность / непереходность), не зафиксирована их полисемия.

Не введена в Требования также семантика глагольных приставок, то есть не прописана *семантическая компетенция*. В то же время данный элемент грамматической компетенции

является объектом контроля, например, в Типовых тестах и Второго, и Третьего уровня понимание «префиксальных дериватов одного глагольного корня» проверяется соответственно в 6 и в 12 позициях (Тесты. II уровень 1999: 92; Тесты. III уровень 1999: 92). Отметим, что контролю некоторых аспектов лексической семантики (сочетаемость существительных, прилагательных и т.д., коннотация) в тестах названных уровней посвящена целая часть. В Типовых тестах I уровня также содержатся задания, контролирующие понимание приставочных глаголов, правда, только глаголов движения, что для этого уровня вполне оправданно (Тест. I уровень 2002: 49). Остается внести информацию о семантической компетенции в Стандарты / Требования.

Анализируя проблему содержания в Стандартах / Требованиях раздела «Глагол», нельзя не сказать о формах инфинитива и императива. Инфинитив в Стандартах всех уровней представлен единственным словом: «Инфинитив» (Стандарт 2001: 14; Стандарт. II уровень: 1999: 17 и др.). Если на низких уровнях такое положение можно признать достаточным (хотя и там желательно добавить одну-две фразы), то на высоких требуется внести минимальную информацию хотя бы о сочетаемости инфинитива с другими единицами языка (например, с существительными: *просьба приехать, желание встретиться, мастер играть* и т.д.). В отличие от формы инфинитива императив вообще не упоминается в Стандартах Второго и Третьего уровней, при этом проверка понимания его семантики в ограниченном объеме включена в Типовые тесты данных уровней.

Обсуждая проблему описания грамматической компетенции в нормативных документах, невозможно обойти такую обширную тему, как глаголы движения. По общему признанию специалистов по РКИ, это особенно трудный для иностранцев, изучающих русский язык, аспект. Тем важнее было бы уделить внимание максимальной детализации требований, предъявляемых данному материалу. На деле в Стандарте Базового (A2) уровня перечислены конкретные глаголы движения с приставками и без приставок (Стандарт 2001: 14), в Требованиях к Первому уровню тема представлена короткой фразой «Глаголы движения без приставок и с приставками» (Требования 2006: 17), в Стандарты Второго и Третьего уровней глаголы движения не внесены.

Ни в одном Стандарте не приводится информация о переносном значении глаголов вообще и глаголов движения в частности, хотя проверка понимания переносных значений проводится в Типовых тестах. Известно, что уже на Элементарном уровне иностранцы понимают предложения «Идет урок», «Время летит», на Базовом – «Прошло много лет» и т.д. На высоких уровнях сфера употребления глаголов в переносном значении стремительно расширяется. Поскольку эти глаголы отсутствуют в описании уровней, возникает проблема низкой валидности тестовых материалов, т.к. объектом контроля в них является то, чего нет в Стандартах. К тому же сопутствующие учебники и учебные пособия, ориентируясь на содержание Стандартов, также не уделяют должного внимания обучению понимания глаголов в переносном значении. Указанную проблему можно и нужно решить достаточно быстро.

Неотъемлемой частью лингвистической компетенции является компетенция лексическая. В настоящее время характеристика *лексической компетенции* в разделе «Лексика» в Стандартах ограничена лишь указанием на минимальный объем словариков и упоминанием об обеспечении лексическими единицами общения «в рамках тематического и интенционального минимумов» (см., например, Стандарт 2001: 17 и др.). Конечно, этого явно недостаточно для того, чтобы полностью охарактеризовать компетенцию, которую надлежит сформировать у иностранных граждан на разных этапах изучения языка.

Лексическая компетенция – это многокомпонентный феномен (речь идет о преподавании РКИ). Это не просто освоение (понимание) определенного количества слов. Это система компонентов, каждый из которых должен быть упомянут в Стандартах / Требованиях. Без сомнения, в перспективе компоненты лексической компетенции займут подходящее место

в программах и лингводидактических описаниях (ЛДО). Можно предложить следующие компоненты описания лексической компетенции в разделе «Лексика»:

- 1) полисемия: иностранец получает информацию о том, какие из значений, зафиксированных в словарях, актуальны и обязательны для освоения на конкретном уровне владения языком. Задача фиксированного поуровневого расширения лексических значений стала тем более важной, что в настоящее время иностранцы чаще предпочитают пользоваться электронными словарями. Не обладая достаточным опытом работы со словарным материалом, они выбирают иногда самые немыслимые значения;
- 2) системы синонимов и антонимов (изучение синонимов и антонимов начинается уже на низких уровнях владения, но в стандартах они пока отсутствуют. Очевидно, по умолчанию подразумевается, что иностранные граждане сами научатся корректно их использовать в ситуациях реального общения);
- 3) стилистическая принадлежность лексических единиц (знакомство со стилистическим характером лексики целесообразно начинать с уровня А1, хотя на этом уровне осваивается в основном нейтральная лексика. Однако иностранец, общаясь с носителями изучаемого языка, должен понимать, когда можно сказать «Привет!», а когда такое приветствие неприемлемо);
- 4) фразеологизмы и устойчивые словосочетания.

Итак, в нормативные документы до сих пор не введена информация о синонимии, антонимии, полисемии, о понимании устойчивых словосочетаний и идиом и т.д. Особого внимания требует *фразеологическая* составляющая лексической компетенции. Устойчивые словосочетания не упоминаются ни в одном из Стандартов. Применительно к содержанию уровней владения данный компонент лексической компетенции изучен крайне слабо, в лучшем случае в учебниках приводятся конструкции речевого этикета. В учебных пособиях эпизодическое включение устойчивых словосочетаний, пословиц, поговорок производится, как правило, в соответствии с вкусовыми предпочтениями авторов.

Между тем актуальность разработки данного аспекта не подвергается сомнению. Решение многих коммуникативных задач невозможно без освоения фразеологии. В русском языке устойчивые словосочетания и фразеологизмы активно используются во всех сферах общения. В системе русского языка многие фразеологические обороты не менее употребительны, чем их лексические эквиваленты (Шанский 1975: 13). Освоение устойчивых словосочетаний, пословиц, идиом позволяет иностранцам приблизиться к адекватному пониманию русской культуры, русской языковой личности. Вероятно, поэтому эти единицы в той или иной мере непременно включаются во все пособия и учебники по РКИ. Более того, несмотря на их отсутствие в Стандартах, контроль понимания фразеологических единиц проводится в типовом тесте (субтест «Лексика, Грамматика») Третьего уровня.

В настоящее время стало очевидным, что и на низких уровнях владения языком иностранцы должны понимать определенный объем устойчивых словосочетаний и фразеологических единиц. Прежде всего это касается этикетных формул, также приемлемо и ограниченное число поговорок и пословиц. В учебниках русского языка для иностранцев, изданных несколько десятилетий назад, в обязательный для изучения материал входили не только формулы речевого этикета, но и пословицы (например, *Старый друг лучше новых двух*, *Лучше поздно, чем никогда* и др.). Следовательно, на повестке дня стоит создание поуровневых фразеологических минимумов. Работа над ними началась при составлении лексических минимумов Второго и Третьего уровней (см. Андрушина 2014).

Перечисленные компоненты лексической компетенции должны учитываться при измерении уровня владения языком, т.е. при конструировании тестов по русскому языку как иностранному в рамках Российской системы тестирования, а также при создании учебников и учебных пособий, ориентированных на определенный уровень владения русским языком как иностранным. Именно поэтому разработка указанных направлений представляется весьма актуальной.

Таким образом, с одной стороны, ликвидация существующих лакун в описании уровней владения языком является условием развития системы тестирования. С другой стороны, сама постановка проблемы поуровневого описания указанных компетенций означает, что Российская система тестирования по РКИ продолжает развиваться и переходит на новый, более высокий уровень.

Литература

1. Андрияшина Н.П. и др. Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Второй сертификационный уровень. Общее владение. 5-е изд. – СПб.: Златоуст, 2014, 164 с.
2. Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Базовый уровень. 2-е изд. – М. – СПб.: Златоуст, 2001, 32 с.
3. Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. II сертификационный уровень. Общее владение. – М. – СПб.: Златоуст, 1999, 40 с.
4. Оглуздина Т.П. Структура языковой компетенции в концепциях ученых зарубежной и отечественной методики обучения иностранным языкам. – Псков, Вестник ТГПУ 2012 (126), с.116-119.
5. Типовой тест по русскому языку как иностранному. I сертификационный уровень. Общее владение. – М.-СПб, Златоуст, 2002, 88 с.
6. Типовые тесты по русскому языку как иностранному. II сертификационный уровень. Общее владение. – М.– СПб.: Златоуст, 1999, 112 с.
7. Типовые тесты по русскому языку как иностранному. III сертификационный уровень. Общее владение. – М.– СПб.: Златоуст, 1999, 112 с.
8. Стандарт по русскому языку как иностранному. III сертификационный уровень. Общее владение. – М.– СПб.: Златоуст, 1999, 32 с.
9. Шанский Н.М., Быстрова Е.А. 700 фразеологических оборотов русского языка. – М.: Русский язык, 1975, 120 с.

LINGUISTIC COMPETENCE IN THE DESCRIPTION OF LEVELS OF PROFICIENCY IN RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

The Russian testing system of Russian as a foreign language is successfully operating for two decades. However one cannot argue that all levels of Russian language proficiency are described with sufficient completeness. The problem of reflection of linguistic competence consisting of several components in normative documents is considered in the article and contents of some Standards sections are analyzed.

The article substantiates the necessity of the linguistic competence description adjustment and provides the ways to solve some theoretical and practical problems.

References

1. Andryushina N.P. and others. Lexical minimum of Russian as a foreign language. Level B2. Common language / ed. by N.P. Andryushina – 5th ed. – St.Petersburg: Zlatoust, 2014, 164 p.
2. State educational standard in Russian as a foreign language. Basic level. 2 ed. Moscow – St.Petersburg: Zlatoust, 2001, 32 p.
3. State educational standard in Russian as a foreign language. Level B2. The General knowledge. – St.Petersburg: Zlatoust, 1999, 40 p.

4. Ogluzdina T. P. The structure of foreign linguistic competence in the concepts of Council of Europe and Russian teaching methods of foreign languages. – Pskov, TSPU Bulletin, 2012 (126), p. 116-119.
5. 5. Requirements for First level of Russian a foreign language. Common language. 2nd ed. – Moscow-St.Petersburg: Zlatoust, 2006, 32 p.
6. 6. Typical tests of Russian as a foreign language. Level B1. The General knowledge. – Moscow-St.Petersburg: Zlatoust, 2002, 88 p.
7. 7. Typical tests of Russian as a foreign language. Level B2. The General knowledge. – St.Petersburg: Zlatoust, 1999, 112 p.
8. 8. Typical tests of Russian as a foreign language. Level C1. The General knowledge. – St.Petersburg: Zlatoust, 1999, 112 p.
9. 9. Shansky N.M., Bystrova E.A. 700 phraseologisms Russian language. – M.^ Russian language, 1975, 120 p.

САФОНОВА ВИКТОРИЯ ВИКТОРОВНА

МГУ имени М.В. Ломоносова,
Москва, Россия
euroschoo!@mail.ru

ВАРИАТИВНОСТЬ КУЛЬТУРОВЕДЧЕСКИ- ОРИЕНТИРОВАННЫХ ПОДХОДОВ В ЯЗЫКОВОМ ОБРАЗОВАНИИ: ПРОБЛЕМА МЕТОДИЧЕСКОГО ВЫБОРА И ПУТИ ЕЕ РЕШЕНИЯ

Начиная с середины XX века, существенные политико-экономические и технологические изменения в мире расширили возможности для межкультурного сотрудничества людей разных стран и континентов, причем включая и профессиональное межкультурное общение и кооперацию в поликультурной Интернет-среде. А это, в свою очередь, требует полного осознания современными людьми себя и других людей как носителей конкретного культурно-языкового наследия и участников современного многовекторного диалога культур и цивилизаций в процессе дальнейшего развития человечества в XXI веке. В результате перед теорией и методикой обучения иностранным языкам в вузе встала одна из сложнейших задач – разработка многоуровневой культуроведчески-ориентированной модели обучения межкультурному общению в сфере профессиональной коммуникации, ориентированной на разные этапы вузовского образования (бакалавриат, магистратура, аспирантура), на варианты изучения иностранного языка /ИЯ/ (первый, второй, третий ИЯ), а также с учетом разного исходного уровня коммуникативного владения иностранным языком обучающимися. В данной работе термин «подход» трактуется как базисная категория языковой педагогики, определяющая цели, концептуальные основы, стратегию языкового образования, интегрирующая образовательные достижения и инновации, позволяющие реализовать такую стратегию коммуникативного образования средствами соизучаемых языков, которая представляет собой точку зрения на сущность предмета «Иностранный язык» как учебной дисциплины.

При этом при построении вузовской модели обучения межкультурному взаимодействию предполагается учет как мировых тенденций в поликультурном языковом образовании, так и национальных приоритетов в развитии личности студента как равноправного и эффективного партнера межкультурного взаимодействия в мире, отягощенном различными политико-экономическими и культурно-языковыми конфликтами. Поэтому неудивительно, что начиная с 90-х годов стали стремительно развиваться различные *культуроведчески-ориентированные подходы к обучению ИЯ*, которые ознаменовали собой *новый этап развития в теории и методике обучения языку*. Попутно заметим, что для конца двадцатого и начала двадцать первого века характерной чертой теории и методики обучения ИЯ, как известно, явился перенос научно-исследовательского фокуса с создания новых методических методов на выработку качества новых методических подходов, аккумулирующих лучшие достижения коммуникативно-ориентированного обучения иностранным языкам /ИЯ/ и открывающих новые возможности в культурном развитии индивида как участника глобального межкультурного взаимодействия.

В настоящее время перед вузами стоит достаточно нелегкая задача по выбору того или иного подхода в качестве методической основы последовательного развития обучающихся как эффективных партнеров академической и научной коммуникации в условиях межкультурного общения. В связи с этим данная статья приглашает к обсуждению ряда параметров выбора культуроведчески-ориентированных подходов в процессе моделирования поликультурного образования средствами со-изучаемых языков в конкретных дидактических условиях вузовского языкового образования.

При рассмотрении современных культуроведчески-ориентированных методических подходов не следует забывать, что их своеобразной методической предтечей были страноведческий и особенно лингвострановедческий подходы (Верещагин, Костомаров, 1971; Верещагин, Костомаров, 1976), первоначально в семидесятых годах развиваемые в рамках РКИ, а затем ставшие неотъемлемой частью методики обучения и другим иностранным / неродным языкам, и пока в силу объективных и субъективных причин они по-прежнему функционируют в вузовском языковом образовании. Между тем, в условиях современного мира, особенно отягощенного сложнейшими политико-экономическими и культурными конфликтами, использование этих подходов явно недостаточно для осуществления поликультурного образования студентов средствами всех соизучаемых языков для подготовки к профессиональному межкультурному общению. Тем более, следует принимать во внимание и те ценностные социально-педагогические и методические доминанты современного языкового образования, начиная с отечественной ориентации на обучение иностранным языкам в контексте диалога культур и цивилизаций (Каган М.С., 1988) и кончая общеевропейской ориентацией на подготовку к «межкультурному диалогу» (White Paper on Intercultural Dialogue “Living Together As Equals in Dignity, с. 9-10) в вузовском образовательном пространстве (Speaking across borders: the role of higher education in furthering intercultural dialogue, 2010).

Среди культуроведчески-ориентированных подходов, оказавших и продолжающих оказывать существенное влияние на современную теорию и методику обучения межкультурному общению на иностранных / неродных языках, представляется важным выделить такие, как:

- социокультурный подход (Сафонова, 1991, 1996, 2013);
- транскультурный подход (Meyer, 1991; Brady, Shinohara. 2000);
- культурно-сенситивный (Holliday, 1994);
- коммуникативно-этнографический (Barro, 1993, 1998; Language Learning in Intercultural Perspective: Approach Through Drama and Ethnography, 1998);
- межкультурный подход (Плужник, 2003; Corbett, 2003);
- плюрилингвальный (Lucena., Steffen, & Vieira, 2008; Plurilingual and pluricultural awareness in language teacher education, 2007; Boeckmann K.-B., Aalto E, Abel A., Atonasoska T., Lamb T, 2007; From Linguistic Diversity to Plurilingual Education, 2007).

Среди названных выше подходов отдельно не выделяются лингвокультуроведческий и лингвокультурологический подходы, поскольку они обычно входят составной частью в другие подходы, например, в социокультурный или межкультурный подходы. В методической литературе также довольно часто употребляется термин «кросс-культурный подход», однако если говорить о нем, как о научном подходе, то это прежде всего относится к направлению исследований в области кросс-культурной психологии и кросс-культурной коммуникации, а не к методическим исследованиям в области языковой педагогики, методологически и методически он пока не представляет собой систему в языковой педагогике, а существует лишь в большей степени на уровне идеи. Помимо этого следует сказать, что иногда в статьях по методике обучения ИЯ термины «межкультурный подход» и «кросс-культурный подход» употребляются как терминологические синонимы, что не представляется правильным, поскольку понятие «межкультурный» в сравнении с понятием «кросс-культурный» не предполагает фокусирования только на различительных ценностных и поведенческих характеристиках сравниваемых культур, ведь также изучаются универсальное и общепланетарное в сопоставляемых культурах.

Функциональным назначением культуроведчески ориентированных методических подходов является проектирование такой модели профессиональной коммуникативной подготовки индивида как носителя определенной культуры или совокупности культур, стиля и образа жизни, которая при ее успешной методической реализации в процессе социокультурного образования и самообразования обучающихся:

- формирует их готовность к межкультурному общению,
- развивает способность:
 - ориентироваться в инокультурной среде,
 - находить способы преодоления коммуникативных помех и выхода из социокультурных сбоев,
 - выбирать и осуществлять коммуникативно приемлемые стратегии взаимодействия с представителями других культур и субкультур и, соответственно, образов и стилей жизни при решении лично значимых и/или профессионально значимых задач в условиях межкультурной коммуникации;
- способствует овладению культурой партнерства.

Для всех рассматриваемых подходов характерно значительное расширение общетеоретических основ обучения языку за счет включения в них не только общих положений психологии, но и психологии межкультурного общения и этнопсихологии, не только традиционной, но и коммуникативной и когнитивной лингвистики, а также культуроведения и лингвокультуроведения (а при подготовке филологов культурологии и лингвокультурологии).

Учитывая тот факт, что каждый из культуроведчески-ориентированных методических подходов формирует свое собственное, существенно отличающееся от других учебное культурное пространство с разной степенью диапазона социализирующего воздействия на студента, то, вполне обоснованно при достаточно большом многообразии культуроведчески-ориентированных подходов в языковой педагогике прежде всего поставить вопрос *о методической обусловленности и приемлемости выбора того или иного культуроведчески-ориентированного методического подхода для его внедрения в конкретном вузе с учетом варианта/профиля изучения ИЯ*, и, соответственно, РКИ, на конкретном уровне языкового образования. В этой связи представляется целесообразным прежде всего обратиться к проблеме о дидактическом потенциале разных культуроведчески-ориентированных подходов, на основе которых осуществляется подготовка к межкультурному (включая профессиональное) общению в глобализированном мире в контексте мировых тенденций в развитии языкового образования.

К основным тенденциям развития языкового образования можно отнести: а) *глобализацию языкового образования* с усилением его поликультурной составляющей, причем углубляющуюся европеизацию языкового образования можно рассматривать как частный случай глобализации (Сафонова, 1996, с.30); б) *поуровневую стандартизацию языкового образования*: как известно, в новом тысячелетии идут активные поиски гармонизации общеевропейской стандартизации (CEFR, 2001:) и национальной стандартизации языкового образования с ориентацией на со-изучаемые государственные, титульные родные и неродные / иностранные языки и с учетом варианта изучения иностранного языка (первый, второй и третий варианты изучения ИЯ); в) *многоуровневость и разноуровневость межкультурного языкового образования* в контексте образовательных прав человека; г) *усиление самообразовательной составляющей* в социокультурном освоении индивидом современного глобализированного мира и поиски путей ее адекватного методического обеспечения; д) *дидактическое вращение Интернет-педагогике и Интернет-методике в систему подготовки к межкультурной коммуникации* в разных ее сферах, включая академическую, профессиональную и научную сферы жизнедеятельности человека.

Глобализация языкового образования тесным образом связана с развитием такого социокультурного образования, в котором наличествуют культуроведческая, культуротворческая и миротворческая направленность. И если рассматривать вышеуказанные

культуроведчески-ориентированные методические подходы в контексте глобализации языкового образования с усилением его поликультурной составляющей, то можно, с одной стороны, выделить социокультурный и плюрилингвальный подходы, изначально имеющие поликультурную направленность и целенаправленно ориентированные на подготовку обучающихся к взаимодействию как с носителями, так и не-носителями языка, представляющими разные культурно-языковые, культурные сообщества, социальные страты и социальные субкультуры в условиях межкультурной коммуникации, а, с другой – коммуникативно-этнографический, коммуникативно-сенситивный, межкультурный и кросс-культурные подходы, которые нацелены в основном на подготовку к межкультурной коммуникации с представителями какого-то определенного культурно-языкового сообщества (например, подготовку обучающихся в Британии к общению с французами (см. Bugam, Esarte-Sarries, 1991). Или даже просто этнической группой. Различия между этими подходами являются следствием ориентировки их создателей на разные установки в плане, к какому именно межкультурному общению они планируют подготовить.

При этом представляется важным обратить внимание на то, как авторами подходов трактуются понятия „межкультурное общение” и/или „межкультурная коммуникация”. Поскольку, например, коммуникативно-ориентированный этнографический подход не имеет поликультурной направленности и преимущественно ориентирован на подготовку студентов к межкультурному общению только с носителями конкретного языка. В то время как плюрилингвальный подход имеет поликультурную направленность, поскольку ориентирован на подготовку студентов как с носителями конкретного языка, так и не-носителями языка из других стран и континентов. А у социокультурного подхода еще более расширенная поликультурная составляющая, поскольку для него характерна следующая трактовка понятия «межкультурное общение»: межкультурное общение – это функционально обусловленное коммуникативное взаимодействие людей, которые выступают представителями разных культурных сообществ в силу осознания ими или другими людьми их принадлежности к разным геополитическим, континентальным, региональным, религиозным, национальным и этническим сообществам, а также социальным субкультурам. Речевые партнеры в условиях межкультурного взаимодействия, соответственно, могут отличаться друг от друга в отношении ценностно-ориентационного мировидения, образа и стиля жизни, поведенческих моделей речевого и неречевого общения. Если исходить из такого понимания сути «межкультурного общения», то подготовка к нему в языковом образовании должна осуществляться в процессе *со-изучения всех дидактически сопряженных языков и культур*, с одной стороны, по принципу расширяющегося круга культур – от этнических к национальным, от национальных к континентальным культурам и геополитическим пластам, и все это по направлению к мировой культуре и культурному наследию, не игнорируя, безусловно, социально значимые субкультуры, а с другой – в контексте диалога культур и цивилизаций (Сафонова, 1996, 2013). Иными словами, в дидактических целях общепланетарный аспект мировой культуры моделируется с континентальным, геополитическим, региональным, национальным, этническим и социально-стратификационным аспектами, и все это направлено на:

- культурное обогащение индивида в процессе его поликультурной и субкультурной социализации (в том числе и в учебной среде);
- развитие его билингвальных способностей: минимально на уровне культурного медиатора (GEFR:87-88), а максимально на уровне переводчика в профессиональной сфере (в неязыковом вузе) и переводчика-профессионала (в языковом вузе);
- развитие тех качеств и способностей личности, которые необходимы для выполнения социокультурных ролей от билингвального наблюдателя в учебной среде (общеевропейский уровень владения коммуникативной компетенцией /ОЕУ ВКК/ – А2), любителя исследователя бикультурной среды (ОЕУ ВКК – В1 & В2) или коммуникативного этнографа (Варго 1993, 1998)), гида в ситуациях бикультурной / поликультурной виртуальной и неvirtуальной среды (ОЕУ ВКК – В2), культурного посредника в ситуациях

бикультурной / поликультурной среды ОЕУ ВКК – В2 & С1) к эффективному коммуниканту, партнеру по сотрудничеству (ОЕУ ВКК – С1 и С2) и субъекту диалога культур (ОЕУ ВКК – С2), по окончании аспирантуры.

И, если исходить из целевого назначения подготовки к межкультурному диалогу в профессиональной сфере общения, то более приоритетное положение придется отдать либо плюрилингвальному, либо социокультурному подходам. Кроме этого, немаловажную роль играет и социальный статус языка, который становится учебным предметом в конкретном государстве. Ведь если учебным предметом становится, например, английский язык, являющийся лингва франка в современном мире, то обучение ему можно эффективно осуществлять скорее в рамках социокультурного, плюрилингвального и отчасти транскультурного подходов, то же самое касается культурно-языковых сообществ, функционирование которых не ограничено границами конкретной страны, как это имеет место с русским миром, китайскими и другими зарубежными диаспорами, которые, хотя культурно и интегрированы в общество других стран, но при этом сохраняют и развивают свою культурную идентичность. В отношении языков, которые не выступают средством межнационального и / или регионального общения достаточно эффективно, как показывает практика их использования в европейском контексте и в странах Азии, могут быть и такие, как коммуникативно-этнографический и коммуникативно-сенситивный подходы. И хотя здесь обращается внимание на то, что у рассматриваемых культуроведчески-ориентированных методических подходов может быть разный диапазон использования в вузовском моделировании межкультурного образования средствами со-изучаемых языков, тем не менее это не следует излишне абсолютизировать, так как любой подход в поликультурном отношении может сужаться или расширяться при определенных дидактических обстоятельствах в зависимости от методологии и методики его осуществления, от социокультурного контекста изучения языков и обучения им в конкретном дидактическом контексте, а также от ряда политико-экономических факторов.

Следует также сказать, что некоторые подходы, рожденные в недрах языковой педагогики и будучи ориентированы первоначально на инновационное развитие методики обучения ИЯ, постепенно вышли за рамки предмета «иностранный предмет» и стали приобретать общеобразовательную ценность и для других предметов (особенно их принципы и методические практики, поскольку в настоящее время, например, уже говорят о социокультурном образовании, транскультурном образовании, кросс-культурном образовании и даже плюрилингвальном образовании, осуществляемых с опорой на другие гуманитарные предметы, в чем проявилось позитивное влияние методических достижений специалистов в области обучения ИЯ на другие сферы гуманитарного знания).

Во всех рассматриваемых подходах объектом формирования и развития у обучающихся является определенная компетенция: *социокультурная* или *межкультурная*, или *кросс-культурная*, или *транскультурная*, или *плюрилингвальная* и *поликультурная* компетенция, кроме последней каждая из них получила достаточно подробное описание в терминах знаний, умений и способностей в соответствующем подходе. Однако за исключением социокультурной компетенции (см., например, Сафонова В.В. Гром Е.Н., Кузьмина Л.Г., 2004) и отдельных случаев компетенции в сфере межкультурной компетенции (см., например, Interagency Language Round Table Skill Level Descriptors for Competence in Intercultural Communication., 2012), все остальные пока не имеют последовательного *поуровневого* описания. А это значит, что профессорско-преподавательскому корпусу в конкретном вузе придется самостоятельно создавать методические дескрипторы и шкалы оценивания соответствующей компетенции при моделировании в вузе коммуникативного образования на базе межкультурного или транскультурного, или кросс-культурного, или плюрилингвального подходов.

В связи с различной степенью научного обоснования, научно-методического и учебного обеспечения того или иного подхода, наличия экспериментально-апробационных данных о результатах его внедрения в разных типах вуза представляется целесообразным проводить

сопоставительный методических анализ рассматриваемых культуроведчески-ориентированных подходов по следующим параметрам:

- 1) общетеоретические междисциплинарные основы (включая философские, социологические, культурологические, психологические, педагогические, социолингвистические, психолингвистические);
- 2) концептуальные социально-педагогические, дидактические и методические доминанты конкретного подхода;
- 3) интерпретация целей языкового образования и задач в обучении иностранным языкам;
- 4) выделяемые принципы языкового образования и особенности моделирования поликультурного пространства в учебной иноязычной среде;
- 5) наличие/отсутствие системы иноязычных (монолингвальных и/или билингвальных) заданий;
- 6) наличие/отсутствие системы педагогического измерения динамики коммуникативно-речевого, коммуникативно-когнитивного и культурного развития студента;
- 7) наличие / отсутствие методического и учебно-методического обеспечения:
 - разноуровневых учебных программ (включая самообразовательные варианты);
 - учебников и учебных пособий;
 - учебных материалов с диагностирующими и/или контролирующими заданиями);
 - четко обозначенного диапазона использования ИКТ и Интернет-ресурсов в учебном процессе;
- 8) наличие / отсутствие методически адекватных требований к коммуникативной межкультурной квалификации студента на каждом из уровней коммуникативной компетенции;
- 9) требования к методической подготовке и коммуникативной квалификации преподавателя.

Подобный методический анализ позволяет уточнить степень дидактической научной и прикладной проработанности каждого из подходов, наличие адекватного методического обеспечения иноязычного педагогического общения и определить те недоработки и недостатки, которые следует устранять, если он планируется для внедрения в вузе на конкретной ступени образования (бакалавриат, магистратура, аспирантура).

В начале девяностых предыдущего столетия в рамках социокультурного подхода были выделены принцип диалога культур и цивилизаций, принцип дидактической культуросообразности, принцип приоритета проблемных форм коммуникативной и когнитивной деятельности обучающихся, принцип приоритета педагогического сотрудничества, принцип сбалансированного обеспечения взаимосвязи между социокультурным образованием и самообразованием, принцип адекватности средств оценивания социокультурной компетенции (.), а также принцип дидактически целесообразной опоры на ИКТ-технологии, который появился несколько позднее. Любопытно заметить, что целый ряд из них явно соотносится с теми методическими рекомендациями, которые даются в рамках других культуроведчески-ориентированных подходов, появившихся несколько позднее. Это прежде всего касается принципа приоритета проблемных (проблемно-поисковых) форм коммуникативной и когнитивной деятельности обучающихся), принципа приоритета сотрудничества, поскольку всевозможные типы проблемных заданий общекультурного, культуроведческого, коммуникативного характера, а также культуроведчески-ориентированные ролевые игры, дискуссии и проекты с опорой на ИКТ-технологии стали неотъемлемой частью образовательных технологий, используемых в рассматриваемых методических подходах. Что касается принципа диалога культур и цивилизаций, то лежащие в его основе теоретические положения М.С.Кагана при философском осмыслении бинарной оппозиции «диалог – не-диалог культур» (Каган, 1988 :214-215) концептуально соотносятся с положениями о межкультурном диалоге, развиваемыми в общеевропейском документе «White Paper on Intercultural Dialogue “Living Together As Equals in Dignity «(2008), что, между прочим, свидетельствует о наличии взаимопонимания в направлениях развития поликультурного языкового образования в мировом педагогическом сообществе.

Причем, какой подход не был бы выбран для учебного моделирования, он всего лишь средство для полноценного современного коммуникативного образования средствами всех соизучаемых языков. Коммуникативное образование в контексте диалога культур и цивилизаций в единстве его вербального и невербального компонентов предполагает сегодня решение качественно новых задач в языковой педагогике. Во-первых, для него очень важно сформировать у человека понимание:

- ценности межкультурного общения и осознание того, при каких условиях оно действительно обогащает его самого;
- социокультурных факторов выбора стиля общения с представителями разных культурно-языковых сообществ и социальных страт в них;
- влияния ценностной палитры человека на коммуникативное взаимодействие людей с ним и его с ними;
- причин формирования у людей одного культурно-языкового сообщества (среди представителей конкретной социальной страты) образа коммуникативной привлекательности или непривлекательности или даже коммуникативного отторжения / неприятия людей другого сообщества;
- причин коммуникативных сбоев (вплоть до отказа от общения) между представителями конкретных культурно-языковых сообществ, между людьми как представителями тех или иных религиозных и/или геополитических сообществ.

Во-вторых, не менее важным является и обеспечение коммуникативного тренинга человека в выборе наиболее приемлемой стратегии межкультурного общения с представителями как конкретных культурных/культурно-языковых сообществ (этнических, национальных, религиозных, континентальных, цивилизационных и геополитических), так и социальных субкультур (стратификационных, профессиональных и т.п.), а также гибридных Интернет-культур).

В-третьих, не надо забывать, что как язык и виды речевой деятельности являются инструментами общения, так и само общение может быть ценно не только само по себе, но и как инструмент для сотрудничества и поиска путей выхода из тупиков современного этапа развития человеческой цивилизации. Поэтому обучающиеся должны не только осознавать инструментальную функцию межкультурного общения при сотрудничестве людей в разных сферах жизнедеятельности, но им должна быть обеспечена многоаспектная практическая практика с широким использованием возможностей ИКТ технологий и поликультурной Интернет-среды по решению стандартных и нестандартных профессиональных задач в условиях международного сотрудничества.

Литература

1. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Страноведение и преподавание русского языка как иностранного. М., 1971.
2. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. 2-е изд. М., 1976.
3. Каган М.С. Мир общения: Проблема межсубъектных отношений. – М.: Политиздат, 1988.
4. Плужник И.Л. Формирование межкультурной коммуникативной компетенции в процессе профессиональной подготовки. – М.: ИНИОН РАН, 2003.
5. Сафонова В. В. Социокультурный подход к обучению иностранным языкам. М.: Высшая школа, Амскорт интернэшнл, 1991.
6. Сафонова В.В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. – Воронеж: «Истоки», 1996
7. Сафонова В.В. Гром Е.Н., Кузьмина Л.Г., Строкова, С.А., Юрлова Н.А. Modern Languages in My Life. Self-Educational Kit Иностранные языки в моей жизни (материалы для самооценки)

- уровня владения иностранными языками в 8-11 кл. школ с углубл. изучением англ.яз.).
Издание 2-е, испр. – М.: Еврошкола, 2004.
8. Сафонова В.В Социокультурный подход : ретроспектива и перспективы// Ученые записки национального общества прикладной лингвистики. Научно-исследовательский журнал. – 2013. – № 4(4) – С.53-72.
 9. Barro A. & Grimm H. Integrating language learning and cultural studies: an ethnographic approach to the year abroad // In J. A. Coleman & A. Rouxeville (eds.), *Integrating New Approaches: The Teaching of French in Higher Education*/Edited by J. A. Coleman & A. Rouxeville – London:AFLS/CILT, 1993. – Pp.147-64.
 10. Barro, A., Jordan S. & Roberts C. Cultural Practice in Everyday Life: the language learner as ethnographer. *Language Learning in Intercultural Perspective* ed. M. Byram & M. Fleming. – Cambridge: Cambridge University Press.1998 – Pp.76-97.
 11. Boeckmann K.-B., Aalto E, Abel A., Atonasoska T.,Lamb T. Promoting plurilingualism – majority language in multilingual setting. – Strasburg: European Centre for Modern Languages, Council of Europe Publishing, 2007.
 12. Byram, M., Esarte-Sarries, V. *Cultural Studies and Language Learning: A Research Report (Multilingual Matters: 63 Model Curriculum)*. – Clevedon, Philadelphia: Multilingual Matters Limited,1991.
 13. *Language Learning in Intercultural Perspective: Approach Through Drama and Ethnography.* / Edited by M. Byram and M. Fleming. – Cambridge:CUP,1998.
 14. *Common European Framework of Reference: Learning, teaching, assessment / CEFR/*. – Cambridge: CUP, 2001.
 15. Corbett J. *An Intercultural Approach to English Language Teaching (Languages for Intercultural Communication and Education)*. – Clevedon, Philadelphia, Adelaide : Multilingual Matters Ltd, 2003.
 16. *From Linguistic Diversity to Plurilingual Education: Guide for the Development of Language Education Policies in Europe. Main Version.* Strasbourg: Council of Europe. Language Policy Division, 2007.
 17. Holliday A. *Appropriate Methodology and Social Context*. – Cambridge:CUP,1994.
 18. *Interagency Language Round Table Skill Level Descriptors for Competence in Intercultural Communication.* Электронный ресурс, 2012. – Режим доступа: www.govtilr.org/skills/competence.htm
 19. Lucena C. A., Steffen G. T., & Vieira J. R.. *Language Awareness: A Plurilingual Approach To Foreign Languages // Revista Intercâmbio. -2008 -, volume XVII: 83-92, São Paulo: LAEL/PUC-SP.*
 20. *Plurilingual and pluricultural awareness in language teacher education / Edited by M.Bernaus.* – Strasburg: European Centre for Modern Languages, Council of Europe Publishing, 2007.
 21. *Reference Points for the Design and Delivery of Degree Programmes*
 22. in *Foreign Languages / Edited by I. Dyukarev, A.Altuna ,E Karavaeva.* – Bilbao : University of Deusto 2013.
 23. *Reference Points for the Design and Delivery of Degree Programmes in Interpreting and Translation / Edited by I. Dyukarev, A.Altuna ,E Karavaeva.* -lbao: University of Deusto 2013.
 24. *Speaking across borders: the role of higher education in furthering intercultural dialogue (Council of Europe higher education series No.16).* – Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2010.
 25. *The TUNING Guide to Formulating Degree Programme Profiles, Including Programme*
 26. *Competences and Programme Learning Outcomes.* Edited by Jenneke Lokhof and Bas Wegewijs (Nuffic), Katja Durkin (UK NARIC), Robert Wagenaar, Julia Gonzalez, Ann Katherine Isaacs, Luigi F. Dona dale Rose and Mary Gobbi (TUNING). Bilbao, Groningen and The Hague. Bilbao, 2010.
 27. *White Paper on Intercultural Dialogue “Living Together As Equals in Dignity”* Launched by the Council of Europe Ministers of Foreign Affairsat their 118 th Ministerial Session (Strasbourg, 7 May 2008) Council of EuropeF-67075 Strasbourg Cedex June 2008.

**VARIABILITY IN CULTURE-BOUND APPROACHES IN LANGUAGE EDUCATION:
SOME PROBLEMS OF METHODOLOGICAL CHOICE AND THEIR SOLUTIONS**

Nobody denies that nowadays culture is a must in the framework of modern FLT & FLL. But what really needs to be discussed is what culture or cultures, for what purposes and how it should be studied in different university classrooms. The article deals with these questions with a special focus on sociocultural, transcultural, intercultural, culture-sensitive, plurilingual & pluricultural approaches and methodological approach through drama and ethnography.

ЛУКА СВЕТЛАНА ГЕОРГИЕВНА

”Ginta Latina”

Кишинев, Республика Молдова

transmoldovan@gmail.com

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК НЕРОДНОМУ В ШКОЛАХ РЕСПУБЛИКИ МОЛДОВА

Ключевые слова: стратегические технологии, модуль, модерация, дескрипторная технология.

Аннотация: Статья посвящена современным педагогическим технологиям и их роли в повышении качества обучения русскому языку в школах Молдовы с государственным языком преподавания. Рассматриваются технологии, используемые на всех этапах процесса обучения, – от планирования до оценивания и проводится их качественный анализ в формировании и развитии компетенций учащихся.

1. Организация обучения русскому языку как иностранному с использованием современных дидактических технологий является одной из актуальных проблем лингводидактики, однако конкретные условия функционирования русского языка в той или иной стране определяют специфику их использования в учебном процессе. В этом отношении наибольший интерес представляют технологии стратегического характера, отражающие общую специфику процесса обучения русскому языку как неродному в условиях Республики Молдова, направленные на оптимизацию всех этапов процесса обучения – от целеполагания и планирования до оценивания конечных результатов.
2. *Технология модульного планирования* – одна из наиболее востребованных технологий на этапе целеполагания в системе преподавания русского языка как неродного, которая позволяет учителю видеть весь процесс учебной деятельности в перспективе формирования компетенций – языковой, речевой, коммуникативной, культурологической, социокультурной, отражает поэтапность и последовательность формирования компетенций. После изучения модуля учитель, используя соответствующие виды и формы контроля, может оценить степень их сформированности у учащихся.
3. На этапе реализации процесса изучения русского языка как неродного широко используется *технология модерации*, эффективность которой заключается в том, что используемые методы и приемы модерации направлены на развитие коммуникативных способностей учащихся и навыков работы в команде (группы, пары, мини-команды). Совместная работа, организованная с помощью технологии модерации, способствует снятию барьеров общения, создает условия для развития творческого мышления, стимулирует развитие речевой активности на русском языке.
4. На этапе оценивания результатов обучения наиболее эффективной является *дескрипторная технология оценивания конечных результатов*, использование которой позволяет

учителю видеть конечную цель своей деятельности, выраженную в конкретном продукте (диалогические и монологические высказывания, ответы на вопросы, анализ текста и т.д.) с соответствующими критериально-дескрипторными характеристиками, которые одновременно являются для учителя ориентирами качественной организации процесса обучения русскому языку как неродному.

АДАМИЯ ЗОЯ КОНСТАНТИНОВНА

Сухумский государственный университет
Грузия, Тбилиси
a.zoia777@gmail.com

РОЛЬ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА В НАЦИОНАЛЬНОЙ АУДИТОРИИ

Чтение в жизни грамотного человека занимает огромное место и преследует разные цели. От желания просто узнать какое-то сообщение и до стремления вникнуть в суть прочитанного. Методика давно обратила внимание на то, что через чтение, разумеется, правильно организованное человеческая память быстро и плодотворно обогащается в информационном плане и в эстетическом. Ведь неслучайно, в процессе изучения языка как родного, так и неродного важное место занимает заучивание поэтических текстов.

«Чтение представляет собой одну из форм опосредственной коммуникации; способствует общению людей на основе печатного или рукописного текста. Смысл самого процесса чтения заключается в расшифровке графических символов (букв), а затем в их переводе в мыслительные образы. Чтение приводит к размышлению над текстом и его глубокому значению.

Виды чтения

Существует несколько видов чтения:

1. Лучшим видом чтения при работе над учебно-научными текстами считается аналитическое чтение, которое носит интеллектуальный характер. Такой вид чтения помогает сопоставлять текст с аналогичными текстами, анализировать и оценивать содержание прочитанного, самостоятельно толковать представленные идеи и выводы, строить предложения и выражать собственное мнение.
2. При общем знакомстве с содержанием текста можно воспользоваться ознакомительным чтением. Этот вид уместен при чтении научно-популярных, газетно-публицистических, а иногда и художественных произведений. Реакция читателей при этом преимущественно эмоциональная, не всегда требующая глубокого осмысления всего текста.
3. При подборе литературы любого характера рекомендуется воспользоваться просмотровым чтением, которое представляет собой предварительное знакомство с книгой или отдельным текстом. Он складывается из чтения заголовка, подзаголовка, оглавления (по которому выбираются наиболее важные авторские положения), аннотации, предисловия, послесловия, примечаний, первого и последнего предложений.
4. Быстрый просмотр текста с целью поиска отдельного факта, даты, цитаты или фамилии называется сканированием.

Любой текст (особенно художественный) может быть прочитан разными способами, в зависимости от целей чтения» (Захарова, Лукьянов, Парецкая, Савченкова, Шакирова 2010: 2,3).

В наших условиях в преподавании русского языка в грузинской аудитории, где роль языкового окружения очень невелика, большое значение имеет хорошо построенная методика чтения текста. Преподаватель все время должен иметь в виду, что такое чтение, вернее желание такого чтения, идет не от слушателя, а от преподавателя. И интерес слушателя к этому тексту возникнет, только тогда, когда преподаватель подаст нужный текст так, чтобы интерес к нему у слушателя стал неформальным, ненавязчивым, несторонним, а своим.

Такое мы считаем аналитическое чтение. Для успеха аналитического чтения большое значение имеет подбор предлагаемого текста. Содержание текста должно задеть любопытство слушателя, которое должно быстро перерасти в интеллектуальную заинтересованность.

Известно, что у Л.Н. Толстого была своя школа для крестьянских детей. На практике, почувствовав, что обычные литературные тексты для этого не очень гадятся, Толстой написал несколько маленьких рассказов, которые были настолько интересны и психологически правильно рассчитаны, что сразу после опубликования прочно заняли место в учебном процессе. Возьмем для примера один из таких рассказов «Лев и собачка». Сюжет всем вам хорошо знаком, прост и по-человечески интересен. Маленькая собачка, у которой отняли щенка, приютила и выкормила своим молоком львенка, который остался сиротой. Эта история конечно трогательна, но не в этом глубинное значение. Когда собака околела, т. е. умерла, львенок обхватил лапами и никого к ней не подпускал. Сам же совершенно отказался от приема корма, отошал и то же околел. Вот глубинное значение этого события. Грозный зверь, лев, так привязался к своей приемной матери, что умер от тоски. Это огромное внушение для подрастающего поколения. Если зверь может проявить такое благородство, то от человека (нормального) требуется куда больше. Действительно, столетняя практика изучения этого рассказа, свидетельствует о том, что интерес слушателя был однозначно высок. История собачки и льва будила добрейшие чувства в человеке и что очень важно быстро и прочно усваивалась задействованная в рассказе лексика. До недавнего прошлого это называлось литературным чтением, а сейчас называется чтением как средство коммуникации.

В настоящее время, к сожалению, хорошо отшлифованные приемы методики капитально забыты и мы наивно считаем, что если на лекции русского языка насытим, скажем, компьютерной терминологией мы уже работаем по-новому.

Разумеется, в век компьютера, компьютерная терминология крайне необходима, и слушателей необходимо приобщить к ней. Но делать это надо в меру, с учетом интересов и возможностей слушателя. Например, вся современная компьютерная лексика полностью заимствована из английского языка, но мало кто интересуется, почему англичане, вернее англоязычные люди в качестве терминов суперсовременной науки избрали такие слова как мышь, хвост, крючок, бег, и т.д., и почему наша молодежь предпочитает пользоваться заимствованной, а не искусственно создаваемой терминологией. При обучении русскому языку иногда мы забываем, что современные студенты по своим интеллектуальным возможностям такие же, как были двести лет назад и надо учитывать то, что человеческие интересы у них очень похожи на интересы их предков. Не надо спорить о том, что выражение язык науки, слово язык, использовано условно, такого языка нет. Есть какой-то национальный язык, обслуживающий интересы человека в научном, в бытовом и в культурном отношении. В этом национальном языке определенное место занимает научная терминология, которая обслуживает функционирование языка в данной науке. При этом доля научной терминологии неодинакова в разных науках. Есть науки, где эта доля велика, например, в математике, физике, химии, астрономии. И есть науки, где доля терминологии незначительна, или роль терминов играют обычные слова.

Исходя из собственного опыта, мы убедились, что при обучении неродному языку, большую психологическую роль играет предельное активизирование интереса слушателя. Еще великий грузинский педагог Якоб Гогибашвили говорил, что учебный процесс во многом выигрывает, когда учащиеся интересуются тем, чему их учат. Литературное чтение или как

мы сейчас называем – чтение как средство коммуникации, создает выгодные для педагога и в целом для учебного процесса условия, так построить учебный процесс, чтобы скука и безразличие не томили бы наших слушателей.

Литература

Захарова, Лукьянов, Парецкая, Савченкова, Шакирова. Учебно-тренировочные тесты по русскому языку как иностранному. Выпуск 2. Чтение., Ростов-на-Дону, 2010, Южный Федеральный университет.

THE ROLE OF THE LITERARY READING IN THE PROCESS OF TEACHING RUSSIAN LANGUAGE IN THE NATIONAL AUDIENCE

Reading in the life of an educated person takes a big place and it serves different goals. From a desire just to understand any message and find out the essence of reading. Teaching methodology long ago has paid attention to the very fact that of course through properly organized reading human memory enriches quickly and fruitfully in terms of information and aesthetics.

From our own experience we have seen that during teaching a foreign language limited activation of the listener's interest plays a big psychological role.

ТРОИЦКИЙ МИХАЕЛЬ

Рурский университет Бохума

Бохум, ФРГ

michael.troitski-schaefer@rub.de

ОБУЧЕНИЕ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ С ПОМОЩЬЮ МОБИЛЬНЫХ УСТРОЙСТВ И СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

В последние годы обучение русскому языку как иностранному (РКИ), особенно за рубежом, облегчается в связи с наличием новых технологий как в педагогическом пространстве, так и в смысле вседоступности источников актуальной и аутентичной информации, интернет-платформ и ресурсов. Почти у каждого студента и преподавателя РКИ есть мобильный телефон, смартфон или айфон, что может изменить и поддержать работу преподавателя на самых разных этапах обучения РКИ.

На начальных этапах это может обучение звукам и буквам русского алфавита, работа над произношением и интонацией, ударением. В программах по изучению букв, например, в приложениях для мобильных устройств, возможно повторение заданий, слушание, запись своего голоса, сравнение с оригиналом. Преподавательская нагрузка здесь сводится к минимуму, а студенческая активность повышается. На более продвинутых уровнях работа с лексикой так же может быть облегчена не только такими средствами, как мобильные приложения, где студенты сами могут вписывать необходимые слова, делиться ими с другими студентами, а преподаватель имеет контролирующие функции; но и упражнениями на базе учебных платформ, где преподаватель может оценивать индивидуальную работу студента, наблюдать за ее систематикой, давать советы.

Интересна, на мой взгляд, работа в социальных сетях, в коммуникативных программах, где возможна работа в группе, в закрытом пространстве, где студенты при участии преподавателя, или без него, способны углублять свои знания, делиться опытом, задавать вопросы. Тут играет роль, насколько доступны данные платформы и соц.сети. Если эта среда вседоступна, то эффективность работы и интерактивность повышаются.

Конечно, нельзя отрицать и минусов работы с новыми медиа: бумажная культура, культура письма еще достаточно сильно влияют на стиль освоения материалов и языковых навыков, поэтому многим студентам ближе и знакомее система бумажных карточек, словарных тетрадей, списков слов и пр. Преподаватель, в данном случае, может стимулировать работу с новыми медиа, не отказываясь от традиционных.

БЕРТЯКОВА АННА НИКОЛАЕВНА

Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина
Москва, Россия

О НОВЫХ СПОСОБАХ ПОДАЧИ ЯЗЫКОВОГО МАТЕРИАЛА В КНИГЕ «НОВЫЙ ШКОЛЬНЫЙ ОРФОГРАФИЧЕСКИЙ СЛОВАРЬ»

На сегодняшний день говорить об огромной роли словарей в современном обществе не приходится. Словари играют большую роль в духовной жизни, в них отражаются знания, которыми обладает данное общество в определенную эпоху. Словари выполняют социальные функции: информативную (позволяют кратчайшим способом – через обозначения – приобщиться к накопленным знаниям), коммуникативную (давая читателям необходимые слова родного или чужого языка) и нормативную (фиксируя значения и употребления слов, способствуют совершенствованию и унификации языка как средства общения).

Данная статья посвящена словарю, имеющему необычное название: «Новый школьный орфографический словарь». Необычным является не только заглавие, но и само содержание этого словаря. В отличие от обычных орфографических словарей он имеет коммуникативную направленность. То есть каждая словарная статья представляет собой набор словоформ, характеризующихся теми или иными орфографическими трудностями и трудностями в употреблении.

Так, например, несколько словоформ включаются в словарную статью существительного в том случае, если они имеют безударные окончания: **ласточка** (*р.п.* ласточки, *д.п.* ласточке); **молодёжь** (*р.п.*, *д.п.* молодёжи, *т.п.* молодёжью, *п.п.* о молодёжи).

Формы родительного падежа множественного числа даются в тех случаях, когда существует проблема выбора окончания: *ср.* **грузин, но калмыков**. Также эти формы даются для существительных на **–ья, –ье, –ьё**, которые в родительном падеже множественного числа в одних случаях (чаще под ударением) заканчиваются на **–ей**, в других **–ий**: *гостья – гостий, но статья – статей; ущелье – ущелий, но ружьё – ружей*.

Двумя и большим количеством словоформ представлены существительные типа: **купля-продажа** (купли-продажи, купле-продаже...); **генерал-майор** (генерал-майора, генерал-майору...).

Если при склонении у словоформы появляется «мягкий знак», которого нет в начальной форме, то в словарной статье называется весь ряд словоформ с «ь»: **сук** (*р.п.* сука, *но мн.ч.* сучья, сучьев, сучьям, сучьями, **о сучьях**).

Всегда фиксируются формы дательного и предложного падежей существительных женского рода на **–ия**, так как в этих падежах они имеют окончание **–и**, в отличие от других существительных первого склонения, имеющих в этих падежах окончание **–е**.

Даются также формы предложного падежа у существительных мужского и среднего рода на **-ий**, **-ие**, которые, в отличие от существительных мужского рода на **-ой**, **-ей** и среднего рода на **-ье**, имеют окончание **-и**.

В словарных статьях прилагательных всегда фиксируются формы творительного и предложного падежей, имеющие безударные окончания – **им (-ым)**, **-ем (-ом)**, а для слов, оканчивающихся на **-ья**, **-ье** в именительном падеже единственного числа дается весь ряд словоформ.

Краткие формы отмечаются у прилагательных и причастий в тех случаях, когда возникает вопрос о написании одного или двух **-н(образованный, прил., кр.ф.: образован, образованна, образованно, образованны, прич. страд., прои.вр., кр.ф.: образован, образована, образовано, образованы)**, а также при появлении беглых гласных в формах мужского рода: **красный, кр.ф.: красен, красна, красно, красны**.

Формы сравнительной степени включаются в словарь в том случае, если они образуются не с помощью суффикса **-ее**: **гладкий – глаже, высокий – выше** и т.д.

Из падежных форм количественных числительных даются только те, написания которых могут быть затруднительны, а также имеющие какие-либо особенности в образовании форм и ударении. Например: **восемь, восьми, восьмью** и **восемью**.

Сложные числительные и образцы составных числительных представлены в виде полной парадигмы.

Сложные слова с количественными числительными в первой части даются в двух вариантах – словесном и словесно-цифровом: **десятилетие** и **10-летие**; **десятилетний** и **10-летний**.

Порядковые числительные тоже представлены в двух вариантах – словесном и цифровом: **десятый** и **(10-й, 10-го, 10-му, 10-ым, о 10-ом...)**.

Личные местоимения, местоимения с **кто-** и **что-** основами, а также местоимения с количественным значением **сколько, столько, который** даются полной парадигмой: **никто, никого, никому, никем, ни о ком (ни к кому, ни с кем, ни на ком); им. п. нет, р.п. некого, д.п. некому, т.п. некем, п.п. не о ком (не к кому, не с кем, не на ком); столько, столькоих, столькоким, столькоими, о столькоих...**

Словарная статья при описании глаголов начинается с инфинитива, затем называются личные формы 1-го, 2-го, 3-го лица единственного числа и формы 3-го лица множественного числа (для установления спряжения).

При описании возвратных глаголов (особенно с **-и-** в основе или окончании) дается противопоставление трех форм – инфинитива с **-ться**, формы 3-го лица единственного числа – **-тся** и формы 3-го лица множественного числа – **-тся**: **лакомиться – лакомится – лакомятся**.

Формы повелительного наклонения фиксируются при совпадении в произношении форм изъявительного наклонения множественного числа 2-го лица и форм повелительного наклонения множественного числа 2-го лица: **напишете (что сделаете), но напишите (что сделайте)**.

При описании спряжения разноспрягаемых глаголов и глаголов особого спряжения (изолированных глаголов) даётся вся парадигма: **хочу, хочешь, хочет, но хотим, хотите, хотят; съем, съешь, съест, но съедим, съедите, съедят** и т.д.

Следует отметить, что предлагаемая в словаре форма подачи орфографического материала, состоящая в фиксировании форм большинства слов, не является новой. Она получила распространение в ряде орфографических словарей последних лет.

При построении словаря также соблюдаются традиции составления словарных статей. Словарные статьи расположены в алфавитном порядке. Каждая статья начинается заглавным словом, которое выступает в виде начальной словоформы парадигмы. Исключения составляют причастия, которые в одних случаях представляются в виде заглавных слов отдельных статей, а в других – помещаются внутри словарной статьи глагола.

Самостоятельно причастия описываются в том случае, если рядом с ними рассматриваются омонимичные им прилагательные и необходимо обратить внимание на особенности их

написания: одно или два **-н-** в их полных формах и одно или два **-н-** в их кратких формах: **варенный** и **вареный** (варенный на костре картофель и вареный картофель); **воспитанный**, прич., кр.ф.: воспитан, воспитана, воспитано, воспитаны и **воспитанный** (умеющий себя вести), прил. кр.ф.: воспитан, воспитанна, воспитанно, воспитанны.

В виде отдельной словарной статьи описываются словоформы, образованные от причастия с **не-** и употребленные без пояснительных слов. Слитное написание таких словоформ дается в противопоставлении их разделительному написанию с частицей **не**: **невыполненный, -ая, -ое** (без пояснительных слов, образовано от причастия *выполненный*): **невыполненный** план, *но не выполненный* заводом план.

Цель этой книги в одной словарной статье не только представить набор словоформ, характеризующихся теми или иными орфографическими трудностями и трудностями в употреблении, но и **отразить всю суть того или иного орфографического правила и проиллюстрировать его действие**. Например, если в слове встретился безударный гласный или непроносимый согласный, то правила требуют изменить слово так (или подобрать родственное слово), чтобы безударный гласный стал ударным: **вода** (вешние воды), а непроносимый согласный – проносимым: **сердце** (ср.: сердечный).

Большинство орфографических правил состоит из двух (и более) частей, чаще всего противопоставленных друг другу: в одной части даётся указание, какую букву следует писать, а в другой называются исключения из правил; или в одной части правила называются условия, при которых пишется, например, буква «о» после шипящих, а в другой – условия, при которых после шипящих пишется «е», и т.п. Эти части противопоставляются друг другу.

Поэтому одним из основных способов описания орфографии слова и его форм является описание на основе **п р о т и в о п о с т а в л е н и я** (и сопоставления). Например, в орфографии существует правило, согласно которому прилагательные с суффиксами **-ан, -ян** пишутся с одной буквой «н», исключения составляют слова *стеклянный, оловянный, деревянный*. Обычно в орфографических словарях в разделе на букву «г» дается слово *глиняный, -ая, -ое*, а в разделе на букву «д» – *деревянный* и т.д. Написание этих слов никак не связывается друг с другом. В рассматриваемом нами словаре написание этих слов представлено в одной словарной статье: **глиняный, -ая, -ое, но** исключения: *стеклянный, оловянный, деревянный*. Или в разделе на «д»: **деревянный, -ая, -ое** (*а также* *стеклянный, оловянный*) – исключения, *но серебряный* (основное правило).

Или другой пример: в орфографии существует правило: причастие с **не** – пишется слитно, если оно не имеет пояснительных слов: *неумолкающий шум*. Это правило имеет продолжение: причастие, имеющее пояснительные слова, с **не** пишется раздельно: *никогда не умолкающий шум моря*. В традиционные орфографические словари включается только слитное написание. «Новый орфографический словарь» отражает обе части этого правила в одной словарной статье: **неувядающий, -ая, -ее, прич.** без пояснительных слов: *неувядающий цветок, но долго не увядающий цветок*.

Правила о раздельном написании частицы **не** вообще не получают отражения в существующих орфографических словарях. Школьный же орфографический словарь должен включать эти правила, так как в школьных учебниках правила о раздельном написании частицы **не** с разными частями речи даются как продолжение правил о слитном написании **не** и в сопоставлении с ними. Поэтому в данном словаре дается языковой материал и на правило о раздельном написании **не** при противопоставлении: **нетрудный, -ая, -ое** (*нетрудная задача, но эта задача не трудная, а замысловатая*).

Правило о написании **пол-** с именами существительными состоит из двух частей: слитное написание с **пол-** (перед согласными, кроме «л») и дефисное написание (выделяется четыре случая: **пол-листа, пол-Москвы, пол-арбуза, пол-яблока**). Обычно эти написания даются в пяти словарных статьях, не связанных друг с другом: в каждой статье – одно слово. В предлагаемом словаре все эти написания даются в одной словарной статье как иллюстрация одного прави-

ла: **полмесяца**, но *пол-листа*, *пол-Москвы*, *пол-арбуза*, *пол-яблока* или в другой словарной статье: **пол-листа** (а также *пол-Москвы*, *пол-арбуза*, *пол-яблока*), но *полчаса*.

Различие в написании сходных (но не одинаковых) по буквенному составу слов в описываемом словаре тоже даётся на основе противопоставления значений слов, например: *кампания* (мероприятия для решения каких-либо общественных задач: *избирательная кампания*), но *компания* (группа лиц, вместе проводящих свободное время: *за столом собралась весёлая компания*); *бал* (танцевальный вечер), но *балл* (единица оценки степени силы, качества: *шторм в пять баллов*) и др.

На основе противопоставления описывается слитное и раздельное написание слов, относящихся к разным частям речи. Например: *вдали*, наречие (*лес темнеет вдали*), но *в дали*, существительное с предлогом (*В дали голубой столбом уж крутился песок золотой.* –Л.) и др.

Помимо приема противопоставления слов и словоформ в предлагаемом словаре используется метод вопросов, помогающий различать словоформы. Например, по вопросам можно определить наклонение глаголов и, следовательно, их написание: *напишете*, но *напишуте*; вопрос «что сделаете?» («что делаете?») – это вопрос к глаголу в форме изъявительного наклонения, множественного числа, 2-го лица, а вопрос «что сделайте?» (что сделайте?) – вопрос к глаголу в форме повелительного наклонения (в этом наклонении **никогда не пишется -ете**).

Вопросы помогают различать падежные формы и правильно писать безударные окончания у имен прилагательных, причастий и других подобных им слов: вопрос «каким?» – это вопрос творительного падежа (пишется окончание **-им, -ым**), «о каком?» – вопрос предложного падежа (пишется окончание **-ем, -ом**): *Син... пламенем пылают стаи туч над бездной моря* (М. Горький). *В син... небе звёзды блещут...* (А. Пушкин) Окончания вопросов показывают, какие окончания следует писать у прилагательных: **синим** пламенем, но **в синем** небе.

Разграничение написаний **-ться** и **-тся** у глаголов, связанное с противопоставлением формы инфинитива и личных форм глагола 3-го лица, практически может проводиться по вопросам: вопрос «что делать?» («что сделать?») – вопрос к инфинитиву, вопросы «что делает?», «что делают?» («что делает?», «что делают?») – вопросы к личной форме глагола 3-го лица: **строиться** (*что делать?*), но **строится** (*что делает?*), **строятся** (*что делают?*).

Таким образом, предлагаемые в рассматриваемом словаре способы описания орфографии слова и его форм позволяют, во-первых, показать, как пишется та или иная форма слова, и, во-вторых, помочь учащемуся вспомнить и усвоить то орфографическое правило, которое лежит в основе такого написания.

Литература

Чеснокова Л.Д., Бертякова А.Н. Новый школьный орфографический словарь русского языка. М.: Аст-пресс, 2000.

THE NEW WAYS OF PRESENTING THE LANGUAGE MATERIAL IN THE BOOK “NEW SCHOOL SPELLING DICTIONARY” BY L.D. CHESNOKOVA AND A.N. BERTYAKOVA

The article is devoted to the new school spelling dictionary that is communication orientated. The entry of the dictionary gives not only a set of word forms illustrating these or those spelling difficulties as well as difficulties in usage, but it also explains the spelling rule itself and exemplifies it.

САЯМА ГОТА

Токийский университет иностранных языков
Токио, Япония
sayamagouta44@gmail.com

МЕТОДИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА СТИМУЛИРОВАНИЯ МОТИВАЦИИ УЧАЩИХСЯ, ИЗУЧАЮЩИХ РУССКИЙ ЯЗЫК В ЯПОНСКИХ ВУЗАХ

В нашем проекте проведено 2 анкетирования в первом и втором семестрах примерно 1100 учащихся, изучающих русский в японских вузах, и их преподавателей со следующей целью: насколько меняется их мотивация между 2-мя семестрами. Результаты анкетирования анализируются с помощью теории самодетерминации, на основе чего рассматривается наиболее эффективный способ обучения с методической точки зрения. Ниже проведены результаты анкетирования (пятибалльная шкала).

Таблица 1. Среднее число мотивации учащихся в первом и во втором семестрах

n = 1013	Внутренняя мотивация	Идентификационная регуляция	Интроектная регуляция	Внешняя регуляция	Амотивация
1-й семестр	3,66	3,59	3,47	2,80	1,78
2-й семестр	3,60	3,58	3,73	2,84	2,09

Как видно из таблицы 1, между первым и вторым семестрами не существует значимых различий. С одной стороны, можно отметить, что мотивация учащихся, изучающих русский язык, остается стабильной, в отличие от других языков. С другой стороны, численность классов русского языка гораздо меньше классов, изучающих другие языки, что является большим достоинством для среды обучения РКИ, но данное преимущество используется не очень эффективно: во время занятий редко проводятся устные упражнения, парная и групповая работа. Для повышения мотивации изучающих русский язык есть методические аспекты, которые можно улучшить.

ЗАРЕМБСКА-ТЖЕНСОВСКА ЭВА, ТУЛЬСКА-БУДЗЯК МАГДА

Варшавский университет

Варшава, Польша

ebzarebs@uw.edu.pl; magda.tulska@uw.edu.pl

ИНТЕЛЛЕКТУАЛИЗАЦИЯ ДИДАКТИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА ОБУЧАЮЩИХСЯ РКИ В ЕДИНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

В статье говорится о значении и функции интеллектуального потенциала в процессе обучения РКИ на каждом этапе. Уделяется особое внимание этому компоненту как строящему структуру, так и стимулирующему процесс обучения. Вырабатывается ряд компетенции посредством творческих открытых заданий, одновременно развивается креативность учащихся, нуждающихся в творческом подходе обучения в едином образовательном пространстве. Подчёркивается специфика и особенности спецкурсов (модулей) русского языка, гарантирующих самореализацию учащихся и готовность к автономному обучению, к чему приведёт в конечном счёте активизация восприятия информации, задействование эмоциональной сферы человека и введение интеллектуального компонента.

Ключевые слова: интеллектуальный потенциал, компонент, креативность, творческий подход

В ходе обучения РКИ на протяжении многих лет незаметно для учащихся, и даже преподавателей происходит феномен т.н. интеллектуализации учебного процесса. Эти языковые единицы этого процесса трудно определить и выделить, так как они являются тождо интеллектуальным вкладом учащегося, своеобразной нагрузкой, и неизмеримым интеллектуальным потенциалом.

Это проявляется на каждом этапе обучения, но особенно ярко на высшем уровне изучения языка, и на спецкурсах. Необходимым часто бывает спонтанное воспользование интеллектуальными ресурсами, и становится это незаметно закономерностью в ходе обучения РКИ. Этот своеобразный банк знаний, интеллекта учащихся может быть, а даже должен быть стимулирован преподавателем, который организует структуру занятий и варьирует разнообразие заданий и упражнений. Предлагаемые типы заданий представляет по принципу степени их трудности от рецептивных до имитативных, от репродуктивных до продуктивных, придавая большое значение открытым заданиям, и не обязательно на конечном этапе обучения РКИ.

Эти творческие задания бывают наиболее трудными, так как непредсказуемость в организации ответа и выполнении задания, и их неизмеримость в оценке, являются часто дидактическим коллапсом.

Стоит однако подчеркнуть целесообразность их применения в целях использования интеллектуального потенциала студентов, развития свободы высказываний, дигитализации мышления, и в конечном счёте развития их креативности и преодоления языкового барьера. Это обозначает, на самом деле, полное развитие умений и языковой компетенции, ведущей

к международной профессиональной квалификации в едином образовательном пространстве на академическом уровне.

Нашей задачей как преподавателя следует предусмотреть как лучше использовать интеллектуальный потенциал контингента учащихся на данном этапе обучения, и как внедрить их активно в процесс обучения. Вспомогательным будет обработать ряд творческих заданий, так называемых открытых вопросов, которые по мере возможности и в ходе плана занятий придётся разрабатывать учащимися студентами и учениками. Конечно, на высшем уровне обучения эти вопросы должны быть обязательными в плане как внеурочных домашних заданий, так и межурочных устных и письменных заданий вроде эссе, очерков, интервью, обсуждения, подытожения, резюме и т.п.

И здесь нужно упомянуть, а также выяснить, что с самого начала обучения иностранным языкам нужно, и даже обязательно вводить и внедрять производительные упражнения, или задания с целью присваивания навыков, и вынуждения учащегося к самостоятельному мышлению, развитию умений и использованию своих знаний.

Это в конечном счёте приведёт к самостоятельному обучению, чему способствует постоянная выработка, т.н. механизмов или навыков речи и учения.

Нельзя забывать, что креативность постепенно развивается по мере развития и расширения разнообразия заданий, постановки новых вопросов и возможности представления или решения их разных вариантов. Самое применение рецептивных упражнений и воспроизводительных заданий не приведёт однако к совершенному обучению иностранному языку. Ряд повторяющихся заданий становится только схемой, трафаретом для учащихся. Им надо преодолеть барьер мышления на данном языке, чтобы овладеть в совершенстве языком. И поэтому им придётся заняться творческими вопросами на данном языке, выработать самостоятельный ход мышления и говорения, не пользоваться только репликами, или стандартами-клише.

В психолингвистике указывается на креативность, как фактор совершенствующий не только владение иностранным языком, а также формирующий личность самих учащихся. Таким образом возникает обратная связь: сам студент или ученик становится в этом процессе преподавания то-ли объектом обучения, то-ли субъектом обучения. И именно такие задания должны найти своё место в учебниках для обучающихся русскому языку. Практика показывает необходимость применения творческих заданий в процессе целого обучения, чтобы достигнуть цели профессионального образования в едином образовательном пространстве.

Принципиальной особенностью современного подхода к профессиональному образованию является его непрерывность, необходимость постоянного повышения квалификации, обучения в течение всей жизни LLL – life long learning. На это обращается особое внимание в обучении иностранным языкам, выделяя так называемый модуль спецязыка или спецкурса, который в совершенстве вписывается в международные программные положения в качестве академического компонента. Представление нового содержания в модульных единицах, т.н. спецязыка, согласованного с программой обучения, представляет собой *novum*, и обуславливает качество преподавания в международном контексте. Придаётся новое значение и целостную трактовку языковой компетенции. Итак, коммуникативная компетенция нацелена на общение и языковое действие. Является основой в интегрировании языковых умений в целом учебном процессе. Благодаря ей студенты могут обучаться в зарубежных вузах и переквалифицироваться, с временем становятся востребованными на рынке труда. Методологическая компетенция нацелена на целесообразность действия, на развитие стратегии учения и мобильности. Социальная компетенция, т.н. интерперсональная, нацелена на умение формулировать высказывания на данном языке устно и письменно, аргументировать, сотрудничать и интегрироваться, и соблюдать этикет поведения. Профессиональная компетенция нацелена на оценивание и трансфер информации – это стремление к постоянному обучению, применение новых техник и методов обучения, креативность и практическое использование

знания языков. Интеркультурная компетенция нацелена на сознательность качества работы, значимость собственной позиции, способность решать и адаптироваться к каждой языковой обстановке. Неоспоримой в сфере профессиональной компетенции окажется пригодность владения спецязыком также в другой иноязычной среде.

Согласно вышеупомянутым предпосылкам, особенное значение приобретает феномен, т.н. конвергенции обучения, т.е. сходности содержания программ обучения на факультетах, а также учебных планов на языковых спецкурсах по данной специальности для нефилологов. Привлекательность соответствующих спецкурсов содействует эффективному обучению и решает об успехе как студента, так и учителя. Здесь чётко проявляется использование интеллектуального потенциала учащихся. Участник спецкурса ориентируется на мериторические вопросы, использует свои знания, неоднократно хорошо знает лексику и спецтерминологию, которая часто имеет международный характер. Благодаря участию в спецкурсах, можно свободно ориентироваться на программную тематику, выступать с презентацией или докладом на факультете, можно переводить спецтексты, а также публиковать свои статьи на иностранном языке. Студенты могут участвовать в иноязычных конференциях и в спецкурсах в стране и за границей, и, как известно, могут также учиться в рамках программы Socrates – Erasmus (с 1997 г.). В результате конвергенции, как отмечается, углубляются спецзнания на данном языке и широко используются они в любой жизненной обстановке. В этом случае, целью изучения каждого иностранного языка, понадобится как лучшая профессиональная деятельность и возможность переквалифицироваться, так адаптация к разным условиям функционирования в чужой стране. В рамках основных языковых умений, следует развивать, т.н. академические умения (включать академический компонент), а именно, умение парафразировать научный текст, выступать с презентацией, писать доклад, статью, участвовать в научной дискуссии и т.п..

В интеграционном процессе обучения иностранным языкам во главу угла ставится углубление знаний, внедрение спецумений и их трансформация. Можно их использовать на курсах и семинарах за границей, или неформально, вне профессии, в качестве беседы с учёными, писателями, политиками и т.п., а также организовать мероприятия, брать интервью, заниматься переводом. Спецкурсы иностранных языков нуждаются в специфике языкового обучения, требуют новаторских компонентов в учебном процессе, и применения новейших информационных технологий. Мультимедийное обучение востребуется на этих курсах, так как оно, учитывая развитие особенно спецумений, охватывающих как декларативные знания, так и прагматику, нацелено на развитие личности учащегося и восприятие им новшества, высказывание собственных взглядов, на присваивание новых техник в обучении, а также отзывчивости к иной культуре, умение присваивать неизвестное. Основной целью будет совершенствование рецептивных умений на университетском уровне, стратегии медиации (в устном или письменном переводе, интервью, парафразы и резюме), и в интерактивном обучении, овладение основными профессиональными умениями, напр. умение вести беседу, собеседование, техники вопросов и реплики, выступление с презентацией материала, проекция и модерация. Все эти языковые действия, т.н. стратегия, нацелена на образование профессиональной компетенции на основе коммуникативной, готовит к автономическому обучению с использованием интеллектуального потенциала. На высшем этапе обучения срабатывает автоматизм языкового самоконтроля и, т.н. «языковой бдительности», значит корректности на основании материалов-источников, или консультации с преподавателем. Расширение знаний на данную тему, ссылка на источники, умение цельного использования информации из разных текстов проходят по языковому ключу – приобретение информации, анализ, отбор, трансформация, комментарий, передача, синтез и резюме.

В процессе интерактивного обучения и развития знаний приобретается квалификация, необходимая для самореализации и сосуществования на международном рынке труда в едином европейском образовательном пространстве. Интеграционное обучение РКИ по специаль-

ности совершенствует языковые умения, и углубляет знания в аспекте профессиональной компетенции. В итоге вырабатывает международную компетенцию, которая является неотъемлемой составляющей в контексте международного образования.

Однако анализ учебных пособий по иностранным языкам приводит нас к следующим выводам. Крайне редко встречаются упражнения, стимулирующие учащихся на использование их интеллектуального потенциала. Да и сами преподаватели предпочитают давать задания, выполнение которых вполне предсказуемое вплоть до предполагаемых ответов. Опасения преподавателей можно понять: намного легче управлять дидактическим процессом, если он запланирован до мельчайших деталей и не предполагает неожиданных вариантов, находок, высказываний. Творческое выполнение задания студентами требует творческого подхода и от преподавателя: комментария, модификации хода урока, быстрой оценки ситуации, иногда внештатной, а заодно адекватной реакции на происходящее в аудитории. Проблемой может оказаться также попытка оценить работу учеников или студентов – при интеллектуальных заданиях нелегко выработать критерии оценки. Одно и то же задание, выполняемое разными учащимися, может иметь совершенно разную по качеству, содержанию, форме реализацию. Даже, если учащиеся обладают примерно одинаковым лексико-грамматическим запасом. Такие задания как инсценировка, ролевая игра, дискуссия, презентация, интерпретация, письменные задания не экзаменационного характера, не подвергаются единому стандарту.

Заданием учителя является обучить учащегося определённому количеству языковых единиц и правилам их употребления. Кажется, не менее важным следует считать выработку автономии учащегося, его способность самостоятельно строить высказывание, разрешая проявлять различные особенности интеллектуальной сферы от чувства юмора через критическое мышление до попыток убеждения оппонента в правоте своей точки зрения. Всё это требует от студента экстралингвистических умений, но часто мы не создаём студенту возможности проявить эти умения во время урока, поскольку строим его по знакомой учащемуся, повторяющейся схеме.

Интеллектуальный компонент в обучении языку имеет ещё и то преимущество, что при выполнении заданий не существует неправильных ответов. Именно это позволяет учащимся раскрепоститься, избавляет от нежелания совершить ошибку, позволяет в наибольшей степени использовать весь потенциал учащегося.

Наш многолетний дидактический опыт показывает, что успеху в обучении иностранному языку способствуют следующие принципы, присутствующие на каждом уроке: активизация всех каналов восприятия информации, задействование эмоциональной сферы человека и введение интеллектуального компонента. Неоспоримым является значимость и роль интеллектуального потенциала учащихся в процессе обучения РКИ на каждом этапе. Придаётся особое значение этому компоненту, не только как независимый вклад в процесс обучения, но и как строящий структуру урока, и обогащающий ход обучения РКИ.

На современном этапе обучения в рамках Болонского процесса целесообразным является ещё раз подчеркнуть креативность в использовании интеллектуального потенциала учащихся РКИ и творческих заданий в процессе обучения, и достижение всех целей и методов в аспекте международного образования в едином европейском пространстве.

Литература

1. Bologna Declaration (1999): Bologna.
2. Coste, D., North, B., Helis, J., Trim, J. (2001): *Common European Framework of Reference for Languages*. Council of Europe.
3. Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie (2004): CODN. Warszawa.

4. Kraśniewski A. (2006): *Proces Boloński: dokąd zmierza europejskie szkolnictwo wyższe?* MNSW. Pobrano z: <http://WWW.erasmus.org.pl/s/p/artykuły/89/89/szkoln_eur.2006.pdf>
5. Goethe – Institut Inter Nationese. V., (2003): *Podstawy Programowe dla Lektoratów Języków Obcych na Wyższych Uczelniach w Polsce. Warszawa.*
6. Общая Европейская языковая рамочная программа: изучение, обучение, оценка (2002). Совет Европы.
7. Zarebska-Trzesowska E., Tulska-Budziak M., University of Warsaw, Poland

REALISING THE INTELLECTUAL POTENTIAL OF STUDENTS OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN A UNIFORM EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Our analysis of the teaching process as well as a number of available course books brought us to a conclusion that their authors are reluctant to include exercises aimed at realising students' intellectual potential. It is often easy to predict the development of a given communicative activity. Our experience as teachers shows that it is quite unpopular among teachers to engage students in activities which would encourage them to make use of their creativity and extra-linguistic knowledge. The eclectic approach to language teaching enables us to include in the teaching process diverse exercises stimulating students' intellectual potential. Students cannot predict how such exercises will develop, which adds variety to the teaching process and prepares students for autonomous thinking. We argue that such activities bring satisfactory results, because they have been met with great interest and enjoyed popularity among many monolingual and multilingual student groups.

Keywords: intellectual potential, component, creative, autonomous thinking, creativity teaching

НЕКОРА НАТАЛЬЯ ЕВГЕНЬЕВНА

СПбГУ

Санкт-Петербург, Россия

n.nekora@smolny.org

НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ПИСЬМУ СТУДЕНТОВ ПРОДВИНУТОГО ЭТАПА

В рамках курса «Аналитическое чтение и письменная речь», который читается на факультете свободных искусств и наук Санкт-Петербургского государственного университета, обучаются студенты из США и разных стран Европы. Данный курс ориентирован преимущественно на студентов продвинутого этапа обучения, которые посещают также теоретические курсы, читаемые на русском языке для русских студентов.

Как известно, овладение навыками письменной речи, особенно научным стилем, сопряжено с целым рядом трудностей, как структурного построения высказываний, так и их лексического и грамматического наполнения. Студентам необходимо овладеть навыками письменной речи на самом высоком уровне, включая использование основных элементов научного стиля, который достаточно часто не сформирован и в контексте родного языка.

Цели и задачи курса «Аналитическое чтение и письменная речь» направлены на расширение лексического запаса; отработку навыков чтения текстов научного стиля, с образцами которого американские студенты обычно не работали в вузах США; выработку и совершенствование навыков письма, с учетом синтаксических, стилистических и лингвокультурологических особенностей русской письменной речи.

Курс условно разделен на два блока и построен с учетом принципа междисциплинарности, по возможности используется лексика, актуальная с точки зрения академических курсов, выбранных студентами. Первая часть посвящена актуализации знаний, связанных с использованием конструкций типичных для письменного текста (причастия, деепричастия, пассивные конструкции, безличные предложения, предлоги и союзы, характерные для текстов официально-делового и научного стиля), на лексическом уровне студентам предлагаются примеры общенаучной лексики (рассматриваются глаголы (*излагать, обобщать, включать, исследовать* и т.п.), существительные (*сущность, особенность, различие* и мн. др.), наречия (*кратко, полно, частично, приблизительно* и т.п.), а также другие лексические единицы, которые, как правило, студенты ранее не встречали, так как американские языковые программы в основном ориентированы на разговорную речь). Студентам предлагаются для сравнения образцы текстов научного стиля на английском и русском языках, что позволяет выявить отличительные особенности письменного академического текста в России и США. В частности, акцентируется разная роль и количественные характеристики пассивных конструкций (гораздо более типичных для русского научного текста), отмечается предпочтительное употребление цепочки родительного падежа в русском научном стиле вместо конструкций с инфинитивом и т.п. Отдельно

рассматриваются различные типы русских лексикографических изданий, специфика работы с ними (толковые словари, словари синонимов, словари сочетаемости и др.). Студентам даются задания по поиску необходимой информации в словарях, обсуждаются возникшие трудности.

Вторая часть курса направлена на формирование у студентов навыков написания письменных работ (академического эссе). В данном блоке изучаются основные элементы структуры академического эссе, его типы, происходит практическая отработка написания связного текста. Используются такие методы (в достаточной мере знакомые американским студентам) как *Free Writing* (свободное письмо), *Dialectical Response Notebooks* (варианты перевода: диалектическая/диалогическая тетрадь), *Writing to Read in the Zones* (письмо для чтения в секторах), *коллажирование*, *ведение дневников* и нек. др. Данные методы позволяют реализовать принцип интерактивности занятий и вовлечь всех студентов в работу в равной степени. Некоторые из перечисленных методик представлены в программах Института письма и мышления Бард-колледжа (Bard College: Institute for Writing and Thinking).

В качестве начальной методики отработки навыка письма хорошо зарекомендовало себя *свободное письмо*. Данная форма практики обычно длится не более 5-10 минут, может быть использована в качестве подготовки к выполнению основного задания, а также в качестве самостоятельного задания. Студентам предлагается написать текст на свободную или заданную тему, не отрывая ручки от бумаги и не думая о его структуре, содержании или языковых единицах, при этом созданный текст может озвучиваться по желанию студента или не озвучиваться. Подобный вид работы направлен на реализацию ряда целей: помочь студенту сосредоточиться, переключиться с его повседневных мыслей на задачи занятия, переключиться с использования родного языка на иностранный, преодолеть «боязнь чистого листа», выполнить ряд конкретных задач, поставленных преподавателем.

Другим эффективным методом в подготовке к написанию эссе является *письмо для чтения в секторах*. Согласно данному методу студент знакомится с определенным образцом текста, а затем заполняет большой лист бумаги (формат А3), который условно разделен на ряд секторов. Содержание каждого сектора может изменяться в зависимости от задач, поставленных преподавателем. Как правило, сектора включают первые впечатления о прочитанном, важные детали и основную идею (отмеченные студентом в тексте), ассоциации и параллели, возникающие у студента, критика и согласие с определенным фрагментом текста и т.п. Проработка текста по секторам дает студенту некий макет для построения структуры последующего эссе. Совместное обсуждение материалов в группе позволяет найти некоторые новые аспекты интерпретации текста, сформировать более сильную аргументацию своей точки зрения. Ввиду того, что работа ведется с текстом на иностранном языке, каждый подобный текст сопровождается лексическими единицами, необходимыми студентам. Например, рассматриваются языковые средства выражения согласия/несогласия, последовательного логического оформления высказываний, сравнительные конструкции и обороты и др.

К определенным трудностям работы в рамках данного курса можно отнести предметную неоднородность академических интересов студентов. Так, в одной группе могут находиться студенты, посещающие занятия по литературе, истории, политологии, экономике, математике и др. Данный факт затрудняет выбор терминологических единиц, презентуемых на занятиях. Тема эссе, как правило, связана с выбранными студентом академическими курсами, читаемыми на русском языке, что позволяет реализовать междисциплинарный подход к обучению, характерный для факультета свободных искусств и наук. В рамках курса возможны индивидуальные консультации студентов, что дает им возможность рассмотреть релевантные выбранным дисциплинам термины и встречающиеся в конкретных текстах лексические единицы.

Таким образом, курс «Аналитическое чтение и письменная речь» решает целый ряд различных задач, позволяющих не только отработать навыки чтения и письма текстов научного стиля, но и познакомиться с некоторыми культурными различиями, выраженными в языке, значительно расширить лексический запас в выбранных дисциплинах.

Литература

1. Кожевникова Л.П., Некора Н.Е., Шатилова М.О. Преподавание русского языка американским студентам на факультете свободных искусств и наук СПбГУ// Научное мнение, СПб – 2015. № 9-2. С. 129-136.
2. <http://writingandthinking.org/>

THE SPECIFICS OF TEACHING WRITING TO ADVANCED FOREIGN STUDENTS

The article describes the course “Analytical Reading and Writing” for foreign (mostly American) students. Writing, especially academic writing, is one of the most difficult skills to master even within your own language. Foreign students have to face also cultural difference in the style of writing. The course presents some basic ideas of the specifics of Russian academic writing, including several lexical groups, grammar concepts and text organization. The course is designed for Advanced level students.

КРЮЧКОВА ЛЮДМИЛА СЕРГЕЕВНА

Московский областной государственный университет

Москва, Россия

lkryuchkova@bk.ru

ФУНКЦИОНАЛЬНО-СЕМАНТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ РУССКОГО СЛОВООБРАЗОВАНИЯ

При обучении иностранных учащихся русскому языку как иностранному словообразовательный аспект, обычно не выделяемый на начальном этапе обучения, важен для усвоения и закрепления лексических единиц, формирования активного и пассивного словарного запаса. На следующих этапах обучения словообразование или выделяется в аспект обучения, или присутствует в качестве сквозной темы. Обучая иностранца, целесообразно работать с комплексными словообразовательными единицами, куда включаются: словообразовательная пара, словообразовательная цепочка, словообразовательная парадигма, словообразовательный тип, словообразовательное гнездо. Словообразовательная пара позволяет иностранцу увидеть механизм словообразования в пределах производящего и производного слов, осмыслить различные типы русских словообразовательных моделей: *учить – учебник, читать – чтение, книга – книжный* и др. Словообразовательная цепочка отражает ступенчатый характер русского словообразования в зависимости от степени производности лексических единиц, где каждое предыдущее слово является производящим для последующего: *учить – учитель – учительница – ученик – учащийся – учебник – учительская – учение – обучение* и др., что дополнительно акцентирует внимание иностранца на морфологических категориях частей речи, рода, одушевлённости – неодушевлённости имени и т.под. Словообразовательная парадигма демонстрирует словообразовательный потенциал слова, позволяя активизировать единицы с высоким словообразовательным потенциалом. Словообразовательный тип обеспечивает разграничение семантики словообразовательной модели. Так, суффикс *ец* является показателем национальности – *иранец*, эмоциональной характеристики человека – *подлец*, национального блюда русской кухни – *холодец*, архитектурного памятника – *дворец* и т.д., что обуславливает выход на уровень функционирования этих единиц и знакомит с элементами национальной культуры. Словообразовательное гнездо упорядочивает все отношения мотивированности словообразовательной системы, позволяя преподавателю выйти на функционально-семантический уровень языка, а студенту познать законы основных способов словообразования, развивать языковую догадку и понимать семантику нового слова по ранее изученной модели.

ТАВДГИРИДЗЕ ЛЕЛА ОСМАНОВНА

Батумский Государственный университет имени Шота Руставели

Батуми, Грузия

ltavdgiridze@gmail.com

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКА САМОСТОЯТЕЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

Образование является важнейшим условием развития общества: если пенсионная система оценивает былой труд, здравоохранение и бытовое коммунальное хозяйство обеспечивают сегодняшние потребности, образование работает на благо будущего страны. Образование отражает динамику развития страны. Нормальное существование любого общества невозможно без развития и полноценного функционирования системы высшего образования. Место образования в общественной жизни определяется той ролью, которую человек выполняет благодаря своим знаниям, опыту, навыкам, привычкам, благодаря своим профессиональным и личностным качествам и возможностям. «Человеческий капитал» считается рациональным богатством страны. Поэтому уровень экономического и социального развития государства во многом зависит от образования. В XXI веке человечество стоит перед множеством новых проблем: энергетический кризис, проблемы экологии и атомной войны, бедность. Развитие отраслей промышленности и сельского хозяйства, мир для всех народов, организация производства, соответствующего современным стандартам, создание медицинских и инновационных технологий и прочее – все эти проблемы современности можно решить при помощи образования. Поэтому образование является важнейшей и особо приоритетной функцией государства.

Исходя из этого, целью образования XXI века является не только приобретения знаний, но и сохранение, осмысление и активное использование знаний. Важно воспитать такое будущее поколение, которое сможет реализовать полученные знания в практической деятельности. Как отмечает американский философ, основатель прогрессивного образования, Джон Дьюи, цель образования – научить как думать, а не о чем думать; оно должно «улучшить наш разум, для того чтобы мы думали, а не перегружали память чужими мыслями». Поэтому основой современного образования должны быть не столько учебные дисциплины, сколько способы мышления и деятельности студентов.

В современных условиях развития общества все больше возрастает потребность в нестандартно мыслящих творческих личностях. На данный момент традиционная подготовка специалистов, которая ориентируется на формирование знаний, навыков и умений в предметной области, все больше отстает от современных требований. Приобретение таких навыков во многом зависит от содержания и методики обучения будущих специалистов. Задачей любого высшего учреждения является не только выпуск специалистов, получающих подготовку высокого уровня, но и включение студентов уже в процессе обучения в разработку

принципиально новых технологий, их адаптация к реальным условиям производственной среды. А также в процессе обучения, важно развивать у студентов такие способности, как: творческая активность, креативное и самостоятельное мышление, умение оценивать, быстро адаптироваться к изменчивым потребностям рынка (Трофименко 2014: 5).

«Тот человек образован, который научился тому, как надо учиться» (Роджерс). Этим объясняются изменения, которые были вызваны внесением контактных и самостоятельных часов в программы и силлабусы современных высших учебных заведений. По системе ECTS 1 кредит содержит 25 часов, из них 10 часов контактных, а 15 часов отводится на самостоятельную работу студента. При расчете кредитов в образовательных программах высшей школы деятельность студента подразумевает: посещение лекций, работу в рабочей группе, практические и лабораторные занятия, самостоятельные занятия, учебную научную и производственную практику, подготовку-сдачу экзаменов, работу над учебно-научной темой (курсовая работа, доклад на конференции, научное письмо, патентная заявка, дипломная, бакалаврская, магистерская или докторантская семинарская работа), также работу над докторской диссертацией, ее защите и подготовку к изданию. Самостоятельная работа подразумевает работу студента на лекциях, обработку научной литературы, подготовку реферата, подготовку к экзаменам, семинарам, научно-исследовательскую работу (презентация доклада в студенческом научном кружке, самообразование, постановка новой проблемы на основе изученной литературы и пр.). Реформа высшего образования подразумевает также повышение организации и качества учебы.

Изменения парадигмы образования требуют от общества в целом особого статуса профессиональной подготовленности будущих специалистов, выраженной в формировании новых методологических подходов к обучению, определения новой роли преподавателя, соответствующей философии Болонского процесса, кардинально образующие новые отношения в организации учебного процесса в вузах (Куанова 2015: 3).

Вся триада – студент, администрация, профессор – требует нового осмысления и внедрения современных подходов. Главным звеном данной триады является профессура, которая нуждается в значительно измененном подходе к преподаванию. Основной целью высшего образования является формирование образованной, конкурентоспособной молодежи. Для этого необходимо реализовать личностный потенциал студентов, развить их творческие способности и независимость суждений, они должны стать профессионалами с соответствующими современным потребностям компетенциями. Студенты, особенно первокурсники, с волнением ждут первых лекций, ожидают чуда приобщения к таинству высшего образования. В этом процессе особенно важно влияние профессора на студента. Именно поэтому необходимо, чтобы профессор являлся примером для подражания в плане профессионализма и профессиональной культуры (Ломинадзе 2007:2).

Профессиональная культура, в первую очередь, подразумевает знание последних достижений в своей специальности и в смежных дисциплинах, а также личное участие в решении проблем и задач, стоящих перед наукой. Многие, но не все, зависят от научного уровня профессора, его знаний, мышления, интеллекта и от используемых педагогом методов преподавания.

Современное образование настоятельно требует использования активных методов обучения. Методическая работа в вузе – это планируемая деятельность преподавателей, направленная на освоение и совершенствование существующих методов, а также ориентированная на разработку и внедрение новых принципов, форм и методов эффективной организации учебного процесса. В условиях кредитной системы обучения преподаватель не всегда занимает активную позицию. В зависимости от видов и форм организации учебного процесса вуза он должен уметь лавировать между своей активностью и активностью студентов. Однако при этом преподаватель организует интерактивную деятельность на основе сочетания традиционных и инновационных приемов, методов и технологий обучения.

Для формирования у студентов самостоятельных навыков, лектор не должен засорять головы студентов большим объемом готовых знаний, необходимо преподнести содержание данного предмета в виде ключевых вопросов и помогать студентам самостоятельно «войти» в науку и использовать полученные знания в практической деятельности. Лекция не должна носить лишь монологический характер, студенты должны стать ее активными участниками. Эффективная лекция – это лекция, которую профессор проводит вместе с аудиторией. В высшей школе лекция – своеобразный симбиоз исследовательской и образовательной деятельности. В течении всей лекции вместе со студентами приходится искать ответы на множество «Почему?», скомпоновав разные точки зрения, соображения и аргументы. Включение студентов в процесс поиска научной истины вырабатывает у них независимое (самостоятельное) мышление. Самостоятельный труд помогает студентам выработать правильную позицию по отношению к будущей специальности и к данному конкретному предмету.

Качество преподавания в высшей школе зависит от двух главных компонентов:

- 1) высокий уровень академичности;
- 2) методика преподавания предмета.

Убрав один из компонентов, мы остаемся ни с чем. Мы должны создать для студентов комфортные условия на лекции. Другими словами, интерактивное обучение – это, в первую очередь, диалоговое обучение, в процессе которого происходит как взаимодействие между студентом и преподавателем, так и между самими студентами.

В нашей практике используются разные типы лекций. Среди них: проблемная лекция, лекция с заранее запланированными ошибками, лекция пресс-конференция, разговорная лекция, лекция-дискуссия. Проблемную лекцию начинаем с постановки проблемы, решение которой происходит в течение всей лекции. Такой тип лекций способствует эффективному восприятию студентом теоретических знаний; развитию критического мышления; формированию познавательного интереса к содержанию изучаемого предмета; формированию навыка принятия самостоятельного решения. Успех проблемной лекции обусловлен взаимодействием преподавателя и студента. Наша основная задача заключается не только в передаче информации, а в формировании у студентов самостоятельной точки зрения по данному вопросу, в их активном включении в учебный процесс.

При подготовке лекции с заранее запланированными ошибками, специально допускается определенное количество смысловых, методологических ошибок или ошибок поведенческого характера. Во вступительной части лекции объясняем студентам, что в процессе прочтения лекции будут допущены определенные неточности, которые должны быть отмечены студентами, названы в конце лекции. Во время лекции осознанно стараемся скрыть ошибки, дабы студентам было сложнее их опознать. Это требует от лектора большого мастерства, владения материалом. Правке и обсуждению ошибок отводится 10-15 минут. В это время фиксируются правильные ответы педагогов, студентов и сообщаются анализируемые допущенные ошибки. Количество запланированных ошибок зависит от специфики учебного материала, дидактических и воспитательных целей, уровня подготовки студентов. Найденные студентами ошибки способствуют созданию проблемной ситуации, решение которой возможно на следующей лекции. Лекция такого типа проводится в конце определенной темы или в конце раздела учебной дисциплины, когда у студентов сформированы основные понятия и представления.

В конце семестра мы провели опрос: какая лекция была для вас наиболее интересна? Чем была интересна данная лекция? Какой метод преподавания был использован на лекции. Были опрошены 60 первокурсников, 40 второкурсников. 70 % опрошенных назвали интересными те лекции, которые проводились в виде диалога, постановки проблемы, а не монолога. На вопрос, сколько научных дисциплин преподавали с помощью подобных лекций, студенты ответили, что только три, из прослушанных в семестре шести учебных курсов. Думаем, что использование активных методов преподавания, учит студентов самостоятельному поиску знаний, поиску путей решения проблемы, определяет их социальную активность.

Необходимо переориентировать традиционный подход получения знаний на работу со студентами, что позволит активно привлекать их к самостоятельной работе, будет способствовать развитию критического мышления, развитию умственных способностей, умения анализировать, делать выводы. Для успешного внедрения эффективных форм обучения преподавателю необходимо обладать комплексным набором навыков и знаний, основанных на использовании современных инновационных методов работы со студентами.

Литература

1. Куанова С. Б. Инновации в области методики обучения и воспитания. Библиографическое описание. Инновации. С. Б. Куанова, А. Т. Тауипбаева, Г. Т. Абдихайымова//Молодой ученый. 2015. №2, с.528-531 <http://www.moluch.ru/archive/82/15016/>.
2. Ломинадзе Р. Профессор – каким он должен быть? Газета «Новое образование», 8-14 марта 2007 г.
3. Трофименко а С. Инновационные методы обучения в высшем образовании. <http://sci-article.ru/stat.php?i=1408380616>. Статья опубликована №13 сентября 2014г. Размещена 20.08.2014

FORMATION OF INDEPENDENT THINKING SKILLS IN THE TEACHING PROCESS

In order to provide independent skills formation among students a lecturer should help them to become active participants of the lecture. A professor should lecture together with the audience. In a high school a lecture demands combination of research and education. We have to find answers for many “Why?” Questions based on the conclusions made from variety of opinions and arguments. The scientific search for truth and the students’ involvement in this creative process helps to increase their independent thinking skills.

ПЕТРИКОВА АННА

Прешовский университет, Философский факультет, Институт русистики
Прешов, Словакия
apetrikova0@gmail.com

ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ

Английский писатель конца XIX века – Сэмюэл Батлер¹ (1835–1902), в утопических романах «Едгин»² (1872) и «Возвращение в Едгин» (1901), представляет читателям критическую пародию на общество Викторианской эпохи. Центральной темой творчества Батлера – это избежание крайностей прогресса науки и техники, а также их последствиям – духовного вырождения человечества. Батлер выступал против машинизации, подчиняющую себе человека. Писатель очень опасался того, что машины сузят возможности реализации человеческого разума. В атмосфере технических изобретений и нововведений, царивший в Европе в XIX столетии, разворачивались дискуссии о последствиях технического прогресса, об изменении предназначения человека *Homo Sapiens, так как он становится слугой машины и утрачивает способность с помощью разума и интеллекта контролировать движение идей.*

Литературная утопия – это своеобразная художественная модель мира (*weltmodell*), для которой характерно политико-социальная парадигма, организация пространственной и морально-этической системы. Однако, мысль Оскара Уайльда о том, что «прогресс – это реализация утопий», находит подтверждение во многих событиях современного мира, которому характерны следующие параметры:

1. универсальность (глобальные проблемы, касающиеся всех стран мира независимо от их общественно-политического строя и не могут быть решены одной или группой государств),
2. прототипичность (Европа как прототип глобального открытого общества (Джордж Соросс)³ превращается в демократическую христианскую Северную конфедерацию (Ильин, Леонова 2013: 24),
3. структурная иерархичность (структура иерархии глобального мира состоит из следующих элементов: центры силы, претенденты на статус центра силы, экономические, политические, военные и цивилизационные полюса, глобальная держава, региональная держава) (там же: 26).

¹ Samuel Butler

² Erewhon – анаграмма слова *нигде*.

³ англо-саксонская двухступенчатая модель высшего образования как преимущественный прототип для реформирования европейского высшего образования

Современные инновации, нововведения, нацеленные на науку, технику, экономику, предпринимательство и управление, подобным образом как и в прошлом, вызывают вопросы о технических верзус человеческих возможностях и апеллируют на формирование морально-этических качеств человека будущего – *Homo innovaticus*. Будущие студенты высших учебных заведений, родившихся в начале 2000-ых годов, активно используют продукты постмодерна, связанного с развитием постиндустриального, информационного, глобального общества, с формированием медиареальности, с цифровой технологий. Такое новое поколение студентов часто называют поколением гаджетов (Куприна 2015)

Необходимо уже сейчас задуматься над вопросом, как реорганизовать систему образования и обучения, профессиональную подготовку личностей, поскольку будущий конструкт общества, реагируя на зарождающуюся в науке парадигму конвергентных технологий (генная инженерия, пересадка стволовых клеток, искусственный интеллект и т.д.), будет предъявлять высочайшие требования к молодым специалистам.

Взглянем на продукты постиндустриального мира иным, сквозь призму ценностей. Известные ученые мира, например, астрофизик, популяризатор науки, Стивен Хокинг, предупреждает об опасностях и призывает тщательно рассматривать этические последствия развития молекулярной биологии, самоуправляемых автомобилей, роботов, искусственного интеллекта и т.д.. По-мнению ученого, прогресс не остановить и не обернуть «его ход вспять, поэтому мы должны понимать те опасности, что существуют, и контролировать их. Необходимо следить за тем, что прогресс идёт в правильном направлении. В демократическом обществе, отметил учёный, это означает, что каждый должен иметь базовое представление о науке, чтобы принимать правильные решения относительно общего будущего. Необходимо следить за тем, что прогресс идёт в правильном направлении» (Хокинг 2016).

На наш взгляд, в процессе познания, который обеспечивает образовательный конструкт, должен быть построен так, чтобы в нем формировалось общество знаний с личной и общественной ответственностью, мотивированной деятельностью и осведомленностью о будущем, которое не является утопией, а самой настоящей реальностью.

Поскольку пространство Интернета, став трибуной для свободного выражения мыслей, в значительной мере повлиял на становление информационного общества. Одной из главных задач нас, педагогов, является – поиск оптимальных технологий подготовки студентов к новой социальной действительности и способов их защиты от манипуляции сознанием, которая заключается в умении своевременно получать необходимую информацию, обрабатывать и анализировать. Сейчас необходимо не только овладеть информацией, но и критически ее оценить, осмыслить, применить. На первый план выходит задача развития критичности мышления.

Способ критического мышления можно проследить в диалогах Сократа:

Один человек спросил у Сократа:

- Знаешь, что мне сказал о тебе твой друг?
- Подожди, – остановил его Сократ, – просей сначала то, что собираешься сказать, через три сита.
- Три сита?
- Прежде чем что-нибудь говорить, нужно это трижды просеять. Сначала через сито правды. Ты уверен, что это правда?
- Нет, я просто слышал это.
- Значит, ты не знаешь, это правда или нет. Тогда просеем через второе сито – сито доброты. Ты хочешь сказать о моем друге что-то хорошее?
- Нет, напротив.
- Значит, – продолжал Сократ, – ты собираешься сказать о нем что-то плохое, но даже не уверен в том, что это правда. Попробуем третье сито – сито пользы. Так ли уж необходимо мне услышать то, что ты хочешь рассказать?

- Нет, в этом нет необходимости.
- Итак, – заключил Сократ, – в том, что ты хочешь сказать, нет ни правды, ни доброты, ни пользы. Зачем тогда говорить? (Притча 2016)

Понятие «критическое мышление» впервые было сформулировано в 1941 году, американскими психологами Эдвардом Глейзером и Гудвином Уотсоном, впоследствии авторами широко известного на Западе теста по оценке критического мышления «Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal». Способность критически мыслить, по Глейзеру, включает три момента: 1) вдумчивое отношение к проблемам и вопросам в пределах своего опыта; 2) знание методов логического исследования и рассуждения; 3) некоторые навыки применения этих методов (Glaser 1941: 5).

Термин «критическое мышление» очень давно известен из работ таких известных психологов как Ж. Пиаже, Дж. Брунер, Л. С. Выготский. Само словосочетание критическое мышление на словацком языке может вызывать разные ассоциации, подобным образом, как и на русском, и не отражает всю ту пестроту содержания английского эквивалента *critical thinking*. Философы под критическим мышлением имеют ввиду способность логически рассуждать и аргументировать, что важно при анализе текстов. Литературоведы ищут посредством критического мышления мотивы автора и изучают влияние на читателя. А специалисты в области науки и воспитания и образовании чаще всего представляют таксономию целей Б. Блума (Grecmanová, Urbanovská, Novotný: 2000, 8).

В дидактическом словаре N. Krajčovej и A. Daňkovej (2001) критическое мышление понимается как комплекс мыслительных операций, начинающихся информацией и заканчивающихся принятием решения. Речь идет о стремлении самостоятельно определить истину.

Выделяют четыре этапа развития критического мышления:

1. рефлексивное оценивание – глобальное, цельное, на основании впечатления (преобладает в дошкольном возрасте),
2. содержательно-критериальная оценка – признательность и создание критерий оценки (младший школьный возраст),
3. взвешивание критерий – строительство иерархии критерий, выборы приоритетов (средний школьный возраст, подростковый период),
4. аргументация – во всех выше упомянутых этапах ребенок учится аргументировать, доказывать, вести дискуссию, предлагать, идти на компромиссы, учиться конструктивно решать проблемы.

Профессор литературы Дэвид Клустер (2002) вывел пять признаков критического мышления:

1. *Самостоятельность*. Когда занятие строится на принципах критического мышления, каждый формулирует свои идеи, оценки и убеждения независимо от остальных. Никто не может думать критически за нас, мы делаем это исключительно для самих себя. Следовательно, мышление может быть критическим только тогда, когда оно носит индивидуальный характер. Обучаемые должны иметь достаточно свободы, чтобы думать собственной головой и самостоятельно решать даже самые сложные вопросы.
2. *Информация* является отправной точкой критического анализа.
3. *Постановка вопроса*, выявление проблемы и её оценка.
4. *Убедительное аргументирование*. Утверждение поддерживается рядом доводов. Каждый из доводов, в свою очередь, подкрепляется доказательствами. В качестве доказательств могут использоваться статистические данные, выдержки из текста, личный опыт и вообще все, что говорит в пользу данной аргументации и может быть признано другими участниками обсуждения. Основание аргумента – некая общая посылка, точка отсчета которая является общей для оратора или писателя и его аудитории и которая дает обоснование всей аргументации.
5. *Социальная ориентация*. Поэтому преподаватели, работающие в русле критического мышления уделяют большое внимание выработке качеств, необходимых для продуктивного обмена мнениями: терпимости, умению слушать других, ответственности за

собственную точку зрения. Таким образом, педагогам удастся значительно приблизить учебный процесс к реальной жизни, протекающей за стенами аудитории. Любая педагогическая деятельность в итоге направлена на построение идеального общества, и в этом смысле даже одна студенческая группа, обученная основам критического мышления, есть шаг к достижению больших целей.

На основе выше сказанного можно выделить несколько признаков студента обладающим «критическим мышлением»:

1. любознательность, постоянно задает вопросы,
2. оценивает утверждения и аргументы других, но если они неправильные, не настаивает на своем,
3. ищет доказательства, на основе которых принимает решения,
4. создает собственное мнение на основании многообразной информации и находящийся в поиске новых,
5. интересуется поиском новых решений,
6. внимательно слушает других и реагирует фидбэком,
7. критическое мышление – это длительный процесс самооценивания.

Опираясь на эту последовательность, можно разработать методику развития критического мышления, методологической основой которой является когнитивная наука. Это междисциплинарная наука, которая активно изучает мышление, философию, лингвистику, интеллект, антропологию и т.д.. Главная задача когнитивистики состоит в выявлении механизма мышления в процессе учения с целью найти способы улучшения восприятия учебного материала его студентами. Результатом ментальных процессов являются мысли и поступки, которые выступают как мотиванты в процессе обучения. Однако, мыслительные процессы и поступки, у каждого индивида, протекают и проявляются по-разному. Поэтому, именно учет теории о существовании разных типов интеллекта делает процесс обучения более интересным и плодотворным. В научных кругах ведутся дискуссии об использовании теории многообразного интеллекта (*multiple intelligences*) в педагогике. Основателем данной концепции является Ховард Гарднер, который изменил представление об интеллекте и начал уделять внимание уникальности каждого обучающегося. К примеру, бихевиоризм и его последователи воспринимали образ человека, который появляется на свет как «*tabula rasa*» (лат. «чистая доска») и может всему научиться, что ему предложат в доступной форме. По концепции Гарднера, у всех есть преобладающие способности, которые определяют проявление человеческого потенциала в той или иной сфере деятельности, а проблемные сферы нуждаются в большем стимулировании. Зная о различных типах интеллекта, можно подобрать такой стиль обучения, который лучше подойдет к данному обучаемому. Эта концепция особенно важна тогда, когда мы говорим о новом поколении студентов, которых мы обучаем. Эти студенты довольны собой, у них выражена индивидуальность, они не имеют представление о том, как им учиться и чем они будут заниматься после окончания вуза. Новое поколение живет в реальной виртуальности и не умеет фильтровать полученные информации во виртуальной реальности. Возможно, образовательная технология критического мышления и будет подходящим инструментом для развития когнитивной деятельности личности?

Слово «технология» происходит от греческих слов *techné* – искусство, мастерство и *logos* – учение. В учебном пособии «Педагогика» под редакцией В.А. Сластенина под *педагогической технологией* понимается «совокупность последовательно реализуемых технологий передачи информации, организации учебно-познавательной и других видов развивающей деятельности, стимулирования активности воспитанников, регулирования и корректирования хода педагогического процесса, его текущего контроля» (Сластенин В.А. и др. 2002 : 361).

Развитие критического мышления осуществляется посредством программы «Развитие критического мышления через чтение и письмо» (РКМЧП) (*Reading and Writing for Critical Thinking – RWCT*), которую изначально разработали педагоги из США Джинни Стил

и Курт Мередит для реформы образования в Словакии (1998), а затем (уже вместе с Чарлзом Темплом) они модифицировали её для стран Восточной и Центральной Европы. Она включала описание не только базовой модели обучения, но ещё и целый ряд мер по её внедрению в практику (методы внедрения технологии в школах, подготовку учебных пособий, количество и последовательность обучающих семинаров для учителей и многое другое). Базовая модель технологии стала практическим отражением закономерностей познавательной деятельности, которые были исследованы в работах классиков – Ж. Пиаже, Л. Выготского, Д. Дьюи, Б. Блума, К. Роджерса и др.

РКМЧП – предполагает отказ от традиционных представлений об обучении. Важна не только технологичность процесса, но и свобода в выборе точек зрения – все можно обсуждать или подвергать анализу.

Данный подход реализуется посредством трехфазовой модели «Вызов – Осмысление – Размышление».

В каждой фазе предполагается набор определенных действий.

Практическая разработка занятия с элементами развития критического мышления.

Тема: Знаете какой напиток любим во всех странах мира? Чай или кофе? Что полезнее?

Приемы Вызова:

1. Фронтальная работа: студенты закрывают глаза и слушают музыку.

Ассоциативные вопросы: *Что мы прослушали? Что вам напоминает эта музыка? Познавательный момент – Как звучит кофе а как звучит чай?*

1. Групповая работа:

Одна группа определяет по запаху какой кофе – растворимый или молотый.

Вторая – определяет чай в пакетиках или рассыпной.

Задача: определить: *Как пахнет кофе? Как пахнет чай?* – баночки с кофе и с чаем.

Практические вопросы: *Вы предпочитаете пить чай или кофе? Что полезнее? Что рекомендуете пить и когда? Какие есть противопоказания? Как пьют кофе, а как – чай? Почему же так популярен чай?*

2. Преподаватель предлагает студентам самостоятельно заполнить таблицу:

Табл. 1. Напиток может и звучать!

Как звучит напиток	Как пахнет напиток	Как выглядит
--------------------	--------------------	--------------

Стадия осмысления

Прием осмысления – «Бортовые журналы»

1. В «бортовые журналы» студенты записывают свои размышления до начала изучения темы и после знакомства с материалом. «Бортовой журнал» можно оформить, например так, как указано в таблице.

Табл.2. Хочу все знать!

Что я знаю об этом	Что я хочу узнать	Что я узнал (-а)
--------------------	-------------------	------------------

«Бортовой журнал» – основной прием стратегии эффективная лекция. Материал лекции делится на смысловые единицы, передача каждой из них строится в технологическом цикле «вызов – осмысление содержания – рефлексия».

2. Поочередная презентация групп отдельно взятого напитка.

3. Группа студентов приготовила викторину о чае.

1. Как узнали о свойствах чая? (Говорят, что козы наелись чайных листьев с вечнозелёного куста и стали вести себя странно, заметно живее, чем обычно.)
2. Чем полезен чай для нашего организма? (Восстанавливает силы, успокаивает сердце, снижает кровяное давление, предохраняет от простуды.)
3. Когда был открыт чай? (Примерно 5000 лет назад)
4. Родина чая. (Китай)
5. В чём хранят чай? Какие требования к посуде? (В старину- в стеклянных банках с притертыми крышками. Посуда должна быть герметичной).
6. Из каких растений, цветов можно заваривать чай? (Розы, иван- чай, зверобой, липа, чага, морковь, смородиновый лист, лист малины, земляники, жасмин и др.)
7. Чем можно заменить чай? (Черника (листья, плоды), иван-чай, шиповник, листья смородины).

Стадия рефлексии:

Приемы рефлексии: Перекрестная дискуссия

Вопрос или спорное утверждение были предложены преподавателем как организатором дискуссии, а также самими ее участниками. В основе организации работы лежит следующая таблица:

Табл. 3 Ну, пожалуйста, скажи: «Да!»

Аргументы «за».	Вопрос/утверждение	Аргументы «против».
-----------------	--------------------	---------------------

Данная дискуссия предполагает столкновение противоположных точек зрения. Таким образом, такая дискуссия уместна, если по обсуждаемому вопросу возможно возникновение противоположных суждений.

Участникам дискуссии предлагается заполнить таблицу. Они работают в парах, последовательно записывая несколько аргументов «за» (4–5 суждений) и несколько аргументов «против». Затем аргументы «за» и «против» последовательно озвучиваются.

В заключении необходимо еще раз подчеркнуть целесообразность критического мышления в процессе обучения, которое развивает способность понять и осознать собственное «я» быть объективным, логичным, воспринимающим другие точки зрения. Данный тип мышления:

1. помогает студенту определить собственные приоритеты в личной и профессиональной жизни;
2. предполагает принятие индивидуальной ответственности за сделанный выбор;
3. повышает уровень индивидуальной культуры работы с информацией.

Мы считаем, что применение технологии развития критического мышления может вовлечь студентов в процесс получения знаний, повысить их внутреннюю мотивацию, так как они: 1) учатся высказывать свою точку зрения и выслушивают точку зрения других, 2) студенты получают не только знания, но у них развиваются мыслительные навыки, 3) педагог учит студентов задавать вопросы высокого уровня, 4) на занятиях используются альтернативные источники информации, любая учебная информация изучается с заранее заданной целью, 5) студенты владеют разнообразными способами представления материала, 6) педагог работает над получением обратной связи.

Итак, в курикулярное содержание предметов на иностранном языке необходимо ввести кроме читательской грамотности и информационную грамотность, которая должна быть составной частью континуального образования. Поскольку роль образования во всех его формах и на всех уровнях велика, необходимо рассматривать образование не как самоцель, но и как один из самых мощных инструментов для осуществления изменений, необходимых для достижения устойчивого развития человечества.

Литература

1. Вертгеймер М. Продуктивное мышление: Пер. с англ./Общ. ред. С. Ф. Горбова и В. П. Зинченко. Вступ. ст. В. П. Зинченко. М.: Прогресс, 1987. 336 с.
2. Боно де Э. Шесть шляп мышления. СПб.: Питер Паблишинг, 1997. 256 с. (Серия «Тренировка ума»). ISBN 5-88782-227-9
3. Гаврилина Л. М. Эпоха поворотов: эпистемологические поиски и социокультурные реалии // Ярославский педагогический вестник, 2015. № 2. Том I (Культурология) с. 31 – 36 http://vestnik.yspu.org/releases/2015_2k/09.pdf
4. Грудзинская Е.Ю., Мариико В.В. Активные методы обучения в высшей школе. Учебно-методические материалы по программе повышения квалификации «Современные педагогические и информационные технологии». Нижний Новгород, 2007, 182 с.
5. Заир-Бек С. И. Развитие критического мышления на уроке: пособие для учителей общеобразоват. учреждений/ С. И. ЗаирБек, И. В. Муштавинская. 2-е изд., дораб. М.: Просвещение, 2011. 223 с. ISBN 978-5-09-019218-7.
6. Ильин, И. В. Леонова О. Г.. Тенденции развития глобализационных процессов// Век глобализации 1/2015 21–35// http://www.intelros.ru/pdf/Veck%20globalizastii/2015_1/2.pdf
7. Колесникова И. А. Новая грамотность и новая неграмотность двадцать первого столетия // Непрерывное образование: XXI век. Выпуск 2, 2013// 10.15393/j5.art.2013.2091
8. Колеченко А. К Энциклопедия педагогических технологий: Пособие для преподавателей. СПб.: КАРО, 2008. 368 с. ISBN 978-5-9925-0049-3.
9. Куприна Т. В. Образовательная миграция и дидактические онлайн-технологии / Т. В. Куприна // Иностранные языки и литература в международном образовательном пространстве: сборник материалов пятой международной научно-практической конференции, [г. Екатеринбург, 3 марта 2015 г.]. Екатеринбург : Изд-во УМЦ УПИ, 2015. С. 116-122.
10. Муштавинская. И. В. Технология развития критического мышления на уроке и в системе подготовки учителя учеб.метод. пособие.: КАРО; Санкт-Петербург; 2009 ISBN 978-5-9925-0346-3// http://www.litres.ru/pages/biblio_book/?art=8871370
11. Притча// <http://www.adme.ru/svoboda-psihologiya/pritcha-o-tom-chto-nuzhno-skazat-a-chto-ostavit-pri-sebe>
12. Селевко Г.К.Энциклопедия образовательных технологий. В 2-х т. Т. 1. М.: Народное образование, 2005.
13. Сорос Дж. Европа как прототип глобального открытого общества. 2007// <http://dialogs.org.ua/ru/periodic/page10484.html>
14. Сластенин В.А. и др. Педагогика Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В.А. Сластенина. М.: Издательский центр „Академия“, 2002. 576 с.
15. Стратегия образования. ЮНЕСКО// <http://unesco.ru/ru/?module=news&action=theme&id=88>
16. Хокинг С. январь 2016 прогресс – главная угроза жизни на Земле// <http://www.vesti.ru/doc.html?id=2709874>
17. Чудинова С.Е., Беленкова И. Развитие критического мышления как проблема современного образования.// V Студенческий научный форум (15 февраля – 31 марта 2013 года). 2013// <http://www.scienceforum.ru/2013/pdf/8841.pdf>
18. Elder Linda and Paul Richard Critical Thinking: Competency Standards Essential for the Cultivation of Intellectual Skills, Part 1// Journal of Development Education. Volume 34, ISSUE 2, Winter 2010// <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ986272.pdf>
19. Glaser E. M. An Experiment in the Development of Critical Thinking. Teachers College, Columbia University, 1941.

20. Halpern Diane F. Thought and Knowledge: An Introduction to Critical Thinking Third edition Lawrence Erlbaum Associates, Publishers 1996 Mahwah, New Jersey 4-е международное издание. Издательство: Питер 2000. 405 с.
21. Krajčová, N., Daňková, A. Všeobecná didaktika. Terminologické minimum. Manacon: Prešov, 2001. 120 s. ISBN 80-89040
22. Making Connections: Intentional Teaching for Integrative Learning Editors: Bettie Higgs, Shane Kilcommins and Tony Ryan Printed by: City Print Ltd Designer: Sarah Marie Slattery Published and distributed by NAIRTL 2010. ISBN: 978-1-906642-20-4// <http://www.nairtl.ie>
23. Paul Richard Critical Thinking: What Every Person Needs to Survive in a Rapidly Changing World RICHARD W. PAUL edited by A. J. A. Binker Center for Critical Thinking and Moral Critique Sonoma State University Rohnert Park. CA 94928. 1990.
24. Ralston Patricia A. and Bays, Cathy L. Enhancing Critical Thinking Across The Undergraduate Experience: An Exemplar From Engineering Patricia A. Ralston, University of Louisville, USA Cathy L. Bays, University of Louisville, US// American Journal of Engineering Education – Fall 2013. Volume 4, Number 2// <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1057053.pdf>
25. Education and Learning Possibilities by the Year 2030. The Millennium Project.// <http://www.millennium-project.org/millennium/Education-2030.html>

TECHNOLOGY OF CRITICAL THINKING DEVELOPMENT OF A NEW GENERATION OF STUDENTS

The development of critical thinking is a priority in today's education system at all levels. In the process of preparing students for their future profession – the teacher of a foreign language, it is necessary to use methods of critical thinking development as the lectures and seminars. The development of decision making skills is one of the basic critical thinking skills. With the aim of developing this skill is recommended to use group or individual method for generating solutions that contribute to the nomination of a fantastic and incredible solutions, with the evaluation of solutions is postponed until, until they are modified or combined.

КАРЫМСАКПАЕВА САМАЛ НЫГМЕТОВНА

Назарбаев Интеллектуальная школа города Астаны
Астана, Казахстан
Karymsakpaeva1981@mail.ru

РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ ГОВОРЕНИЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В НАЗАРБАЕВ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Русский язык как учебный предмет занимает важное место в образовании молодежи в нашей стране. В современном обществе, для которого характерно широкое развитие межгосударственных связей в области культуры, науки, техники, производства, владение русским языком становится признаком образованного человека и важной частью подготовки высококвалифицированного специалиста любой сферы человеческой деятельности.

Обучение русскому языку в Назарбаев Интеллектуальной школе преследует практическую, воспитательную и общеобразовательную цели.

Рассмотрим практическую цель обучения русскому языку. Она предполагает практическое владение языком и использование его как средства общения между людьми в устной и письменной формах. Русский язык выступает в роли средства обмена информацией при устном и письменном общении, то есть средства извлечения информации при чтении текста и слушании речи других и передачи информации другим в устной форме.

Известно, что метод всегда направлен на определенную цель и должен быть адекватен этой цели, то есть способен наиболее эффективно достигать ее. Коммуникативный метод предназначен в качестве средства обучения говорению.

Говорение – многоаспектное и сложное явление. Оно выполняет функцию средства общения между людьми. Это один из видов человеческой деятельности и, кроме того, в результате деятельности говорения возникает его продукт – высказывание.

Говорение есть выражение своих мыслей в целях решения задач общения, а общение – это всегда взаимодействие с другими людьми. Являясь относительно самостоятельным видом речевой деятельности, говорение требует обязательного обучения ему в рамках общения и с ориентиром на него. Говорение следует рассматривать в системе коммуникативного метода. При обучении языку необходимо считать целью не речь как способ формирования и формулирования мысли, и не просто речевую деятельность – говорение, чтение, аудирование или письмо, а указанные виды речевой деятельности как средства общения и развития его навыков, то есть говорение совместно с паралингвистикой (мимика, жесты) и праксемикой (движения, позы) служит средством осуществления устной формы общения. (Алхазинашвили 1988: 4)

Сказанное определяет важное положение: обучать говорению, не обучая общению, не создавая на уроках условий речевого общения, нельзя. В функционально-динамическом плане устная речь распадается на процессы слушания и говорения. При слушании человек воспринимает те средства, с помощью которых оформляется чужая речь. При говорении

происходит обратный процесс – от мысли к словам. Сначала у человека возникают мысли, а затем он эти мысли реализует в слова. Для того, чтобы учащиеся непосредственно от своих мыслей переходили к непосредственному их оформлению, надо побуждать их говорить о том, что они могут сказать, имея ввиду уже усвоенные учащимися или только предварительно объясненные, но еще неувоенные слова и грамматические конструкции. Навыки свободного говорения на русском языке должны образовываться только в условиях и под влиянием подлинной речевой деятельности. Главным психологическим условием образования навыков говорения является наличие слухового образа или представление того, что должно быть сказано.

Как же соотносятся между собой общение, говорение и обучение? Общение является одним из важных условий формирования сознания и самосознания личности, стимулятором ее мотивационно-побудительной сферы и развития личности в целом. Стремление к общению часто занимает ведущее место среди мотивов человека, побуждающих его к совместной практической деятельности (Рогова, Рабинович, Сахарова 1991: 17).

На уроках русского языка содержанием общения является только учебная деятельность в режимах «учитель – ученик», «ученик – ученик». Этого недостаточно для того, чтобы имели место подлинные акты общения и чтобы общение было средством поддержания их жизнедеятельности как индивидуальностей. Не подлежит сомнению, что можно воспитать речевую активность учащихся, стимулировать и направлять их познавательные интересы. Общение представляет собой цепь обуславливающих друг друга высказываний. Оно результативно, если цепь не разорвана. Именно поэтому задачу развития целенаправленности речи следует считать центральной. Ее решение важно и в аспекте развития и обучения, и с воспитательной точки зрения. Мы хотим видеть обучающегося современным человеком, которого не в последнюю очередь уважают за его деловитость, конструктивность. Деловитость человека проявляется и в целенаправленности его речевой деятельности. Атмосфера сотрудничества и взаимодействия – цель каждого преподавателя.

Нужен хороший психологический климат и профессионально-прикладная целенаправленность в общении. Очень важно освободить обучающегося от состояния тревожности, связанного с боязнью совершить ошибку. Для того, чтобы состояние тревожности не стояло на пути к развитию речевой деятельности в естественных речевых ситуациях, разумный подход к ошибкам нужно воспитывать у обучающихся. Таковым является конструктивный подход к ошибке, то есть нахождение с помощью преподавателя максимально эффективных мер ее устранения. Разумность подхода заключается в том, что обучающийся должен выработать в себе легкое отношение к ошибкам, которые он может допустить при общении на иностранном языке. Обучающийся должен понять, что лучше начать говорить с ошибками с тем, чтобы впоследствии их исправить, чем вообще не говорить. Необходимо также обучающегося научить следующему: если он в состоянии исправить замеченную им ошибку в процессе говорения, он должен сделать это, если нет, то он не должен останавливать свою речь. Это можно обосновать тем, что, с одной стороны, предел понимания ошибочной речи весьма велик – значит, его поймут и так. С другой стороны – лучше довести мысль до конца, хотя бы с языковой ошибкой, чем вообще молчать. Однако преподавателю нужно остерегаться того, чтобы легкость отношения к ошибкам в естественной речевой ситуации не распространялась на искусственную. Этого можно избежать, если преподаватель будет фиксировать ошибки, допускаемые учащимися в речевых ситуациях, с целью их исправления в последующем в искусственных ситуациях (Ладыженская 1991: 45).

Говорение – это один из видов деятельности, поэтому оно обладает многими признаками деятельности вообще; но как речевая деятельность оно имеет и специфические признаки, одним из которых является мотивированность. Человек, как правило, говорит потому, что у него для этого есть определенная внутренняя причина, есть мотив, выступающий в роли мотора деятельности. Мотив может быть осознаваем и не осознаваем в данный момент,

но он всегда связан с общением (со всеми его компонентами), поэтому при обучении иноязычному общению следует говорить о коммуникативной мотивации. В основе коммуникативной мотивации лежит потребность двух видов: а) потребность в общении как таковая, свойственная человеку как существу социальному, б) конкретность в совершении данного речевого поступка, потребность «вмешаться» в данную речевую ситуацию. Первый вид является фоном для второго вида мотивации; второй вид – это ситуативная мотивация, уровень которой в решающей степени определяется тем, как мы обучаем, как создаем речевые ситуации, какой используем материал, приемы и т.д. Ситуативная мотивация воспитывает у обучаемого потребность в общении вообще, создает постоянную мотивационную готовность, что является важным фактором успешного участия в общении и для установления речевого партнерства (Капинос 1991: 34).

Коммуникативная направленность учебного процесса при обучении языку проявляется в различной форме: в организации языкового материала, в характере упражнений, предназначенных для усвоения устной речи, в учебных приемах, в организации учебной работы на уроках и во многом другом.

На основании изложенного можно сделать выводы, что при ведущей практической цели обучения русскому языку говорение выступает как вид речевой деятельности, средство общения между людьми, выполняя коммуникативную задачу. Его важной особенностью является мотивированность.

Литература

1. Алхазинашвили А.А. Основы овладения устной иностранной речью. – М.: Просвещение, 1988.
2. Капинос В.И. и др. Развитие речи: Теория и практика обучения. – М., 1991.
3. Ладыженская Т.А. Методика развития речи на уроках русского языка. – М.: Просвещение, 1991.
4. Рогова Г.В., Рабинович Ф.М., Сахарова Т.Е. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. – М.: Просвещение, 1991.

SKILLS DEVELOPMENT FOR SPEAKING LESSONS OF RUSSIAN LANGUAGE THE NAZARBAYEV INTELLECTUAL SCHOOLS

Abstract. The paper discusses the features of learning Russian Language in the NIS, the advantage of working with the skills of listening and speaking on the lessons of Russian as a second language, a variety of tasks for the formation of students. Careful selection of texts designed assignments and creative teachers will provide formation of skills of listening, speaking, help expand horizons, active vocabulary of students.

ХАТИАШВИЛИ ХАТИА АЛЕКСАНДРОВНА

Тбилисский государственный университет им. Ивана Джавахишвили
Тбилиси, Грузия
khatia.khatiashvili@tsu.ge

СУЩЕСТВЕННЫЕ ОСОБЕННОСТИ ЯЗЫКА И КУЛЬТУРЫ ПРИ СРАВНИТЕЛЬНОМ ИЗУЧЕНИИ РКИ

Владение культурными компетенциями является одним из условий изучения языка, так как их совокупность, характерная для каждой культуры, передает картину мира языковой личности, позволяет узнать систему ценностей и мировоззрение носителя чужого языка, принять чужие нормы поведения.

Существенные особенности языка и культуры вскрываются при сопоставлении, при сравнительном изучении языка и культуры. Если языковой барьер становится сразу очевидным, то барьер культур проявляется только при столкновении (или сопоставлении) родной культуры с чужими, отличными от нее: в лучшем случае удивительными, а обычно просто странными, неприятными, шокирующими.

Культурный барьер гораздо опаснее и неприятнее языкового. Он как бы сделан из абсолютно прозрачного стекла и неощутим до тех пор, пока не столкнешься с этой невидимой преградой. Культурные ошибки обычно воспринимаются намного болезненнее, чем ошибки языковые: различия культур не обобщены в своды правил, как различия языков, нет ни грамматик, ни словарей культур. Однако если ошибки в иностранных языках обычно встречаются носителями языка довольно добродушно, то культурные ошибки, как правило, часто производят отрицательное впечатление.

Основная цель урока – обучающая. Это цель реализуется через развитие навыков говорения, аудирования, чтения и письма. Одновременно с этим происходит обучение языковому материалу: фонетике, лексике и грамматике.

Существуют различные способы и формы обучения иностранному языку, но все равно в них можно выделить отрезки, которые циклично повторяются и представляют собой не что иное, как один из вариантов урока.

Обучение практическому владению языком, умению воспроизводить мысли на неродном языке заставляет учитывать функциональную организацию языковых единиц. Функциональный принцип предполагает, что все факты языка должны рассматриваться с точки зрения их необходимости для выражения мысли. Поэтому отбирается тот лексико-грамматический материал, те синтаксические конструкции, на основе которых осуществляется коммуникативная деятельность учащихся в условиях коммуникативно-речевых ситуаций.

При беседах, например, на тему „Семья“ учащиеся должны овладеть такими типами структур, как: У меня есть брат и три сестры, моя сестра – студентка, мой отец – преподаватель, моя сестра не учится, потому что она еще матерьякая и т.п.

Изучаемый языковой материал группируется по принципу выражаемых смысловых отношений. И даже отбор фонетического материала обусловлен тем, как он представлен в лексическом и грамматическом минимумах.

Учащийся должен не просто понимать языковое выражение, он должен осмыслить, что хочет выразить его партнер по коммуникации, какую информацию тот хочет сообщить, смысл высказанного. И в этом поможет знание культурных традиций. Постепенно овладевая языком, учащийся должен научиться постигать языковую структуру, семантику структурной единицы, сферу и закономерности ее употребления, распознавать зоны влияния родного языка, осознавать и закреплять в памяти.

Трудности восприятия и воспроизведения языковых форм в речи, обусловленные, с одной стороны, несформированностью системных знаний изучаемого языка, а с другой – влиянием родного языка и культуры, преодолеваются в течение всего периода обучения, чему должны служить программы, учебные планы, учебники и учебные пособия, справочные материалы, средства наглядности, а также методы и технологии обучения.

Основные требования методики – коммуникативный характер обучения не исключает, а предполагает использование родного языка учащихся.

Рациональное использование родного языка, с одной стороны, помогает переносу знаний, умений и навыков из родного языка в изучаемый язык (в данном случае русско-грузинский), а с другой стороны – помогает преодолеть специфические трудности, обусловленные несоответствием родного и изучаемого языков. Известно, что при изучении русского языка у представителей разных аудиторий возникают и неоднократные трудности. Сопоставление структур родного и русского языков, вне всякого сомнения, облегчает процесс овладения русским языком.

Работая над русским материалом, имеющим аналог в родном языке учащихся, преподаватель отмечает это сходство и дает необходимые упражнения. Рассматривая явления, отсутствующие в родном языке учащегося, преподаватель объясняет их значение через ближайший эквивалент и дает достаточное количество упражнений, чтобы навык употребления явления в речи сформировался достаточно прочно. Самое пристальное внимание преподаватель обращает на случаи частичного совпадения в родном и русском языках, давая максимальное количество упражнений на наблюдение и усвоение этого материала, постоянно возвращается к нему.

Учитывать усвоения, конкретные цели и этапы обучения абсолютно необходимо, так как все это определяет содержание и методы обучения.

Так, наличие и отсутствие языковой среды существенно влияет на изучение языка и методики его преподавания. В условиях языковой среды учащийся повсюду слышит русскую речь и сам постоянно вовлекается в речевое общение, поэтому языковая среда является верным помощником при овладении языком. Отсутствие языковой среды затрудняет процесс обучения, преподаватель должен прилагать максимум усилий для искусственного ее создания, у учащихся гораздо медленнее развивается фонематический слух.

Соответственно конечным целям обучения отбирается языковой материал, круг ситуаций общения, преимущественные формы речи и виды речевой деятельности, к которым должен быть подготовлен учащийся в результате обучения.

Преподавание русского языка неотделимо от ознакомления учащихся с культурой, историей, обычаями и традициями народа. В связи с этим при обучении русскому языку реализуется еще одна цель – воспитательная. Учащиеся в процессе обучения получают огромной важности страноведческие знания, знакомятся с российской действительностью, образом жизни россиян.

Овладеть межкультурными знаниями помогут учащимся лингвострановедческие и культурологические комментарии, словари, тексты, сопоставленные в сопоставительном плане, методические разработки с использованием различных аудиовизуальных средств, дающие

представления о культурных параллелях и пересечениях. Главным же в работе должен быть принцип интеграции, когда разнообразные материалы представляют единый комплекс, создавая общую национальную картину мира.

В свете современных требований к целям обучения с учетом особенностей языка и культуры преподаватель РКИ должен воспитать в себе:

1. чувствительность к культурным различиям обучаемых (в нашем случаи, на примере русского и грузинского языков);
2. способность выделять в концептах родной и чужой культуры их сходства и различия;
3. уважение к уникальности культуры каждого народа и др.

Усвоение любого иностранного языка – это усвоение новых понятий, которые отражают культуру и выражаются различными языковыми средствами. Уникальность каждой культуры проявляется в соединении общечеловеческого и национального в восприятии мира, которое отражено в языке и образует своеобразную языковую картину мира.

Преподавание русского языка неотделимо от ознакомления с культурой, обычаями и традициями народа. Учащиеся в процессе обучения получают огромной важности страноведческие знания, знакомятся с российской действительностью.

Литература

1. Акишина А.А., Каган О.Е. Учимся учить. Для преподавателя русского языка как иностранного. М.:, 2002.
2. Василенко Е.И. Сборник методических задач по русскому языку. М.:,1990.
3. Л.С. Крючкова, Н.В. Мощинская – Практическая методика обучения русскому языку как иностранному, М.: 2011.
4. Методика преподавания русского языка как иностранного, под редакцией Л.С. Крючковой, М.: , 2001.
5. Русский язык как иностранный. Методика обучения русскому языку. Под редакцией И.П. Лысаковой, М.:,2004.

ESSENTIAL FEATURES OF LANGUAGE AND CULTURE AT COMPARATIVE STUDYING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Possession cultural competences is one of conditions of studying of language as their set, characteristic for each culture, transfers a picture of the world of the language person, allows to learn system of values and outlook of the carrier of another's language, to accept another's norms of behaviour.

Training to practical mastery of a language, ability reproduce thoughts in nonnative language forces to consider the functional organisation of language units. The functional principle assumes, that all facts of language should be considered from the point of view of their necessity for thought expression. Therefore that lexical and grammatical material, those syntactic designs, on which basis communicative is carried out activity of pupils in the conditions of communicatively-speech situations is selected.

ГОЛУБЯТНИКОВА АННА ВЛАДИСЛАВОВНА

Государственная школа языков
Жирона, Испания
agolubia@xtec.cat

РАЗРАБОТКА МАТЕРИАЛОВ ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ И ИНТЕНСИВНЫХ КУРСОВ РУССКОГО ЯЗЫКА В ГОСУДАРСТВЕННОЙ ШКОЛЕ ЯЗЫКОВ В КАТАЛОНИИ

Государственные школы языков – это система языковых школ, существующих в Испании уже более ста лет. Эти школы предлагают всем желающим возможность изучения иностранных языков. В Каталонии русский язык преподаётся с 70-х годов XX века. Полный курс обучения рассчитан на 6 лет (приблизительно 150 учебных часов в год) и позволяет учащимся овладеть русским языком на уровне B2 общеевропейской системы уровней владения иностранными языками. Существует разработанная Департаментом образования Правительства Каталонии программа, согласно которой предполагается три этапа обучения (A2, B1 и B2), по два года каждый из них. В конце каждого этапа обучения учащиеся сдают экзамены и получают сертификат соответствующего уровня. Департамент образования разрабатывает унифицированные для всех школ Каталонии экзамены, которые учащиеся сдают после 4-х (B1) и после 6-и (B2) лет обучения. Существует возможность сдачи этих экзаменов экстерном.

В настоящий момент русский язык можно изучать в 7 школах Каталонии. Однако, только в трёх из них есть возможность закончить все три этапа обучения. В остальных школах предлагается обучение только на базовом уровне. Это связано с тем, что именно на этом этапе по статистике наибольшее количество учащихся. Нет необходимости предлагать то же количество мест на продвинутом этапе обучения.

Что касается характеристики учащихся, необходимо отметить, что очень разнообразны – их возраст (запись возможна с 14 лет и без верхнего ограничения); – их уровень образования и профессии (хотя многие из наших учащихся так или иначе связаны со сферой туризма, работают в ресторанах, отелях и магазинах; есть и небольшой процент студентов филологического факультета, для которых русский язык является специальностью); – причины выбора для изучения именно русского языка (профессиональный интерес, русскоязычные родственники, усыновлённые дети, интерес к языку и культуре...), а также уровень мотивации каждого из учеников; нужно учитывать, что для большинства наших студентов русский язык не является специальностью.

Нужно отметить, что в последние годы преподаватели русского языка в Каталонии сталкиваются со следующими проблемами:

- после резкого увеличения интереса к изучению русского языка, связанного с увеличением в Каталонии числа русских туристов, в последнее время уменьшилось число желающих

изучать русский язык, в связи с чем мы вынуждены искать новые пути и способы привлечения студентов на наши курсы;

- шесть лет обучения в Школе языков часто кажутся учащимся слишком долгим периодом времени, уровень их мотивации на протяжении этих лет меняется; особенно на начальном этапе, когда исчезает эффект «простоты», наблюдается значительный отсев;
- учащиеся, которые записываются на наши регулярные курсы, часто имеют конкретные цели и конкретный интерес – иногда это противоречит нашей государственной программе и системе сертификационных экзаменов.

Если, с одной стороны, учесть перечисленные выше характеристики и, с другой стороны, иметь в виду, что большинство наших учащихся не являются студентами филологических факультетов, можно увидеть, что одним из основных направлений нашей работы неизбежно является разработка таких методов преподавания и таких форм работы, которые позволили бы

- удовлетворить интересы учащихся разного возраста и профессиональной подготовки, обучающихся в одной и той же группе;
- поддерживать и развивать мотивацию всех этих учащихся к изучению русского языка и сохранить как можно большее количество учащихся на старших курсах (так как на базовом и среднем уровне существует относительно большой отсев);
- обеспечить коммуникативную ориентацию преподавания и использование новых технологий.

Специальные курсы

Реальная ситуация на отделениях русского языка в Школах Каталонии позволяет увидеть, что особой популярностью стали пользоваться краткосрочные конкретно ориентированные курсы (интенсивные летние курсы – 80 часов; специальные профессионально ориентированные курсы – 30-40 часов; разговорные курсы – 30-40 часов). Такие курсы не так жёстко регламентированы, как регулярные, дают больше свободы в выборе тем и отборе материалов.

В последние годы в Каталонии предлагаются летние интенсивные курсы (80 часов) и специальные курсы для работников гостиниц, ресторанов и магазинов (30-40 часов), а также занятия по развитию речи на специальных разговорных курсах для определённого уровня (например, для учащихся уровня B1).

Увеличение числа учащихся на этих курсах и их довольно постоянный успех привёл преподавателей, работающих на курсах, к необходимости разработки специальных материалов, предназначенных для студентов, желающих получить на краткосрочных курсах базовые знания по русскому языку, соответствующие их конкретным интересам.

Процесс подготовки такого материала начался с определения его лексического и грамматического объёма. При разработке материала особый акцент делался на коммуникативности и практическом аспекте владения языком в ситуациях повседневного общения, а также в ситуациях, связанных с профессиональными потребностями наших учащихся. Это определило отбор тем и их лексическое наполнение.

Основная особенность специальных курсов, по сравнению с курсами регулярными, предлагаемыми в наших Школах, – их непродолжительность, очень небольшое количество учебных часов. Этот факт обуславливает:

- очень конкретный отбор материалов, так как учащимся нужен русский язык для использования его в определённых, очень конкретных ситуациях (например, лексика и структуры, необходимые для общения с клиентами отеля или ресторана: названия и характеристики мест, продуктов, блюд, информация об истории, праздниках и традициях);
- организацию интенсивной работы на занятиях;

– особую методику работы (в первую очередь, например, упор на устные формы работы, так как нет времени на обучение чтению на кириллице).

Введение и отработка лексических единиц осуществляется в основном на основе фотографий и картинок, на которых изображены знакомые учащимся реалии, так как студентам нужно как можно быстрее освоить определённый набор слов, необходимых в конкретных ситуациях общения с клиентами. По этой причине лексика вводится практически всегда устно и при помощи фотографий – названия и характеристики известных и интересных мест (город и его пространства, музеи, службы...), предметов (предметы в отеле или в ресторане), продуктов и блюд, местных праздников и традиций. Устное введение и отработка лексических единиц объясняется невозможностью за очень небольшое количество учебных часов научить студентов чтению на кириллице. Отсутствие у учащихся навыка чтения на кириллице обуславливает практически стопроцентную опору на устные формы работы на занятиях. Для этого отбираются наиболее частотные и характерные структуры, которые фактически без грамматических комментариев отрабатываются в устной форме при помощи повторений в диалогах и играх с опорой на изображения (без использования текстов на кириллице). Цель обучения в таких условиях – развитие коммуникативных навыков и увеличение словарного запаса. Несмотря на всю важность грамматического аспекта обучения русскому языку, которую мы прекрасно понимаем, грамматический материал представлен согласно коммуникативным установкам и только в том объёме, который необходим для удовлетворения коммуникативных потребностей. Грамматические структуры даются в связи с лексическими темами и в конкретных ситуациях, без анализа грамматического значения, например, тех или иных падежных форм. Некоторые структуры учащиеся усваивают практически на уровне списков необходимых лексических единиц (*ваш ключ / ваша карта; с соусом / без соуса; столик у окна / в углу* и т.п.)

Для аудирования так же отбираются конкретные короткие диалоги, в которых учащиеся должны научиться услышать определённую информацию и правильно отреагировать на вопросы клиентов.

Социо-культурный аспект учитывается только в пределах, позволяющих избежать культурного шока (например, обращение на ты или на Вы, формы заказа напитков и десерта и т.п.). Основной акцент делается не столько на знакомстве с русской культурой, сколько как раз на способности передать местные культурные реалии.

Основная характеристика используемых нами материалов – возможность адаптировать учебный процесс согласно конкретным потребностям учащихся.

В то же время приобретённые на таких интенсивных курсах знания должны создать базу, необходимую для дальнейшего изучения русского языка, а также мотивировать учащихся, вызвать у них желание продолжать изучать язык.

Опыт работы на описанных специальных курсах показывает, что многие из учащихся, прошедших такое обучение, впоследствии записываются на наши регулярные курсы и продолжают обучение вплоть до продвинутого этапа (B2). Что касается тех, кто не продолжает обучение, хотелось бы отметить, что мы в любом случае оцениваем работу специальных курсов как положительную, так как они позволяют удовлетворить конкретные потребности, связанные с профессиональной деятельностью учащихся, независимо от того, хотят ли эти учащиеся впоследствии более углублённо изучать русский язык или нет.

Интенсивный курс для начинающих

Подготовленный в соавторстве с Ольгой Лентьевой курс «Как дела? Ruso para principiantes» предназначен для тех студентов, которые хотят получить базовые знания по русскому языку за короткий промежуток времени. Цель работы на таком курсе – научить студентов общаться в простой форме в типичных ситуациях повседневной жизни, минимально ориентировать-

ся в таких ситуациях во время своей поездки в Россию, а также понимать русскоязычных туристов, приезжающих в Испанию. Стимулом к созданию курса и впоследствии учебника послужила работа на летних интенсивных курсах (продолжительностью от 70 до 80 учебных часов). Методика работы на таких краткосрочных курсах безусловно отличается от методики нашей работы на регулярных курсах в Школах языков продолжительностью около 150 часов, так как предполагает ускоренный темп обучения, постоянную смену видов работы на уроке, быструю подачу материала и т.п. Предлагаемый учебник учитывает эту специфику.

Знания, приобретённые на интенсивных курсах, на которых используются подготовленные нами материалы, позволяют создать базу, необходимую для дальнейшего изучения русского языка как в Государственных школах языков, так и в других школах и академиях, а также в учебных заведениях России.

Курс состоит из вводного урока, посвящённого фонетике и графике, пяти основных уроков, рабочей тетради, грамматического комментария, русско-испанского словаря и аудиоприложения (www.herdereditorial.com/obras/5702/guso-para-principiantes).

Фонетика и графика русского языка отрабатывается в основном на интернациональной лексики, чтобы сконцентрировать внимание не столько на лексическом значении слов, сколько на их графической презентации и соответствующем этой презентации звучании. Это позволяет значительно ускорить усвоение навыка чтения на кириллице. Кроме того, здесь присутствуют и слова, которые помогают студентам отработать признание определённых звуков и знакомит их с правилами произношения на русском языке. Однако, перевод всех этих слов не представляется обязательным, так как целью является фонетическая практика, а не знание новых слов.

Каждый из основных уроков включает в себя упражнения на понимание прочитанной и/или услышанной информации, лексико-грамматические упражнения, упражнения на развитие навыков говорения, а также письменные задания, направленные на развитие базовых навыков письма. В процессе подготовки заданий для пособия использовался аутентичный материал (рекламные тексты, вывески, короткие заметки и т.п., которые учащиеся могут встретить в реальных ситуациях повседневного общения).

При подаче материала учебника используется коммуникативный подход, основа которого – понимание языка как средства общения (Акишина, Каган, 2002). Материал уроков построен на реальных ситуациях общения: аэропорт, таможня, гостиница, семья, знакомство, город, магазин, ресторан и т.д. Лексико-грамматическое содержание уроков связано с этими конкретными ситуациями повседневного общения и определяется повседневными коммуникативными потребностями студентов: информация о себе и своей семье; профессия и место работы; ориентация в городе; ситуации элементарного общения в ресторане и в магазине и т.п. В текстах учебника присутствуют слова, предназначенные для пассивного усвоения (как например, глагол *изучать*). С одной стороны, естественные ситуации общения иногда не позволяли полностью избежать лексические единицы, которые по разным причинам не отрабатываются активно на этом этапе и в условия ограниченного количества учебных часов. С другой же стороны, нужно иметь в виду, что пассивных лексический запас учащихся в любом случае может и даже должен быть шире, чем активный. К словам, которые не вводятся для активного владения, сразу же даётся перевод, чтобы не затруднять понимание текстов и диалогов.

Присутствуют в учебнике и слова, которые вошли в обиход недавно вместе с пришедшими в Россию реалиями (*ресепшен, ватсап, фитнес*).

В некоторых случаях большее значение придавалось грамматическому отличию использования отдельных слов, а не анализу и отработке оттенков их лексического значения, например, так вводятся отдельные глаголы (*учить что? / учиться где?*).

Грамматический материал не только даётся в связи с лексическими темами, но и усложняется постепенно по мере усвоения новой лексики и появления новых речевых структур. Для введения и отработки некоторых форм используются знакомые студентам слова (*кока-кола,*

фанта), что позволяет сосредоточиться именно на форме и легко усвоить новый грамматический материал (например, для практики того же винительного падежа: *Я пью фанта*.)

Учёт того, что пассивный запас лексики учащихся всегда шире, чем активный, позволил включить в диалоги и тексты новые грамматические конструкции, которые не мешают пониманию. Например, в уроке 2 при знакомстве с глаголами 1-го спряжения появляется конструкция типа *слушать музыку*. Неважно, что учащиеся ещё незнакомы с формами винительного падежа. В данном случае срабатывает принцип прогнозирования, один из принципов коммуникативного подхода в обучении языку. Когда позже учащиеся знакомятся с формами и функциями винительного падежа, они фактически уже знают эти формы на лексическом уровне, так как не раз до этого видели их в диалогах и текстах предыдущих уроков. Ещё один пример: правила образования форм множественного числа объясняются в конце 3 урока, но уже в разделе фонетики появляются слова во множественном числе (*часы, ключи, очки*), затем в первом уроке при отработке форм рода существительных вводятся и формы числа, таким образом, учащиеся, выполняя упражнения на распределение слов по родам и числам уже способны определить, какие слова из списка имеют форму множественного числа. Во втором уроке вводится полностью контролируемое упражнение на подстановку окончаний *-и* и *-ы*, и даётся таблица шипящих и заднеязычных, после которых всегда пишется *-и*. Также в этом уроке даются некоторые слова-исключения, входящие в раздел лексики «Семья» (*братья, дети...*). Таким образом, к третьему уроку, где обобщаются и дополняются правила образования множественного числа, студенты уже знакомы с формами, и им легче усвоить оставшиеся правила.

Так как грамматический материал понимается как средство развития определённых коммуникативных навыков и практики видов речевой деятельности – понимать, читать, говорить – принцип его подачи в учебнике «от функции к форме». Для этого используется ситуативная основа – диалоги, тексты, рисунки. Например, во втором уроке вводится вопрос *Где?* и ответы в форме предложного падежа с предлогами *в/на*. Материал отработывается на ситуациях, когда мы ищем что-то в комнате: телефон, ключи и т.д. Здесь же объясняется основное различие между предлогами *в* и *на* (внутри и на поверхности).

Для желающих узнать больше о русской грамматике в конце учебника есть приложение, включающее описание на испанском языке тех грамматических явлений, которые отработываются в учебнике (например, род и число существительных и прилагательных, образование и использование некоторых падежных форм в единственном числе, образование временных форм глагола и т.д.)

Рабочая тетрадь включает дополнительные упражнения к каждому уроку, которые помогут учащимся отработать соответствующие языковые навыки (при наличии времени непосредственно на занятиях под руководством преподавателя или самостоятельно в том случае, когда времени на занятиях нет).

Аудиоматериалы, дополняющие курс, включают в себя около 60 треков с записью разными голосами фонетических упражнений, диалогов в реальных ситуациях общения, а также коротких монологических текстов. Нужно заметить, что целью не всегда является понимание всего текста в деталях. Значительно важнее для наших учащихся услышать и понять в услышанном (так же, как и в прочитанном) тексте интересующую их информацию. Для этого в учебнике предлагаются задания, содержащие вопросы, на которые надо найти ответ, а также задания на понимание и восстановление недостающей информации.

Чтобы сделать учебник более привлекательным для учащихся, которые всё больше и чаще используют в своей повседневной жизни новые технологии, в нём присутствуют такие реалии как электронные сообщения, *ватсан*, голосовое сообщение на автоответчике. Письменные сообщения оформлены в соответствии с реальными сообщениями, которые учащиеся могут увидеть на экране компьютера или мобильного телефона. Это позволяет им одновременно с выполнением простых заданий по развитию письменной речи привыкнуть к терминологии и внешнему виду электронных и телефонных сообщений на русском языке.

Литература

1. Акишина А.А., Каган О.Е. Учимся учить. М., Русский язык. Курсы, 2002
2. Рожкова Г.И. к лингвистическим основам методики преподавания русского языка иностранцам. Издательство Московского университета, 1983
3. Cassany D., Luna M., Sanz G. Ensenyar llengua. Barcelona, Graó, 2005
4. Decret 4/2009, de 13 de gener de 2009, Currículum dels ensenyaments d'idiomes a les escoles oficials d'idiomes de Catalunya. <http://xtec.gencat.cat/ca/curriculum/idiomes/curriculum/>
5. Figueras Casanovas N., Mingarro Muñoz P., Puig Soler F. Docencia, aprendizaje y evaluación de segundas lenguas en las escuelas oficiales de idiomas (Colección Manuales), ICE-HORSORI, Universitat de Barcelona, 2011
6. Leontieva O., Merechékova A. Как дела? Русо para principiantes. Barcelona, Herder, 2015
7. Littlewood W. La enseñanza comunicativa de idiomas. Cambridge University Press, 1996
8. Nunan D., El diseño de tareas para la clase comunicativa. Cambridge University Press, 2002
9. Richards J.C., Lockhart Ch. Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas. Cambridge University Press, 1998
10. Richards J.C., Rodgers Th.S. Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas. Cambridge University Press, 1998

PREPARATION OF MATERIALS FOR SPECIAL AND INTENSIVE RUSSIAN LANGUAGE COURSES IN THE STATE LANGUAGES SCHOOLS IN CATALONIA

Experience in special and intensive Russian language courses has led us to understand the need to create materials specifically designed for short-term courses. In our article, we present criteria for the selection, creation and presentation of class room practice materials. These deal with aspects of lexis and grammar included in the courses, as well as its relation to the specific communication needs of students.

ЧУПРИНИНА СВЕТЛАНА ВИКТОРОВНА

Грузинский технический университет
Тбилиси, Грузия
svetagnostik@rambler.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СПРАВОЧНИКОВ В ОБУЧЕНИИ РКИ

Большинство людей, начинающих изучать русский язык, стремятся научиться говорить на нем, т.е. владеть им практически и иметь возможность вступать в коммуникацию, беседовать с русскими, общаться. Это стремление и обуславливает коммуникативную, практическую направленность обучения русскому, как и любому другому иностранному языку.

Овладеть русским языком как средством общения невозможно без знания грамматики языка.

Решение подобных вопросов сподвигло на создание справочника по русскому языку.

«Справочник по русской грамматике» (Чуприна С.В. Справочник по русскому языку. Тбилиси. Издательский дом «Технический университет», 2013. ISBN 978-9941-20-360-2. <http://www.gtu.ge/publishinghouse/>. 65 с. Кеттер – 491.7-5(083) предназначен для использования в условиях очно-заочного обучения, для преподавателей, а также для широкого круга пользователей.

Главная цель, преследуемая при создании справочника, – доступность и быстрое овладение основами русской грамматики. В связи с этим традиционной последовательности изложения грамматического материала предпочтена логико-семантическая форма изучения русской орфографии. Создана определённая цепь логического запоминания материала. Данная система апробирована автором в течение длительного периода как в процессе преподавания русского языка как иностранного, так и русского языка как родного.

Материал (разделы «Фонетика», «Словообразование», «Морфология», «Синтаксис») репрезентируется с минимумом текстовых сообщений, что позволяет людям, не владеющим достаточным навыком чтения на русском языке, изучить грамматику с помощью схем. Реципиентам, обладающим «фотографической» памятью, не составит труда за короткий срок овладеть русским правописанием.

Справочник облегчает изучение или повторение необходимого материала по грамматике и орфографии всем желающим, призван помочь найти нужный ответ на вопросы, возникающие в практической работе: при выполнении письменных работ, при подготовке к экзаменам.

В приложении приводятся все виды и типы словоформ современного русского языка.

ВОЙТЕХИНА ОЛЬГА СЕРГЕЕВНА

Санкт-Петербургский государственный университет
Санкт-Петербург, Россия
olgas.voit@gmail.com

КОРРЕКТИРОВОЧНЫЙ КУРС ФОНЕТИКИ РУССКОГО ЯЗЫКА В РАМКАХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ МОДЕЛИ СВОБОДНЫХ ИСКУССТВ И НАУК

Современная образовательная модель свободных искусств и наук, относительно недавно появившаяся в России, в частности, в Санкт-Петербургском государственном университете на факультете свободных искусств и наук, реализует новый подход к образовательному процессу, направленный на демократизацию образования в целом. Такой подход способствует выстраиванию открытых горизонтальных отношений в образовательной среде, формируя в студенте креативную личность, умеющую ясно выражать и отстаивать свою точку зрения, мыслить критически, осознанно делать выбор (Беккер 2014: 12-40). Очевидно, что для этого важно развивать навыки устного выступления студентов, и не последнюю роль здесь играет работа над правильным произношением, являющимся необходимым условием успешной речевой коммуникации.

Корректировочный курс фонетики русского языка как иностранного на факультете свободных искусств и наук является практической дисциплиной. Курс призван совершенствовать устную речь студентов-бакалавров американских вузов путём формирования и развития их слухопроизносительных навыков.

Работа с американской аудиторией на факультете имеет свою специфику. Прежде всего, это выражается в аспектно-комплексном подходе к обучению и в многоступенчатости уровней сложности обучения русскому языку как иностранному. Как правило, студенты приезжают в Россию после первого, второго или третьего годов изучения русского языка. В соответствии с этим преподавателями разрабатываются авторские курсы по различным аспектам языка, в том числе и по фонетике, для среднего, средне-продвинутого и продвинутого уровней обучения. Параллельно с изучением языка американцы, наравне с российскими студентами, посещают академические лекционные курсы, участвуют в работе семинарских занятий.

Необходимо отметить, что зачастую у американских студентов нет опыта занятий по фонетике русского языка. Далеко не все слушатели имеют целостное представление об артикуляционной базе изучаемого языка, особенностях русской просодии и интонации, далеко не все осознают необходимость работы над уже укоренившимся «английским русским», таящем в себе коммуникативные неудачи. В силу этого корректировочный курс фонетики выполняет задачи и постановочного курса.

Перед преподавателем стоит нелёгкая задача: за 1 семестр, включающий в себя 15 академических недель (занятия проходят 1 раз в неделю), познакомить слушателей с теоретическими аспектами фонетики русского языка, усовершенствовать их слухопроизносительные навыки,

мотивировать к работе над своим произношением. Кроме того, следует констатировать отсутствие национально ориентированных пособий по фонетическому курсу для среднего и продвинутого уровней обучения (Войтехина, Дёмина, Румянцева 2015: 43-46; Войтехина 2016: 75-76).

Собственно процесс преподавания в рамках вышеупомянутой модели базируется на следующих ключевых моментах:

1. Интерактивный метод проведения занятий, предполагающий диалог между преподавателем и студентом, студентом и академической группой, в которой он обучается.
2. Нацеленность на формирование навыков критического мышления, обретение способности к самостоятельному генерированию нового знания.
3. Отсутствие у преподавателя монополии на знания.
4. Обязательность внеаудиторной работы (Свободные искусства и науки на современном этапе 2014: 4-10; Беккер 2014: 12-40).

Занятия по фонетике максимально интерактивны, что обусловлено и развитием цифровых технологий, позволяющих активно применять технические средства обучения. На смену зеркалу, которое традиционно использовалось для наблюдения за видимыми моментами артикуляции, пришёл новый «гаджет» – смартфон. В отличие от зеркала, он всегда находится у студентов под рукой. Преимущества смартфона очевидно: благодаря встроенной в телефон функции «селфи» студенты, работая над коррекцией своей артикуляции, могут наблюдать за движением губ и кончика языка, в любой момент сделать фото либо записать мини-видеоролик или аудиофайл, поделиться записями через блютуз или Интернет с другими студентами или с преподавателем, обсудить полученный результат в аудитории.

Таким образом, технические параметры современных смартфонов позволяют зафиксировать в памяти доступного технического средства некий визуально-слуховой образ того или иного звука или более крупного фонетического отрезка, к которому при необходимости можно обращаться неограниченное количество раз, добиваясь выработки автоматических навыков произношения.

Обращение к функции «селфи» актуально в работе над коррекцией артикуляции лабиализованных гласных [o], [y], при реализации которых важно, чтобы губы были округлены и вытянуты в трубочку, при коррекции гласных [и], [ы], когда губы, напротив, растянуты в улыбке, а также при выполнении упражнений, направленных на развитие навыков интонационного оформления фразы. Например, в случае необходимости дифференциации нейтральных и экспрессивных высказываний живой разговорной речи с одинаковым лексико-грамматическим наполнением. Ср.:

Нейтральное высказывание:

– *Это всё³?//*

– *Ну во¹т ещё.//*

Экспрессивное высказывание (выражение раздражения, досады):

– *Не звони² мне больше.//*

– *Ну во⁷т ещё.//*

Интонационные различия реплик диалога «*Ну во¹т ещё./ Ну во⁷т ещё.*» вне контекста не всегда могут быть опознаны и верно интерпретированы студентами в силу недостаточно развитых у них аудитивных навыков. Задача эта представляется достаточно сложной даже для студентов продвинутого уровня владения русским языком, несмотря на то, что мелодический контур ИК-1 характеризуется ровным движением основного тона и последующим его понижением на гласном центра, а ИК-7 – резким повышением тона со смычкой голосовых связок в конце гласного центра.

Стилистические различия подобного рода высказываний легче воспринимаются студентами в лингвистическом и ситуативном контекстах. Известно, что каждая эмоциональная интонация в определённом типе высказывания имеет свой кинетический (жесто-мимический) коррелят. В свою очередь, мимика, положение головы, поза говорящего могут рассматриваться как сво-

еобразный «артикуляционный уклад» эмоциональной интонации, как «артикуляция» эмоций (Муханов 1989: 11-12), наблюдение за которыми можно вести с помощью современных технических средств. Особенно информативными в этом случае будут видеозаписи, способные воспроизвести «зрительный образ» эмоциональных интонаций. Так, при выражении раздражения (досады) мимика говорящего будет отличаться следующими признаками: наморщенный нос, оттянутый кверху угол рта, резкое движение головы в сторону, отмах кистью руки (Там же: 16).

Значительная часть обучения фонетике происходит вне аудитории. В начале семестра студенты записывают на диктофон чтение выбранного ими для фонетического анализа текста. Текст может быть абсолютно любой тематики и направленности – студенты сами определяют, что им будет интересно читать. Важно, чтобы выбранный отрывок был максимально доступен для понимания, имел знакомые обучающимся грамматические, синтаксические конструкции, не вызывал дополнительных сложностей, связанных с его лексическим составом. В течение семестра, после каждого занятия, студенты поэтапно проводят анализ текста: обозначают границы фонетических слов, расставляют ударение, пишут транскрипцию, отрабатывают произношение отдельных фонетических элементов, производят синтагматическое членение текста, приводят варианты его интонационного оформления. Каждый этап работы подкрепляется диктофонной записью произношения отрезков текста, их анализом, работой над ошибками. Результаты полного фонетического анализа студенты демонстрируют на экзамене.

Итоговая оценка выставляется преподавателем после прослушивания двух вариантов чтения одного и того же экзаменационного текста, записанных на диктофон: начального варианта чтения (1 неделя семестра) и конечного (16 неделя семестра). Это позволяет объективно подойти к оцениванию семестровой работы обучающихся, выявить индивидуальный прогресс каждого студента, систематизировать устойчивые фонетические ошибки, с трудом поддающиеся искоренению.

Итак, при обучении иностранных студентов фонетике русского языка на факультете свободных искусств и наук делается упор на осознанное овладение обучающимися артикуляционной базой русского языка, его интонационными средствами. Методы подачи материала преподавателем настраивает студентов на самоконтроль, критическое отношение не только к тому, *что* сказать, но и *как* сказать, развивая их навыки восприятия и продуцирования устной речи. Слушая друг друга на занятиях, постоянно рецензируя результаты работы других, студенты оттачивают свои аналитические способности, проводя по сути «ювелирную» работу с языком.

Литература

1. Беккер Дж. Что такое образование по модели свободных искусств и наук... и чем оно не является // Свободные искусства и науки на современном этапе: опыт США и Европы в контексте российского образования: Сборник статей / Под ред. Дж. Беккера, Ф. В. Федчина. СПб.: СПбГУ, 2014. – С. 12-40.
2. Войтехина О. С. О некоторых аспектах преподавания практической фонетики русского языка в американской аудитории // Научная перспектива. 2016. № 5 (75). – С. 75-76.
3. Войтехина О. С., Демина Е. Е., Румянцева Е. В. Об опыте проведения курсов по разговорной практике и фонетике у американских студентов, изучающих русский язык // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота. 2015. № 6 (48): в 2-х ч. Ч. 1. – С. 43-46.
4. Муханов И. Л. Жест и мимика в обучении эмоциональным интонациям (устная и письменная речь) // Русский язык за рубежом. 1989. № 2. – С. 11-19.
5. Свободные искусства и науки на современном этапе: опыт США и Европы в контексте российского образования: Сборник статей / Под ред. Дж. Беккера, Ф. В. Федчина. СПб.: СПбГУ, 2014. – 124 с.

**CORRECTIVE COURSE OF THE RUSSIAN LANGUAGE PHONETICS IN THE
FRAMEWORK OF THE LIBERAL ARTS AND SCIENCES EDUCATIONAL MODEL**

The paper summarizes the practical experience of teaching a corrective course of the Russian language phonetics in the educational model of Liberal Arts and Sciences implemented in the St. Petersburg State University. The article describes the specifics of work with American students audience, methods used to improve the listening and pronunciation skills in students.

ФЕДОТОВА НИНА ЛЕОНИДОВНА

Санкт-Петербургский государственный университет
Санкт-Петербург, Россия
n.fedotova@spbu.ru

СИСТЕМА ЗАДАНИЙ И ЗАДАЧ В ПРАКТИЧЕСКОМ КУРСЕ «МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО»

Важную роль в подготовке высококвалифицированных преподавателей-русистов играет курс «Методика преподавания русского языка как иностранного», который является профилирующей дисциплиной в ряде высших филологических учебных заведений РФ.

Основная цель курса «Методика преподавания русского языка как иностранного» – формирование методической компетентности.

По определению А. А. Люботинского, «методическая компетентность – это интегративное свойство личности учителя иностранного языка, определяющее его готовность и способность эффективно решать методические задачи в процессе реализации целей обучения иностранным языкам, связанных с формированием иноязычной коммуникативной компетентности, образованием, воспитанием и развитием учащихся» (Люботинский 2014: 820).

В структуре методической компетентности Н. В. Соловова выделяет следующие структурные компоненты:

- ценностно-мотивационный (интерес к преподавательской работе, постановка и осознание целей педагогической деятельности, наличие мотива);
- когнитивный (наличие методических знаний, навыков, умений, применение их в новых условиях, умение решать методические проблемы, усваивать новые факты в области методики);
- технологичный;
- рефлексивный (методическая рефлексия, самокритичность, самоконтроль, самооценка);
- оценочный (Соловова 2010: 324).

Если говорить о структуре методической компетентности, то многие исследователи (Бондаренко 2010, Кожухов 2008, Кузьмина 1990, Макеева 2010 и др.) выделяют такие уровни как адаптивный, репродуктивный, моделирующий, *интегративный*.

Применительно к преподаванию иностранного языка адаптивный уровень методической компетентности предполагает умение использовать методические знания, профессиональные умения и навыки для решения конкретных методических задач с учетом контингента учащихся.

О репродуктивном уровне можно говорить в том случае, если у преподавателя сформированы системные представления об основах педагогической деятельности и о методах преподавания; умения обеспечивать и сопровождать учебный процесс. Кроме того, необходимо наличие информационной компетенции, которая, как полагает С. С. Куклина, включает способность, готовность и потребность работать с современными источниками информации (Куклина 2013).

Моделирующий уровень отличается большей (по сравнению с репродуктивным уровнем) осознанностью способов осуществления методической деятельности. Преподаватель способен самостоятельно определять цели и задачи, выбирать оптимальные средства обучения, производить мониторинг полученных результатов, внедрять современные образовательные технологии. Преподаватель постоянно стремится к поиску новых способов и приемов обучения, что предопределяет его готовность передавать свой опыт. Методическая рефлексия свидетельствует о высоком уровне самооценки обучающих действий. «Формирование рефлексивного компонента методической компетентности способствует развитию инновационного потенциала преподавателя – его способности к восприятию новой информации, нахождению решения нестандартных задач» (Люботинский 2014: 825).

Особенность интегративного уровня состоит в том, что педагогическая деятельность отличается наивысшей степенью активности, педагогической рефлексии, самореализации, что проявляется в высокой результативности учебного процесса. Кроме того, в числе характеристик данного уровня следует назвать и методическое мастерство, под которым понимается «высокая степень развития у преподавателя педагогических умений, которые заключаются в быстром, точном и сознательном выполнении определенного воздействия (влияния) на обучающихся, с целью решения педагогических задач, на основе усвоения знаний и развития профессиональных качеств» (Киселев 2010: 23).

Рассмотрим содержание практического курса по методике преподавания РКИ, который позволяет учащимся достичь репродуктивного уровня методической компетентности.

Профессионально-методическая компетентность представляет собой комплекс знаний, **умений** и навыков.

К профессиональным следует отнести знания

- основных методических понятий;
- базовых теоретических положений методики преподавания иностранных языков;
- способов установления сходств и различий между системами русского языка и родного языка учащихся;
- способов предупреждения и коррекции типичных ошибок обучаемых.

В структуру профессионально-методической компетентности могут быть включены умения:

- выбирать методическую концепцию и обосновывать свой выбор с психолого-педагогической, психолингвистической и лингвистической точек зрения;
- устанавливать зависимость и взаимосвязь методических положений в рамках той или иной концепции;
- принимать целесообразные методические решения в зависимости от конкретных условий учебного процесса;
- определять цель урока, задачи и его структуру;
- оценивать отбор и дозировку языкового материала, представленного в учебниках и учебных пособиях;
- отбирать учебный материал в зависимости от специфики формируемых навыков и умений;
- выбирать оптимальные способы и приемы, обеспечивающие достижение поставленной цели обучения;
- составлять контрольно-измерительные материалы для проверки уровня сформированности аспектных навыков и речевых умений (Fedotova 2015).

Формирование навыков самостоятельной работы с научно-методической литературой обеспечивается необходимостью постоянного изучения трудов лингвистов, психологов, психолингвистов и методистов.

Согласно учебной программе, курс «Методика преподавания РКИ» также направлен на развитие умений, необходимых для научно-исследовательской деятельности в области методики

преподавания РКИ, поскольку подготовка будущих преподавателей предполагает написание курсовых работ, дипломов и выпускных квалификационных работ.

Программа по методике преподавания РКИ для студентов-филологов предусматривает не только лекционный курс, но и семинарские занятия. Однако именно эти занятия, к сожалению, до сих пор не обеспечены соответствующими средствами обучения. В связи с этим возникла необходимость в создании учебного комплекса, который имел бы ярко выраженную практическую направленность. Учебный комплекс «Методика преподавания русского языка как иностранного» был разработан с целью оказать помощь студентам, магистрантам, аспирантам в овладении профессионально-методической компетентностью, необходимой для успешной педагогической деятельности.

Учебный комплекс «Методика преподавания РКИ (практический курс)» (Федотова 2013) построен с учетом особенностей содержания обучения будущих преподавателей-русистов и в соответствии с требованиями к современным средствам обучения. Это означает, что такой комплекс, во-первых, должен обеспечивать достаточно высокий уровень профессионально-методической компетентности. Во-вторых, система работы по данному учебному комплексу дает возможность учащимся усваивать значительный объем учебного материала. В-третьих, задания сформулированы таким образом, чтобы обучение происходило в обстановке сотрудничества. И наконец, учебный комплекс способен поддерживать высокую мотивационную готовность учащихся к изучению предмета, что позволяет максимально раскрыть резервные возможности обучаемых.

Концепция данного комплекса базируется на деятельностно-ориентированном подходе к обучению, предполагающем не прямое руководство действиями студентов, а формирование у них личностных оснований учебной деятельности, творческого отношения к будущей профессии. По мнению Н. В. Кузьминой, деятельностный подход определяет следующие этапы формирования методической компетентности: определение и анализ планируемых образовательных результатов; подбор видов учебной деятельности, соответствующих запланированным образовательным результатам; конструирование учебных ситуаций и учебных задач; отбор средств обучения для реализации соответствующих видов учебной деятельности (Кузьмина 1990: 117).

Учебный комплекс состоит из краткого теоретического курса (11 тем курса по методике преподавания РКИ), задачника и видеоприложения с записями уроков, которые предназначены для анализа.

После знакомства с разделом, посвященным какой-либо теме, студенты должны обратиться к соответствующему разделу задачника. Каждый раздел включает в себя: задания и задачи; образец конспекта урока; конспекты уроков, подготовленные студентами и магистрантами для педагогической практики; рекомендуемый список учебных пособий, направленных на формирование аспектных навыков или умений в разных видах речевой деятельности.

Реализация профессионально-ориентированного подхода к обучению студентов филологических факультетов предполагает разработку адекватной системы профессионально-ориентированных упражнений. Комплекс заданий состоит из нескольких групп заданий, направленных на овладение:

- 1) навыками анализа теоретических и практических работ в области методики;
- 2) собственно методическими умениями;
- 3) навыками самостоятельной работы для осуществления учебно-профессиональной деятельности.

В систему заданий и задач разработанного нами учебного комплекса «Методика преподавания РКИ (практический курс)» входят:

- аналитико-синтетические задания (*«Объясните, чем отличаются подходы к обучению»*);
- задания на сравнение (*«Сравните определения двух понятий. Согласны ли Вы с утверждением, что ...?»*);
- рецензирование (*«Прочитайте формулировки заданий. Какие из них представляются Вам некорректными и почему?»*);

- задания-моделирование («Проанализируйте модель обучения аудированию. Предложите свою модель»);
- задания-доказательство («Докажите методическую целесообразность использования неофициального письма»);
- дискуссия («Приведите аргументы «за» и «против» использования следующих методических терминов: фрейм, дискурс, вторичная языковая личность?»);
- творческие задачи («Напишите конспект урока по обучению грамматике для Элементарного уровня»);
- задания контролирующего типа («Назовите основные способы семантизации лексики»);

Хотелось бы надеяться, что данный учебный комплекс будет востребован и окажет реальную помощь в подготовке квалифицированных преподавателей РКИ.

В заключение приведем слова, принадлежащие Д. Скривнеру, в которых содержатся важные для преподавателя иностранного языка рекомендации быть вдумчивым и постоянно стремиться к саморазвитию и творческому поиску: «Keep your mind working on discovering what you believe about how people learn and how best to enable that. In many ways, the questions are more important than answers; knowing that something is not fixed and certain encourages a different, more exploratory way of working» (Scrivener 2005: 370).

Литература

1. Бондаренко И. В. Формирование методической компетенции у будущих специалистов-культурологов в условиях педагогического образования в классическом университете. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ульяновск, 2010. 24 с.
2. Киселев А. В. Социально-педагогические условия формирования методической компетентности у начинающих преподавателей высших учебных заведений ФСБ России пограничного профиля: Дис. ... канд. пед. наук, М., 2010. 185 с.
3. Кожухов К. Ю. Педагогическая модель дистанционных технологий в процессе формирования методической компетенции будущего учителя (на материале дисциплины «Теория и методика обучения иностранным языкам»: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Курск, 2008. 24 с.
4. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. М.: Высшая школа, 1990. 117 с.
5. Куклина С. С. Формирование информационной компетенции выпускника общеобразовательной школы средствами предмета иностранный язык // Иностранные языки в школе. 2013. № 6. С.6.
6. Люботинский А. А. Структурно-функциональная модель методической компетентности будущих учителей иностранного языка в условиях инновационной образовательной среды // Молодой ученый. 2014. №8. С. 820–825.
7. Макеева С.Н. Компетентностный подход к методической подготовке учителя иностранного языка // Вестник Бурятского государственного университета. 2010. №15. С. 201–205.
8. Соловова Н. В. Методическая компетентность преподавателя вуза. М.: АПКиППРО, 2010. 324 с.
9. Федотова Н. Л. Методика преподавания русского языка как иностранного. Задачник к практическому курсу. СПб.: Златоуст, 2013. 200 с.
10. Fedotova N. On the concept of distance training course «Methods of teaching Russian as a foreign language (RFL): traditions and innovations». Russian Linguistic Bulletin. 2015. № 4 (4). Pp. 41–43.
11. Scrivener J. Learning Teaching. A guidebook for English language teacher. Macmillan Books for Teachers. Second Edition. Macmillan, 2005. 431p.

**SYSTEM OF EXERCISES AND TASKS IN THE PRACTICAL COURSE
«METHODS OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE»**

This article is devoted to the problem of formation of professional-methodical competence of future teachers of Russian as a foreign language. An important role in preparing highly qualified teachers of Russian language plays the course “Methods of teaching Russian as a foreign language”, which is base discipline in a number of higher philological education institutions of the Russian Federation. The main aim of this course is the formation of methodical competence.

Is proposed the using the author’s training complex “Methods of teaching Russian as a foreign language” (practical course) in which is substantiated the content of the professional-methodical competence of teachers of foreign language.

Describes the basic types of professionally-oriented exercises, the implementation of which ensures the effective acquisition of professional-methodical competence.

ГАСПАРЯН ЛАУРА

Мексиканский Национальный Автономный Университет

Мехико, Мексика

laragasparian@hotmail.com

ТРУДНОСТИ В УПОТРЕБЛЕНИИ ПРЕДЛОЖНОГО ПАДЕЖА В ИСПАНОЯЗЫЧНОЙ АУДИТОРИИ

В этом сообщении рассматриваются проблемы обучения мексиканских студентов Предложному падежу в процессе освоения грамматических форм падежей.

Учитывая многочисленную разницу в употреблении грамматических конструкций в русском и испанском языках, эта статья ориентирована показать и классифицировать ошибки в использовании форм Предложного падежа и способы их устранения на основе сопоставления этих языков. Значения Предложного падежа весьма разнообразно, но можно выделить две основных функции (их, конечно, больше): указание на место или время действия в/на (ком? чем?) и указание на объект речи о (ком? чем?). Первый случай называется - „местным“, а второй – „изъяснительным падежом“. Неправильное употребление Предложного падежа чаще всего наблюдается в тех случаях, когда происходит замена Предложного падежа с предлогом в дательным без предлога; замена Предложного падежа с предлогом в винительным с тем же предлогом; замена Предложного падежа с предлогом в винительным с предлогом на; замена предлога о предлогом на тем же падежом: врач, прежде всего интересовался в его самочувствии (вместо о его самочувствии). В русском языке для обозначения места действия или нахождения человека или предмета употребляются предлоги в или на и часто ошибки возникают, так как в испанском для этого существует только один предлог en ; для обозначения мысли или речи в испанском языке существует несколько предлогов : sobre, de , которые в сочетании переводятся по-разному. Для закрепления значений и функций Предложного падежа используются различные виды упражнений, которые обеспечивают формирование умственных и речевых действий учащихся: имитативные , трансформационные, упражнения на описание, упражнения на выбор, поставить в нужную форму, упражнения на перевод, упражнения с текстом (прочитайте, перепишите, перескажите); упражнения на наблюдения. Из собственного многолетнего опыта преподавательской работы автор статьи знает, что количество упражнений, предлагаемых любым учебником, недостаточно, поэтому в нашем Центре разрабатываются пособия, направленные на усвоение иностранными студентами изучаемого материала.

КЛИМКИНА ОЛЬГА ИГОРЕВНА

Киевский национальный университет имени Тараса Шевченко
Киев, Украина
chloja@inbox.ru

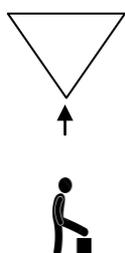
РУССКИЙ РЕЧЕВОЙ ЭТИКЕТ В ФОРМАТЕ НАЦИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО УЧЕБНИКА РКИ

Формирование коммуникативной компетенции – главная цель иноязычного образования, на достижение которой направлены усилия преподавателя на всех этапах обучения иностранному языку – от элементарного до профессионально ориентированного. Самым сложным, но в то же время и самым показательным с точки зрения достижения результата, когда успехи и неудачи коммуникации особенно очевидны, является стартовый этап. Трудности стартового этапа обусловлены несоответствием багажа пока имеющихся у студента знаний и умений тем речевым вызовам, с которыми ему приходится справляться в стрессовой ситуации «выживания» в чужой языковой среде. Разные языки в силу своей специфики имеют различный – как довольно высокий, так и относительно «посильный» – пороговый уровень. Тернистость начального этапа в изучении русского языка, который относят к трудным для овладения языкам также и за счет высокого порогового уровня [4, 27], связана с тем, что для стартового «выхода в речь» требуется значительно больший лексико-грамматический объем по сравнению, например, с английским языком.

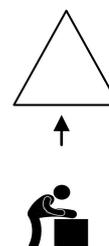
Схематически процесс изучения русского языка в сравнении с английским языком можно

↑ – базовые грамматические структуры, необходимые для стартового «выхода в речь»

АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК



РУССКИЙ ЯЗЫК



Успешность преодоления пороговой ступени в изучении языка зависит от многих составляющих учебного процесса, важное место среди которых занимают учебники и пособия, способные стать надежным помощником, легко и уверенно привести к цели.

Именно для этого сегмента преподавания РКИ авторами О.И. Климкиной (Украина) и Ч. Зариповой-Четин (Турция) создано учебное пособие «*Rusça Konuşmanın Etik Formları. Türkçe Konuşan Türk Öğrencilere Yönelik Rus Dili Ders Kitabı. Basit Seviye*» («Этикетные формулы русской речи для говорящих на турецком языке: элементарный уровень»). Оригинальный курс этикетно-речевой адаптации был разработан на кафедре русского языка славянского отделения факультета естественных и гуманитарных наук Кавказского университета (г. Карс, Турция). Пособие, аккумулировавшее преподавательский опыт своих авторов и результаты апробации в учебных аудиториях, является частью комплекса учебных материалов для студентов с родным турецким языком, изучающих русский язык «с нуля» на подготовительных факультетах вузов Турции. Так как в неязыковой среде важнейшим средством оптимизации учебного процесса является национально ориентированный учебник, учебный материал был осмыслен авторами с учетом трудностей, как лингвистического, так и экстралингвистического плана, с которыми часто сталкивается турецкая аудитория в процессе изучения русского языка. Пособие прорецензировано ведущими специалистами кафедры славянских языков и литератур Стамбульского университета (рецензент и автор предисловия проф. Э. Инаныр) и кафедры русского языка Киевского национального университета имени Тараса Шевченко (рецензент – проф. Е.С. Снитко). Выпуск книги осуществлен в 2015 году одним из научно-культурных издательств Анкары.

При разработке общей концепции учебника учитывались традиции наиболее авторитетных изданий по грамматике и развитию речи, многие из которых были созданы при участии или под руководством классика учебной литературы РКИ С.А. Хаврониной. В определенной степени учебник вдохновлен книгой О.Г. Мотовиловой «Пособие по развитию навыков разговорной речи для иностранцев. Русский язык» (М., 1986, 141 с.). Модернизация подачи языкового и речевого материала осуществлялась в направлении популярной линейки современных учебников коммуникативного типа, как например, учебные комплексы «Жили-были: 28 уроков русского языка для начинающих» Л.В. Миллера и Л.В. Политовой, «Поехали: Русский язык для взрослых» С.И. Чернышова и А. Чернышовой, «Русский язык: 5 элементов» Т.Л. Эсмантовой и др.

Содержание учебного пособия «Этикетные формулы русской речи для говорящих на турецком языке: элементарный уровень» определяется двумя целями обучения: коммуникативной и социокультурной.

В соответствии с этими целями в пособии реализуются следующие конкретные задачи.

1. Знакомство студентов со спецификой русского речевого этикета.

Данное учебное издание охватывает один из специализированных аспектов коммуникативной компетенции – этикетные формулы русской речи.

Этикетные формулы – национально-специфичные стереотипные выражения, которые помимо реализации в речи фатической функции языка, т.е. функции установления контакта и поддержания вежливых, доброжелательных отношений с собеседником, помогают говорящему регулировать процесс общения, формулировать свои желания, влиять на поведение другого, выражать свое отношение и чувства к адресату и обстановке общения. «Фразы к случаю», связанные с конкретной речевой ситуацией и осваиваемые на уровне автоматического воспроизведения в речи, обеспечивают тот необходимый коммуникативный минимум, который составляет основу направленного на решение практических задач «языка выживания».

Представленный в пособии учебный материал знакомит с речевым поведением носителя русского языка в основных ситуациях повседневного общения. Логика предъявления тем подчинена ситуативной целесообразности и актуальности с точки зрения начинающего коммуниканта. Особенности использования этикетных формул в речи раскрываются на примере диалогов, представляющих как официальные (форма на «вы»), так и неофициальные (форма на «ты») ситуации общения. Диалоги сопровождаются пояснениями и заданиями, позволя-

ющими студентам накапливать знания об арсенале имеющихся в распоряжении говорящего этикетных формул для каждой конкретной ситуации, вырабатывают умение распознавать выражения, принадлежащие к разным стилям общения, и использовать речевой материал в соответствии со сферой и задачей общения.

2. Наполнение словарного запаса, приобретение первичных знаний в области фонетики, грамматики и словообразования.

Каждый урок включает лексико-грамматический материал, который знакомит с лексическим минимумом данного уровня, формирует первое представление о предложно-падежной системе русского языка и общих особенностях русского словообразования.

Ведущим принципом подачи лексического материала, обеспечивающим его систематизацию, является идеографический (семантический) принцип. Таким образом, лексикон каждого урока представлен определенной тематической группой. При отборе лексического материала учитывалась возможность его использования для речевого оформления этикетных реплик в рамках темы урока. Словарная работа проходит в два этапа: 1) накопление лексики в активном словарном запасе учащихся; 2) включение усвоенных лексических единиц в этикетную формулу для дальнейшего создания ее речевых вариантов.

Грамматический материал предлагается к усвоению через употребление, практику общения. «Грамматические подсказки», сопровождающие задания в виде таблиц-схем, демонстрируют алгоритм функционирования языковых единиц в речи и ориентированы на выполнение сугубо коммуникативных задач.

Элементы словообразовательного анализа, включенные в некоторые из заданий, знакомят с русскими аффиксами, их назначением и использованием. Для студентов с родным турецким языком, для которого характерна постпозиция словообразовательных формантов, важно осознание большей позиционной вариативности русских аффиксов: наличие не только суффиксов, но и префиксов.

3. Формирование речевых навыков и умений.

Практическая часть каждого урока представляет собой единый тренировочный цикл, посвященный отработке одной или нескольких смежных этикетных формул.

Формирование речевых навыков и умений обеспечивается системой заданий.

Языковые задания формируют навыки построения грамматически правильных высказываний и ориентированы на достижение автоматизма в их использовании.

Предречевые задания, по большей части подстановочные и тренировочные, закладывают навыки употребления языковых единиц в речи. При их выполнении широко используются опоры – вербальные, схематические, иллюстративные.

Речевые задания, развивающие и закрепляющие собственно речевые умения, помогают перейти от штампа к экспромту, от «тренировки предсказуемого к подготовке обучаемого к непредвиденному» (М. Байрам) [2, 112]. В пособии представлен широкий выбор заданий, обеспечивающих глубокую и разностороннюю проработку речевого материала, – имитационные, трансформационные, задания проблемно-поискового типа и др. Так как студенту-иностранцу необходимо научиться спонтанно выражать соответствующую ситуации интенцию и реагировать на реплику собеседника, большая часть речевых заданий носит интерактивный характер. Это дает возможность коллективной работы при полной включенности и студентов, и преподавателя в общий разговорно-игровой процесс, максимально приближенный к ситуации живого общения, и, т.к. требует творческих решений, способствует постоянной активизации речемыслительной активности учащихся.

Все три типа заданий представлены в каждом уроке. Формулировки инструкций по выполнению большинства из них коммуникативны, т.е. исходят из тех интенций, которые должны быть «затренированы» (*узнайте, спросите, попросите, посоветуйте, пригласите, скажите*

комплимент, поздравьте, предупредите об опасности, удивитесь), и дублируются на двух языках. В каждом предречевом упражнении предложена модель его выполнения – уместный в заданной ситуации общения речевой образец. К наиболее трудным заданиям в приложении даны «ключи», что делает возможным самостоятельное обучение по книге.

Пособие ориентировано на развитие разных видов речевой деятельности, но основное внимание уделяется говорению и аудированию. Сначала этикетные формулы усваиваются в виде реплик, а затем на уровне полноценных диалогов, типичных для повседневных ситуаций общения.

4. Введение в «мир изучаемого языка» (понятие С.Г. Тер-Минасовой).

Решение этой задачи достигается присутствием в пособии лингвострановедческого материала, который вводит в культурологический контекст изучаемого языка, способствует приобретению фоновых знаний, подготавливающих включение иностранца в полноценный межкультурный диалог. В качестве источников национально-культурной информации выступают:

- 1) этикетные знаки русской речевой культуры, которые по своей сути не «пустые формальности», а культурно-исторические ценности – «веками накопленные сокровища русской вежливости» [1, 4];
- 2) национально маркированные лингвореалии – включенная в лексический минимум безэквивалентная лексика, фразеология и афористика русского речевого этикета, национальный компонент в значении которых раскрывает лингвокультурологический комментарий на двух языках (дан в приложении);
- 3) национально-фоновые изображения – иллюстративный материал с лингвострановедческим компонентом, обеспечивающий интеграцию студента в вещное пространство страны изучаемого языка.

Так как социокультурная компетенция предполагает готовность и способность к ведению диалога культур, который подразумевает как знание культуры страны изучаемого языка, так и «осознание культурных и ментальных оснований собственного речевого поведения» [3, 4], в пособии также представлены национально-культурные реалии Турции, что в перспективе поможет студенту рассказать о своей родине на русском языке.

5. Предупреждение ошибок под влиянием интерференции родного языка.

Процесс овладения иностранным языком сопровождается взаимодействием двух языковых систем – родного языка и иностранного. Ошибки, вызванные интерферирующим влиянием родного языка, на начальном этапе оказываются наиболее стойкими и заметно тормозят овладение русской речью. Работа по их предупреждению и устранению ведется в двух планах. Все явления русского речевого этикета, находящиеся в зоне интерференции, снабжены специальным «ситуативным комментарием» (дан в Приложении), который акцентирует внимание на культурно-национальных особенностях русских формул. Специальные задания, включающие анализ ошибок, вызванных наложением двух разных этикетных традиций при доминировании родной, призваны выработать необходимый речевой иммунитет в использовании квазиэквивалентов.

СТРУКТУРА УРОКА

Урок открывается перечнем ситуативно эквивалентных этикетных формул в русском и турецком языках. Т.е. для объяснения русского выражения используется не буквальный перевод, а существующее в современном турецком языке соответствие, принятое в аналогичной ситуации общения. Транскрипция на основе турецкого алфавита помогает усвоить лексический материал в фонетически правильной форме.

Этикетные выражения маркируются соответственно их использованию в официальной («вы»-форма) или неофициальной («ты»-форма) ситуации общения. Часть этикетных формул является стилистически нейтральной.

Толкование многофункциональных этикетных знаков выделено в отдельную рубрику «Что говорят русские, когда говорят ... *пожалуйста / ничего / пора*» и озвучивается, помимо русского, также и на родном языке студентов.

Использование этикетных формул в речи демонстрируется на примере учебных мини-диалогов, различающихся в жанрово-стилистическом отношении. После того, как накоплен достаточный объем речевых навыков и умений, в урок вводятся небольшие фрагменты типичных обиходно-бытовых бесед и разговоров, отвечающих требованию естественности (узуальности) разговорных фраз и их точной соотнесенности с речевыми ситуациями.

На каждом уроке вводится новая лексика. Семантизация тематических групп осуществляется в процессе сопоставления вербального и визуального рядов. Понимание значения слова обеспечивается в результате поиска и нахождения соответствия в картотеке лексики и иконотеке рисунков-иллюстраций. Слова с абстрактным и переносным значением включены в прозрачные контексты, которые легко подводят к осмыслению нового слова. Несколько слов и словосочетаний вводится на основе принципа опережения.

К одному и тому же речевому явлению внимание привлекается несколько раз на разных этапах урока. Этикетная формула реализуется на основе определенной грамматической схемы и наполняется переменными лексического минимума, создающими ее речевые варианты.

Рубрикация пособия включает введение и 15 уроков. Вводный курс «Русский алфавит: буквы и звуки. Краткие сведения о русском произношении» знакомит с фонетико-графической системой русского языка. Материал каждого следующего урока объединен общей темой события: «Приветствие. Прощание» (1 урок); «Знакомство» (2 урок); «Просьба» (3 урок); «Обращение» (4 урок); «Вступительные фразы» (5 урок); «Благодарность» (6 урок); «Извинение» (7 урок); «Заключительные фразы» (8 урок); «Присоединение к мнению собеседника» (9 урок); «Приглашение» (10 урок); «Поздравления. Пожелания» (11 урок); «Одобрение. Compliment» (12 урок); «Предупреждение. Предостережение» (13 урок); «Удивление, сомнение, недоверие» (14 урок); «Уверенность. Совет» (15 урок).

В конце каждого урока даются итоговые задания по теме, которой посвящен урок. Продемонстрировать усвоение формул русского этикета призван обратный перевод – с родного языка на русский. Завершающие урок задания эвристического характера (прочитать название зашифрованной книги, разгадать кроссворд или ребус, найти спрятанную в слове цифру, подобрать этикетную формулу к выполненному в юмористической манере рисунку и др.) в легкой игровой форме требуют от студента языковой догадки («Ага!»-реакции), направлены на поддержание интереса к изучаемому языку, расширение лингвистического кругозора.

Успешное освоение учебного материала всех уроков поможет добиться корректного использования студентом-иностранцем формул речевого этикета как одного из важнейших компонентов адекватного и комфортного общения на русском языке.

Литература

1. Балакай А.Г. Толковый словарь русского речевого этикета. – М., 2004. – 681 с.
2. Кузьмина Л. Г., Кавнатская Е. В. Современные культуроведческие подходы к обучению иностранным языкам / Л. Г. Кузьмина, Е. В. Кавнатская // Вестник Воронежского государственного университета (Серия «Лингвистика и межкультурная коммуникация»). – 2001. – № 2. – С. 108-117.
3. Миллер Л.В., Политова Л.В. 12 советов преподавателю русского языка как иностранного от авторов учебника «Жили-были». // Миллер Л.В., Политова Л.В. Жили-были: 28 уроков для начинающих. – СПб., 2015. – С. 1-17.

4. Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика. Учебное пособие для преподавателей и студентов. – М., 2006. – 480 с.
5. Klimkina O.I., Zaripova Çetin Ç. Rusça Konuşmanın Etik Formları. Türkçe Konuşan Türk Öğrencilere Yönelik Rus Dili Ders Kitabı. Basit Seviye. – Ankara, 2015. – 146 s.

The article is devoted to the presentation of a new textbook on Russian speech etiquette for Turkish language students. The book was designed subject to the theory and practice of the national – oriented textbook aimed at teaching the Russian language in Turkish institutes of higher education. A general concept is stated, the textbook's principles and objectives are formulated, and the lesson's structure is described. The represented book is considered as an important part of teaching the Russian language during the start – up stage.

Keywords: Russian as a foreign language, Russian speech etiquette, national-oriented textbook for Turkish language students.

ИВАНОВА МАРИНА ГЕННАДЬЕВНА

АФ СПбГУП

Алматы, Казахстан

orion-999@list.ru

НАЦИОНАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ В ФОРМАТЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ РКИ

Психология нации как реально существующее явление по своему содержанию представляет собой компонент общественной психологии, которая также включает психологию профессии, класса, возраста, семьи и т.д. Национальная психология является результатом исторического развития, в процессе которого социально-политические и экономические условия жизни и деятельности людей определили *формирование черт* их общественной психики. Другими словами, «она имеет материальную базу, своих конкретных носителей и отражает то общее, что есть у представителей этнической общности в мировосприятии, устойчивых формах поведения, чертах психологического облика, реакциях, речи и языке, отношениях к другим людям и природе» [Крысько 2014:112].

Структура психологии нации включает статические (системообразующие) и динамические (функциональные) стороны, или компоненты. К статическим составляющим психологии нации относятся *национальные* характер, темперамент, склад ума, чувства и настроения, традиции и привычки. К динамическим компонентам причисляют *национально-психологические особенности* как, единственную форму проявления психологии этноса, связывая это с тем, что данные составляющие «характеризуют своеобразие протекания психических процессов и состояний, а также специфику взаимодействия, взаимоотношений и общения представителей конкретных этнических общностей [Крысько 2014:117].

Структуру динамических компонентов национально-психологических особенностей можно представить следующим образом:

- мотивационно-фоновые;
- интеллектуально-познавательные;
- эмоционально-волевые;
- коммуникативно-поведенческие.

Данные составляющие проявляются как «результат непосредственного реагирования психики представителей конкретных этнических общностей на воздействия окружающего мира и других людей» [Крысько 2004: 42].

Мотивационно-фоновые национально-психологические особенности – это характеристики, которые определяют своеобразие побудительных сил в жизни и деятельности представителей конкретной этнической общности, указывающие на специфику мотивации и поведения этих людей. На этом уровне могут реализовываться с различной степенью проявления такие качества, как инициативность, деловитость, усердие, настойчивость, работоспособность и т.д.

а также выражаться национальные чувства и настроения (чувство любви к Родине или ненависть к ее захватчикам). Например, для большинства японцев труд в организации является главным делом жизни, а американцы и немцы рассматривают свою работу всего лишь как одну из составляющих их жизни [Сидорова 2005: 12].

Интеллектуально-познавательные национально-психологические особенности определяются своеобразием восприятия и мышления представителей конкретного этноса, которые проявляются в присутствии у них специфического сочетания познавательных и интеллектуальных качеств (особенности организации мыслительной деятельности, приверженность логике, широта и глубина абстрагирования, скорость мыслительных операций, яркость и живость воображения, оперативность представлений), т.е. параметры, обуславливающие мыслительную активность.

Н.В. Гоголь так охарактеризовал эти качества: «И всякий народ, носящий в себе залог сил, полный творческих способностей души, своей яркой особенностью и других народов Бога, своеобразно отличается каждым словом. Сердцеведением и мудрым познанием жизни отзовется слово британца, легким щеголем блеснет и разлетится недолговечное слово француза, затейливо придумает свое, не всякому доступное умнохудощавое слово немец, но нет слова, которое было бы так замашисто, бойко, так вырывалось бы из-под самого сердца, так кипело бы и животрепетало, как метко сказанное русское слово» [Гоголь 1894: 86].

К специфически познавательным характеристикам мыслительной деятельности представителей разных народов можно отнести следующее: сенсорно-чувственная модальность восприятия окружающего мира у русских; смелость в познании действительности, настойчивая пытливость и богатство воображения у французов; познавательный практицизм у китайцев и немцев и т.д. [Жумагалиева 2002: 18].

Эмоционально-волевые национально-психологические особенности отражают своеобразие функционирования у конкретного народа четко выраженных эмоциональных (экставертированность / интравертированность) и волевых (устойчивость / неустойчивость в проявлении) качеств, от которых во многом зависит результативность деятельности. Данные эмоциональные и волевые черты, по данным кросскультурных исследований, определяются «спецификой их соотношения в национальном характере и темпераменте; динамикой протекания чувств и проявления воли; своеобразием национальной установки на эмоциональную и волевою активность» [Крысько 2014: 121].

Например: выдержанность англичан и немцев; горячность и возбудимость французов и ирландцев; устойчивость волевых процессов у китайцев и эстонцев; длительность в проявлении волевых усилий у турок, японцев и евреев. Активизация настроения, прилив эмоций, воодушевление быстро возникает и так же быстро идет на спад у итальянцев, испанцев и французов как у представителей наций с экспрессивным проявлением чувств. Приверженность логике, апелляция к разуму, а не к чувствам свойственна англичанам и скандинавам как представителям наций, отличающихся устойчивостью переживаний [Крысько 1989: 75].

Коммуникативно-поведенческие национально-психологические особенности характеризуют своеобразие отношений в общении между представителями различных этнических групп. Эти действия находят свое отражение во взглядах и внешних формах поведения, а также в определенных способах и приемах передачи информации.

«Европейцы, здороваясь, протягивают руку, а китаец, японец или индеец вынуждены пожимать конечность другого человека. Если бы приезжий совал парижанину босую ногу, вряд ли это вызвало бы восторг. Англичанин, возмущенный проделками своего конкурента, пишет ему: “Дорогой сэръ, вы мошенник”, без “дорого сэра” он не может начать письмо. Христиане, входя в церковь, костел или кирху, снимают головные уборы, а иудеи, входя в синагогу, покрывают голову. В католических и православных обществах женщины не должны входить в храм с непокрытой головой. В Европе цвет траура черный, а в Китае – белый. Когда китаец видит впервые, как европеец или американец идет под руку с женщиной, порой даже целует ее, это

кажется ему чрезмерно стыдным. Если к европейцу приходит гость и восхищается картиной на стене, вазой или другой безделушкой, то хозяин доволен. Если европеец начинает восторгаться вещью в доме китайца, хозяин дарит ему этот предмет – того требует вежливость. В Китае к чашке сухого риса, которую подают в конце обеда, никто не притрагивается – нужно показать, что сыт. *Мир многообразен... если есть чужие монастыри, то, следовательно, есть и чужие уставы*», – пишет И. Эренбург в книге «Люди, годы, жизнь» [Эренбург 1964: 94].

Все вышеперечисленные свойства национально-психологических особенностей – это непосредственное проявление закономерностей функционирования национальной психики, т.е. результата влияния *этнопсихологического отражения*, суть которого аккумулировать опыт жизни и деятельности наций.

Этнопсихология как научное направление выделилась из социальной психологии и этнографии. Говоря о соотношении этнопсихологии и *этнографии*, можно определить следующее. Эти науки имеют близость по объекту исследования, но каждая осуществляет свой подход к нему: этнография к пониманию сущности этнопсихологических феноменов основывается не на психологических закономерностях, а на социологических, что не позволяет точно осмыслить содержание собственно психологических механизмов, их формирование и функционирование.

Что же касается соотношения этнопсихологии и *социальной психологии*, то последняя изучает процессы развития и функционирования общей психологии личности и социальных общностей, а *этнопсихология* – духовно-психологические черты этносов, их специфику и проявление во всех сферах деятельности (в том числе и профессиональной), в общении и культуре.

Исследователи по-разному определяют предмет этнопсихологии как отдельной дисциплины. А обобщенном виде это можно представить следующим образом: *этническая психология* – описательная наука, изучающая типичные коллективные переживания (Г.Г. Шпет); закономерности развития и проявления национально-психологических особенностей людей как представителей конкретных этнических общностей (Э.А. Саракуев, В.Г. Крысько); проявления этнической и культурной принадлежности как на сознательном, так и на бессознательном уровнях (Н.М. Лебедева); систематические связи между психологическими и культурными переменными при сравнении этнических общностей (Т.Г. Стефаненко); этнические, культурологические, психологические особенности наций, которые выделяются в процессе исторического развития (А.С. Баронин).

Таким образом, «этническая психология, или этнопсихология – это наука, изучающая закономерности развития и проявления *национально-психологических особенностей* людей как представителей *конкретных* этнических общностей, отличающихся друг от друга. ... Национально-психологических особенностей людей – реально существующие, активно функционирующие и четко осознаваемые исследователями явления общественного сознания, имеющие свои специфические свойства, своеобразные механизмы проявления, оказывающее большое воздействие на поведение и деятельность людей» [Крысько 2014: 52].

Задача этнопсихологии – находить закономерные связи, зависящие от множества факторов, в оценках своеобразия национально-психологических характеристик представителей конкретной этнической группы и видеть различия в подобных характеристиках у представителей других общностей.

В структуру этнической психологии, как правило, включают: специфические качества национального характера; национальное самосознание; национальные чувства, настроения, интересы, ориентации, традиции, привычки и т.д.

Исходя из вышесказанного, рассмотрим некоторые характерные национально-психологические особенности представителей русского и китайского этносов.

Изучение разнообразных источников, отражающих жизнь, культуру и быт славянского этноса, обобщение результатов этнопсихологических исследований, позволяют выделить следующие *национально-психологические особенности русских*:

1. Достаточно высокий общеобразовательный уровень и подготовленность к жизни и труду.
2. Уравновешенность в решениях, поступках и трудовой деятельности, реакция на сложности и трудности жизни.
3. Общительность, дружелюбие без навязчивости, постоянная готовность оказать поддержку другим людям.
4. Отсутствие в обычных условиях повседневной жизни стремления к образованию изолированных сообществ от других по национальному признаку.
5. Достаточно ровное и доброжелательное отношение к представителям других национальностей.
6. Высокая степень осмысления действительности, хотя и несколько отсроченного по времени от конкретной ситуации.
7. Стойкость, самоотверженность, готовность к самопожертвованию в экстремальных условиях жизни и деятельности, требующих предельного напряжения духовных и физических сил.
8. Человеколюбие, терпимость, милосердие и сострадание к другим людям, готовность поделиться последним куском хлеба с голодающими, прийти на помощь всем нуждающимся [Власова 2005: 25].
9. Высокая гражданская солидарность, храбрость, мужество, доброжелательность, старательность и неприхотливость (Н.А. Бердяев, Н.О. Лосский, Л.Н. Толстой, А.Н. Толстой, к М. Симонов).
10. «Русский (солдат) хорошо сложен, крепок здоровьем, прекрасный ходок, нетребователен, может есть и пить почти все и более послушен... чем кто-либо другой в мире» [Энгельс 1989: 81].
11. Русские люди испытывают постоянную тягу к жизни и желание двигаться вперед, быстро привыкают к новым условиям окружающей действительности, не пристрастны к национальному питанию и одежде.
12. Успешно овладевают знаниями, постигают новое, добиваются рекордов, быстро привыкают к предъявляемому уровню требований со стороны окружающих.
13. Неплохо подготовлены к самостоятельной жизни, но чрезмерно романтизируют ее отдельные стороны, что приводит к определенному разочарованию.
14. Формирование дружеских связей осуществляется на общности интересов и совместных переживаний, главным критерием при этом считаются индивидуальные качества друга или товарища.
15. Русский человек в труде любит, чтобы его уважали, хвалили, просили. Вместе с тем его необходимо контролировать на предмет безответственности, расхлябанности, неорганизованности, поверхностного отношения и халатности в работе [Распутин 2012: 1].

Безусловно, на формирование психологии русского этноса оказывает влияние православие, которое всегда наделяло людей мессианским призванием: служением Христу, смиренным и мученическим принятием смерти; осуждало богатство, сребролюбие, скаредность; утверждало равенство всех людей, любовь и сострадание к себе подобным.

Все эти особенности необходимо учитывать при общении с русскими в межнациональных отношениях и межкультурных коммуникациях.

На национально-психологические особенности китайцев тоже оказало влияние своеобразное историческое, социально-политическое, экономическое и культурное развитие данного этноса, а также конфуцианская идеология, ориентировавшая сознание людей не на загробную жизнь, а на довольство минимумом в условиях повседневной реальности. Конфуцианство учило видеть социальный идеал не в удовлетворении все новых потребностей, а в достижении счастья с тем, что имеется. Отсюда к комплексу взаимосвязанных черт национального характера китайского этноса можно отнести следующее:

1. Китайцы считают, что счастье зависит не от внешних обстоятельств, а от самого человека.

2. Ориентированы на неприхотливость, приспособляемость, умеренность и умение довольствоваться и наслаждаться малым.
3. Никакой вид труда не оскорбляет и не унижает китайца, и в каждой деятельности он способен добиться высоких результатов.
4. Характерные черты: трудолюбие, терпеливость, выносливость, упорство, настойчивость, хладнокровие, выдержка, спокойствие и самоотверженность.
5. Образ мышления китайцев можно назвать практичным, с предпочтением простых интеллектуальных построений, которые наиболее понятны и доступны для запоминания, а также для жизни и деятельности в целом.
6. Логика отличается высокой предметностью, редко применяются абстрактные принципы, сознание своеобразно, но не примитивно, т.к. за естественной простотой скрывается сложное содержание.
7. Исключительная роль общины и коллективного труда, обусловленная необходимостью титанического труда из-за сложных климатических и природных условий страны [Ян Бинь 2004: 18].
8. Ярко проявляющиеся жесткая дисциплина, сплоченность на основе четкого распределения ролей, высокая степень зависимости индивида от группы и огромное доверие к мнению группы.
9. Особый характер сочувствия и сопереживания, проявляющийся в групповых межличностных отношениях.
10. Своеобразие общения китайцев: должны показать взаимное уважение и дать знать, что считают друг друга развитыми и образованными людьми, даже если это не соответствует действительности.
11. Специфическое поведение с малознакомыми собеседниками: сохраняют неподвижность лица и тела, сидят прямо, выгнув спину; голос тихий, приближенный к шепоту, т.к. громкий голос считается неприемлемым.
12. Признательность – это проявление вежливости по-китайски, выражение лица при этом бесстрастно и выражает елейность; смотреть друг другу в глаза считается неприличным.
13. Поразительная вежливость – главная черта китайцев при общении, но это не простая формальность или внешняя форма поведения, это дань установившейся традиции.
14. Предупредительность, скромность, умение поставить себя на место другого, стремление всячески угодить собеседнику – характерные черты для общения китайцев [Распутин 2012: 1].

Таким образом, «каждый представитель той или иной национальной общности мыслит, переживает, ведет себя, общается и действует так, как диктуют ему его этнические традиции, сложившиеся на протяжении многолетнего опыта национального развития» [Крысько 2014:122].

Литература

1. Власова И.В. Социально-психологические характеристики представителей славянского этноса: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – СПб., 2005.
2. Гоголь Н.В. Публицистика. – М., 1894.
3. Жумагалиева К.Б. Этнокультурные особенности когнитивного стиля и картины мира личности с различной полушарной асимметрией (на материалах изучения казахов и русских): автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 2002.
4. Крысько В.Г. Влияние национально-психологических особенностей на боевую деятельность личного состава армии империалистических государств: автореф. дис. ... докт. психол. наук. – М., 1989.
5. Крысько В.Г. Социальная психология. – М., 2004.

6. Крысько В.Г. Этническая психология: учебник для бакалавров. – М., 2014.
7. Линь Яцян. Сравнительная характеристика инициативности у российских и китайских студентов: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 2005.
8. Распутин В. Такое время // Аргументы и факты. 2012. № 36.
9. Сидорова В.В. Культурная детерминация образа сознания (на примере русской и японской культур): автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 2005.
10. Энгельс Ф. армии Европы // Маркс К., Энгельс Ф. Собр. Соч. Т. 10.
11. Эренбург И. Люди и годы. – М., 1964.
12. Ян Бинь. Этнопсихологические особенности темперамента и общительности у китайских и российских студентов: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 2004.

NATIONAL AND PSYCHOLOGICAL FEATURES IN THE FORMAT OF PEDAGOGICAL TECHNOLOGY OF TRAINING IN RUSSIAN AS FOREIGN

In article the national and psychological features of representatives of the Russian and Chinese ethnoses as direct manifestation of regularities of functioning of national mentality allowing to speak about need of creation of the national focused pedagogical technology for training of Russian as foreign with a support on ethnopsychological components are considered.

**ГУСЕВА ЕЛЕНА ЮРЬЕВНА, ДВОРКИНА ЕКАТЕРИНА АЛЕКСАНДРОВНА,
ПОЛЯКОВА ЮЛИЯ ДАВИДОВНА**

РГУ нефти и газа имени И.М. Губкина

Москва, Россия

ElenaUrika@yandex.ru; bee227@mail.ru; ypolyakova1009@yandex.ru

ПРОПЕДЕВТИЧЕСКИЙ ЯЗЫКОВОЙ МОДУЛЬ ПО НАУЧНОМУ СТИЛЮ РЕЧИ ДЛЯ УЧАЩИХСЯ-ИНОФОНОВ

В статье рассматривается проблема обучения научному стилю речи учащихся-инофонов, для которых русский язык является иностранным или неродным. Представляется пропедевтический языковой модуль по научному стилю речи по географии (6 класс), физике (7 класс), биологии (8 класс). Авторы подробно описывают систему заданий, направленных на формирование лингвистической и предметной компетенций учащихся.

Ключевые слова: научный стиль речи, языковой модуль, пропедевтический курс, апробация пособия.

Обучаясь в российских школах, учащиеся-инофоны наравне со всеми должны не только осваивать общеобразовательные предметы математического, естественно-научного и гуманитарного цикла, но и сдавать экзамены. Образовательная ситуация осложняется отсутствием пропедевтических курсов по научному стилю речи в рамках школьных предметов. Для решения этой проблемы предлагается пропедевтический модуль по изучению предметов естественно-научного цикла.

Авторский коллектив (Гусева Е.Ю., Дворкина Е.А., Полякова Ю.Д.), работающий на кафедре русского языка РГУ нефти и газа имени Губкина, предлагает вниманию педагогического сообщества пропедевтический модуль по научному стилю речи, включающий в себя пропедевтические курсы по географии, физике и биологии. Учебные пособия, входящие в учебный модуль, объединены общими целями и задачами, их структура идентична, во многом совпадает типология упражнений.

Цель и задачи учебных пособий по научному стилю (география, физика, биология) – подготовить учащихся РКИ, РКН и детей мигрантов к восприятию учебного материала по географии, физике и биологии, сформировать языковую компетенцию по научному стилю русского языка. Цель данного модуля – это не изучение конкретной дисциплины, а языковая подготовка учащихся к восприятию материала по школьному предмету.

Логика изложения материала данного учебного модуля соответствует логике изложения учебников Т.П. Герасимовой, Н.П. Неклюковой «География 6. Начальный курс», А. В. Пёрышкина «Физика 7», Н.И. Сониной, М.Р. Сапина «Биология 8. Человек». В целях корректировки учителем работы по данному учебному модулю в начале каждой части учебного пособия представлено поурочное планирование, в котором указано, какие параграфы учебника объединены, адаптированы и коррелируют с учебным пособием.

География: § 4 «Изображение неровностей земной поверхности на плане. Стороны горизонта. Составление плана» учебного пособия «Научный стиль. География 6» соответствует трём параграфам: § 5 Стороны горизонта. Ориентирование;

§6 Изображение на плане неровностей земной поверхности; §7 Составление простейших планов местности – учебника Т.П. Герасимовой, Н.П. Неклюковой «География 6. Начальный курс».

Физика: §1 «Наблюдения и опыты. Измерение физических величин» учебного пособия «Научный стиль. Физика 7» соответствует шести параграфам учебника А.В. Пёрышкина «Физика 7 класс».

Биология: § 6 Строение органов дыхания. Газообмен в лёгких и тканях учебного пособия «Научный стиль. Биология 8» соответствует двум параграфам учебника Н.И. Сониной, М.Р. Сапина «Биология 8. Человек».

В каждом учебном пособии около 30 параграфов, из них 3-4 контрольные работы. Каждый параграф рассчитан на 1 час. Рекомендуется предварять изучение тем по школьным предметам _ географии, физики, биологии – занятиями по предложенному учебному модулю в целях расширения словарного запаса, формирования лексико-грамматических навыков, совершенствования знаний о научном стиле речи и более успешного усвоения школьной программы по предметам.

Комплексная подача языкового материала обеспечивается через введение лексико-грамматического материала на синтаксической основе. Структура уроков идентична: *предтекстовые задания, работа с текстом, послетекстовые задания*. Учебные пособия построены по методическому принципу концентрического повторения лингвистического материала, таким образом обеспечивается повторение и закрепление пройденного материала. По мере усложнения изучаемого материала по предмету усложняются и расширяются ранее изученные на более простом языковом материале грамматические темы, с каждым уроком вводится новая лексика и повторяется лексика, изученная на первых уроках. Таким образом, обеспечивается повторение и закрепление пройденного материала.

Принципы отбора основного и дополнительного содержания в учебном комплексе связаны с преемственностью целей образования на различных ступенях и уровнях обучения, логикой внутрипредметных связей, а также возрастными особенностями развития учащихся. Типология упражнений направлена на формирование языковой и предметной составляющих коммуникативной компетенции на основе чтения.

1) Языковая компетенция формируется преимущественно в предтекстовых заданиях, где выполняются задания на семантизацию новых слов (преимущественно терминологическую лексику), на знакомство со словообразовательными моделями, характерными для языка науки, усвоение глагольного управления, синтаксическую синонимию и др., т.е. данные задания направлены на развитие лексико-грамматических умений и навыков.

Одной из основных трудностей, с которой сталкиваются учащиеся, для которых русский язык не является родным, – недостаточно большой лексический запас, незнание многих слов, необходимых для понимания текстов по физике, географии, биологии и другим предметам. Поэтому одной из важнейших задач представленных пособий является расширение словарного запаса, усвоение новой лексики, умение использовать ее в нужном контексте и в правильной грамматической форме.

Недостаточно широкий словарный запас, недостаточный уровень знания предметов не позволяет обойтись без словаря родного языка учащихся. Использование словаря родного языка также позволяет быстро найти точное значение слова, что особенно важно при изучении терминов и научных понятий. Поэтому одним из первых заданий учащимся предлагается найти в словаре значение нового слова, перевести и записать в тетрадь.

География: бархан , дюна, карьер

Физика: гиря, коромысло, тетива лука, весы.

Биология: эритроциты, лейкоциты, лимфоциты, тромбоциты, плазма, фагоциты, иммунитет, агглютиноген, резус-фактор.

В следующем задании представлены слова, которые можно объяснить, не используя словарь родного языка. Синонимы, антонимы, однокоренные слова, контекст дают возможность учащимся догадаться, понять значения лексических единиц.

География:

Оттепель – тёплая погода после холодной зимы

Ледник – огромная масса льда, который не тает

Физика:

Тщательно – очень внимательно

Прийти в движение – начать двигаться

Биология:

Скапливать – скопить – собирать – собрать что-либо на протяжении времени

Пронизывать – проходить насквозь, через какой-либо предмет, например, сверху вниз.

Следующие задания направлены на закрепление новой лексики. Как правило, все лексические единицы, с которыми учащиеся знакомятся в первых заданиях, повторяются не один раз. Предложено много заданий на словообразование и образование грамматических форм, определение лексической сочетаемости и употребления в контексте.

- Прочитайте слова, определите их принадлежность к частям речи. Найдите слова, имеющие общий корень.

Трудность, местность, пастись, групповой, потрудиться, местный, протяженный, трудный, разместиться, трудно, исключение, протягиваться, сгруппировать, пастбище, увлажнять, исключить, влага, пастух, протяженность, исключительный,

- Соедините однокоренные слова.

- | | |
|-----------|-------------|
| 1. видеть | а) влажный |
| 2. вода | б) облачный |
| 3. влага | в) видимый |
| 4. облако | г) сухой |
| 5. суша | д) водяной |

- Подчеркните определения, которые согласуются со словом ПОРОДЫ.

Горные, живые, рыхлые, твёрдые, толстые, осадочные, растительные, органические, прочные, высокие, плотные.

В послетекстовых заданиях еще раз на более сложном уровне повторяется и закрепляется лексико-грамматический урок. Выбор слова, умение вставить его в нужной форме, использование при письменных и устных ответах позволяет говорить об освоении и усвоении новой лексики.

Также большое внимание в данных пособиях уделяется особенностям научного стиля речи, характерного для статей учебников по естественным предметам.

При чтении учебника учащиеся сталкиваются с разными типами структурных схем предложений. Тексты-рассуждения, например, представляют собой способ изложения, который фиксирует получение нового знания путем логического вывода. Рассуждение доказательно, оно может выступать в качестве одного из приемов доказательства путем эксперимента. Рассуждение может оформляться как сложное предложение с придаточным причины с союзом так как, вывод же присоединяется союзом поэтому. Чтобы учащиеся актуализировали свои знания русского синтаксиса при чтении текстов по предметам нами были предложены следующие задания

- Соедините части предложений так, чтобы утверждения стали верными.

Давление жидкости на дно сосуда прямо пропорционально высоте столба и плотности жидкости,	так как, кроме силы тяжести, на воду действует сила упругости растянутой резиновой плёнки.
На жидкости, как и на все тела на Земле, действует сила тяжести,	поэтому высоты столбов жидкостей разной плотности будут различны.
Всякий раз после того, как резиновое дно прогнулось, вода в трубке приходит в равновесие (останавливается),	поэтому каждый слой жидкости, налитой в сосуд, своим весом создаёт давление на другие слои, которое по закону Паскаля передаётся по всем направлениям.

Повествование как способ изложения занимает неодинаковое место в разных учебных дисциплинах: оно шире представлено в текстах по физике, хотя и в них не может служить основой для построения целого текста. Значительную группу в текстах-повествованиях составляют синтаксические конструкции с общим значением изменения состояния предмета, вызываемое действием внешних сил Если предмет + воздействие, предмет + изменение состояния. Структурные схемы таких предложений представлены в следующих упражнениях учебного модуля

- *Запишите и запомните следующие грамматические конструкции. Читая текст, отмечайте данные конструкции предложений.*

Если..., то...	Если шарик толкнуть, то он начнет двигаться
----------------	---

- *Соедините части предложений так, чтобы утверждения стали верными.*

Если в один из сообщающихся сосудов налить жидкость одной плотности, а во второй – другой,	то показания манометра при этом не будут меняться.
Если установить коробочку прибора на какой-нибудь глубине внутри жидкости и поворачивать её плёнкой вверх, вбок и вниз,	то при равновесии уровни этих жидкостей в сообщающихся сосудах не будут одинаковыми.

В научном стиле существует особый способ изложения, посредством которого передается общее понятие об объекте. Задача такого описания состоит в том, чтобы создать целостное представление об объекте посредством сообщения наиболее существенных отличительных признаков, создать понятие о них. Основной языковой формой представления понятия является дефиниция (определение). Обычно определение понятия передается одним предложением, общее синтаксическое значение которого создается соотношением наименования видового понятия + наименование его принадлежности к более общему классу (наименование родового понятия). Грамматические схемы таких предложений представлены в модуле следующими упражнениями.

- *Запишите и запомните следующие грамматические конструкции. Читая текст, отмечайте данные конструкции предложений.*

Что называется чем	Наука о землетрясениях называется сейсмологией
Что называют чем	Воздушную оболочку, окружающую Зем-лю, называют атмосферой

- А) *Соедините слова и их толкование. Проверьте себя по словарю.*
- Б) *Составьте предложения, используя конструкции что называется чем, что это что и материал таблицы.*

Родник	Осадочная горная порода, состоящая из мельчайших частиц минералов
Глина	Водный источник, бьющий, текущий из глубины земли

Определение понятия – один из наиболее распространенных в научном стиле речи способов изложения, составляющий специфическую черту именно этого стиля, поэтому практически в каждом уроке мы предлагаем упражнения данного выше типа.

Текст предлагается после устранения всех лексико-грамматических трудностей. Притекстовое задание направлено на контроль понимания текста после первичного прочтения.

География: Прочитайте текст. Скажите, как называется величайшая на Земле низменность.

Физика: Прочитайте текст. Скажите, какие примеры сообщающихся сосудов приведены в тексте.

Биология: Прочитайте текст. Скажите, какое значение имеет мозг для жизнедеятельности человека.

2) Предметная компетенция формируется при извлечении предметно значимой информации из текстов параграфов и при выполнении послетекстовых заданий, как правило, это ответы на вопросы по тексту и его пересказ, т.е. задания направлены на развитие репродуктивных умений и навыков в области монологической речи.

Текущий контроль предусмотрен после изучения отдельного параграфа, а итоговый контроль осуществляется после прохождения некоторых глав и включает в себя проверку усвоения лексико-грамматического материала и предметного содержания пройденных текстов.

Единство подхода при составлении пособий облегчает восприятие учебного материала учащимися, и в то же время специфика содержания каждой дисциплины определяет своеобразие пособий как по географии, физике, так и по биологии. При изучении естественно-научных дисциплин на русском языке учебный модуль с успехом может быть использован не только для школьников-инофонов РФ, но и в русских школах за рубежом, что, безусловно, будет способствовать сохранению русского языка и русской идентичности в зарубежном русскоязычном мире.

The article touches upon teaching Russian for special purposes to schoolchildren from non-Russian-speaking immigrant families. A propaedeutic coursebook “Language for Special Purposes” is introduced. The authors provide a detailed description of a system of tasks aimed at forming the linguistic and subject competences.

Keywords: language for special purposes, propaedeutic course, coursebook approbation.

Литература

1. Пёрышкин А.В. Физика. 7 кл.: учеб. для общеобразовательных учреждений / А.В. Пёрышкин. – М.: Дрофа, 2012. – 221 с.
2. Герасимова Т.П. География. Начальный курс. 6 кл.: учеб. для общеобразовательных учреждений / Т.П. Герасимова, Н.П. Неклюкова. – М.: Дрофа, 2013. – 159 с.
3. Н.И Сонин М.Р. Биология: Человек 8 кл: учеб. для общеобразовательных учреждений / Н.И Сонин, М.Р. Сапин. – М.: Дрофа, 2015. – 302 с.
4. Гусева Е. Ю., Дворкина Е. А., Полякова Ю. Д. О некоторых аспектах обучения детей-инофонов научному стилю речи // Научно-методический журнал «Русский язык в школе» № 7. – 2014 – с. 11-13, 30
5. Гусева Е. Ю., Дворкина Е. А., Полякова Ю. Д. Пропедевтический языковой курс по физике в VII классе. // Научно-методический журнал «Русский язык в школе» № 8. – 2014 – с. 15-18

6. Гусева Е. Ю., Дворкина Е. А., Полякова Ю. Д. Примерное планирование к учебнику // «Научный стиль речи. Физика 7» Научно-методический журнал «Русский язык в школе» № 9. – 2014. – с. 15-20
7. Гусева Е.Ю. Пропедевтический учебный комплекс по русскому языку «Научный стиль речи. География 6» // Научно-методический журнал «Русский язык в школе» № 6. – 2015 – с. 12-16
8. Гусева Е. Ю., Дворкина Е. А., Полякова Ю. Д. Работа с текстом при обучении школьников–инофонов.// Научно-методический журнал «Русский язык в школе» № 7. – 2015 – с. 11-15.
9. Гусева Е. Ю., Дворкина Е. А., Полякова Ю. Д. Примерное планирование к учебнику «Научный стиль речи. География 6» // Научно-методический журнал «Русский язык в школе» № 8. – 2015 – с. 8 -13
10. Гусева Е. Ю., Дворкина Е. А., Полякова Ю. Д. Мигранты – школа – вуз – современный образовательный тренд // Русский язык и литература в пространстве мировой культуры. Сборник статей. Т. 10. – М., МАПРЯЛ. – 2015. – с. 280 – 284

**ЛУЦЕНКО ОЛЬГА ВИТАЛЬЕВНА, ФИЛАТОВА ЕЛЕНА АЛЕКСЕЕВНА,
ЧЕРЕНКОВА ИРИНА СЕРГЕЕВНА**

МГУ имени М.В. Ломоносова

Москва, Россия

olgaluc@yandex.ru; elafil@mail.ru; sharon591@yandex.ru

РКИ: УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ ПО ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ

В данной статье на примере учебного пособия для иностранных учащихся первого курса экономических вузов и факультетов России (Русский язык для экономистов-1: 2007, 2009, 2012, 2015) будут рассмотрены пути совершенствования процесса обучения нефилологов-гуманитариев языку специальности. Неоднократное переиздание указанного учебного пособия свидетельствует о его достаточной эффективности и востребованности.

Как известно, конечной целью обучения русскому языку иностранных учащихся нефилологических специальностей является сформированная в соответствии с заданным Государственным образовательным стандартом по русскому языку как иностранному уровню коммуникативной компетенции (Стандарт... 2000) языковая личность выпускника российского вуза.

Сам процесс формирования компетентной языковой личности иностранца, который проходит обучение в российском вузе, для каждого нового периода предполагает наличие соответствующих методике данного периода директивных документов и учебных материалов (на бумажных и электронных носителях), современных средств обучения, а также совершенствование самого процесса обучения. Под совершенствованием процесса обучения иностранных студентов понимаем оптимизацию учебного процесса, которая предполагает прежде всего его модернизацию и интенсификацию (увеличение объема учебного материала, отрабатываемого в единицу времени).

Движение к конечной цели обучения – к сформированной компетентной языковой личности иностранца-выпускника российского вуза, уровень знаний которого соответствует требованиям профессионального модуля Государственного образовательного стандарта по русскому языку как иностранному второго уровня (Стандарт 2000: 28-32) – предполагает прежде всего последовательное формирование речевой, языковой и предметной компетенции учащихся. На достижение указанных целей направлено учебное пособие «Русский язык для экономистов-1», в котором был реализован многолетний опыт работы авторов с бакалаврами и магистрантами экономического факультета МГУ имени М.В. Ломоносова, а также опыт работы в авторских коллективах по созданию учебных пособий для нефилологов-гуманитариев.

Пособие адресовано иностранным учащимся, которые приступают к обучению в экономических вузах или на экономических факультетах вузов России, а следовательно, владеют русским языком в объеме первого сертификационного уровня.

Основная цель пособия – формирование у студентов коммуникативной компетенции, необходимой и достаточной для успешного осуществления их учебно-профессиональной деятельности.

Конкретные задачи, которые решаются в рассматриваемом пособии, связаны с развитием у иностранных студентов навыков и умений, обеспечивающих им адекватное восприятие, воспроизведение и самостоятельное продуцирование научных текстов, актуальных для такой дисциплины, как «Микроэкономика». Текстовый материал пособия, а также его речевая программа соответствуют программе и плану семинарских занятий по курсу «Экономическая теория».

При создании пособия были учтены три психологических фактора, характеризующие поведение иностранных учащихся, что, как показывает практика, в конечном итоге способствует значительной интенсификации учебного процесса: «фактор успеха», «фактор стресса» и «фактор интереса» (подробнее см.: Филатова 2007: 202-208). С учетом этих факторов была разработана специальная система заданий, которые повышают мотивацию студентов, а значит, служат оптимизации процесса обучения. К числу таких заданий относятся, например, задания, нацеленные на формирование и развитие навыков передачи информации посредством переключения кодов, задания в форме терминологических диктантов и терминологических кроссвордов, а также задания, целью которых является обучение студентов определенным тактикам общения в учебно-научной сфере.

Аспект «язык специальности» предполагает тесное сотрудничество преподавателя-русиста с преподавателем-предметником (экономистом, юристом и т.д.), особенно на этапе отбора учебного текстового материала и решения вопроса о последовательности его предъявления, а также при решении вопроса о заданном объеме предметной компетенции иностранного учащегося на конкретном этапе обучения. В связи с этим в процессе обучения языку специальности необходимо прежде всего учитывать требования, которые предъявляют к иностранным учащимся преподаватели-предметники. Как известно, эти требования коррелируют с коммуникативными потребностями учащихся в учебно-научной сфере деятельности, а следовательно, и с речевыми интенциями, которые отражены в профессиональном модуле Стандарта второго сертификационного уровня владения русским языком как иностранным (см. Стандарт 2000: 28-32).

Однако необходимо принимать во внимание тот факт, что требования к уровню сформированности коммуникативной компетенции иностранных учащихся преподавателя-предметника и преподавателя-русиста значительно различаются. Так, например, преподаватель-предметник, будучи заинтересован лишь в своевременной и по возможности успешной аттестации иностранных учащихся по профильным предметам, ожидает от студентов либо точной репродукции, либо адекватной продукции (в устной или письменной форме). Первое подразумевает, например, воспроизведение учащимися определений терминов, второе – создание адекватного и корректного устного (выступление на семинарском занятии, ответ на зачете или экзамене) или письменного монологического высказывания (план, тезисы, статья, реферат, курсовая работа). С точки зрения преподавателя-предметника актуальными оказываются также умения иностранных учащихся осуществлять диалогическое общение или участвовать в полилоге на профессиональные темы (в рамках семинарского занятия, коллоквиума или конференции). При этом навыки и умения, необходимые иностранным учащимся для чтения и конспектирования литературы по специальности, а также для слушания и конспектирования лекций и других жанров устного предъявления материала по профильному предмету, оказываются исключительно в сфере лингводидактических интересов преподавателей-русистов.

Понятно, что преподаватель-русист, последовательно формируя и развивая речевые и языковые навыки и умения, которые необходимы иностранным учащимся для успешной коммуникации в учебно-научной сфере, прежде всего работает над теми навыками и умениями, которые требуются для общения студента с преподавателем-предметником. Так, например, работа над терминами организована таким образом, чтобы учащиеся могли дать определение термина (в устной и письменной форме), а также передать содержание того понятия, которое стоит за конкретным термином. (О путях оптимизации работы над таким лексическим материалом, как термины, будет сказано ниже).

Речевая программа, реализованная в учебном пособии «Русский язык для экономистов-1», направлена на совершенствование процесса обучения профессионально ориентированной коммуникации. Она предполагает комплексное формирование навыков и развитие умений в четырех основных видах речевой деятельности, которые представлены в пособии сбалансировано, в равных долях, без преимущественного выделения какого-либо одного вида речевой деятельности.

Что касается основной единицы обучения в аспекте языка специальности – научного текста, то надо иметь в виду, что его специфика обуславливает появление в рассматриваемом учебном пособии особых заданий. Известно, что большинство текстов по профильным предметам наших учащихся представляют собой результат синтеза разных семиотических систем: дескриптивные тексты включают в себя цифровую и формульную запись информации, графики, таблицы и диаграммы. Естественно, что при воспроизведении содержания таких текстов по специальности иностранные учащиеся испытывают большие трудности, связанные с необходимостью быстрого переключения с одного кода передачи информации на другой. Однако сам принцип отбора аутентичных текстов для занятий по языку специальности предполагает, что в учебных текстах должна быть не только описательная (вербализованная) часть, но и графический материал иного рода (схемы, формулы, графики, таблицы и под.).

В целях преодоления указанных трудностей речевая программа пособия «Русский язык для экономистов-1» предусматривает систему специальных заданий. Такие задания направлены как на формирование навыков перевода информации, представленной в формулах, графиках и т.п., в текст-описание, так и на формирование навыков передачи информации, изложенной дескриптивно, в виде таблиц, схем, графиков и т.д. Иными словами, в пособии предусмотрены особые задания, нацеленные на формирование и развитие навыков передачи информации как в устной, так и в письменной форме посредством «переключения кодов».

Приведем примеры инструкций к таким заданиям. Задание 25 (с. 99): «Прокомментируйте шкалу спроса и шкалу предложения (см. текст, задание 21), используя конструкции со значением обусловленности (задания 13-14, с. 92-93)». Задание 43 (с. 109): «Прочитайте текст лекции, скажите, на каком графике (рис.1, рис. 2) изображён: а) жёсткий спрос; б) гибкий спрос. Прокомментируйте каждое графическое изображение спроса». Задание 35 (с. 131): «Перенесите в тетрадь схему». Задание 36 (с. 131): «Прослушайте лекцию, тема которой – «Признаки отраслевого рынка». В ходе прослушивания лекции заполняйте схему». Задание 40 (с. 134): «Заполните таблицу. В случае необходимости используйте информацию текста «Типы рыночных структур» (задание 29) и материал лекции на тему «Признаки отраслевого рынка» (задание 36)».

Такие задания повышают мотивацию иностранных учащихся, подготавливают их к успешному осуществлению учебно-профессиональной деятельности: в частности, помогают им быстрее адаптироваться к новым для них условиям работы на семинарском занятии.

Другими формами оптимизации процесса обучения студентов-экономистов являются такие формы промежуточного контроля, как терминологические диктанты и терминологические кроссворды. Известно, что студенты испытывают чувство удовлетворения в том случае, если решают коммуникативную задачу в установленный временной интервал или же быстрее. Таким образом, параметр успешности напрямую связан с таким параметром, как скорость решения коммуникативной задачи. Терминологические диктанты и кроссворды, которые последовательно используются в учебном пособии как формы промежуточного контроля, оказываются такими хронометрированными заданиями, которые выполняют одновременно две методические задачи. С одной стороны, такие задания дают возможность учащимся работать над скоростью решения коммуникативной задачи, а с другой стороны, позволяют преподавателю быстро провести фронтальный опрос. При этом проверяется не только степень сформированности предметной компетенции учащихся на конкретном этапе обучения, но и степень сформированности их речевой и языковой компетенции. Используя форму терминологического диктанта,

преподаватель проверяет степень сформированности у студентов умения соотнести с термином его научное определение. Применяя форму терминологического кроссворда, преподаватель проверяет обратное умение – умение соотнести имеющееся научное определение с термином. Таким образом, указанные типы заданий способствуют развитию и совершенствованию у наших учащихся индуктивно-дедуктивных механизмов. На отработку и закрепление названных механизмов нацелены специальные задания, которые предшествуют терминологическим диктантам и кроссвордам. Приведем пример подобного задания.

Задание 11. а) Познакомьтесь с материалом таблицы: обратите внимание на падежную форму термина.

СООТНЕСЕНИЕ ТЕРМИНА С ЕГО ОПРЕДЕЛЕНИЕМ

Вопрос	Ответ	Модель
Как называется организация хозяйства, при которой продукты производятся для продажи?	Организация хозяйства, при которой продукты производятся для продажи, называется товарным производством.	Что [определение] называется чем [термин].

б) Работаем в парах. Подскажите товарищу по группе термин, ответив на его вопрос.

О б р а з е ц:

- Как называется организация хозяйства, при которой продукты производятся для продажи? (товарное производство) →
- Организация хозяйства, при которой продукты производятся для продажи, называется товарным производством.

(...)

в) Запишите определения терминов и выучите их. (См. с. 15-16 рассматриваемого учебного пособия.)

В процессе обучения иностранных студентов, особенно на первом этапе, преподавателям-русистам важно учитывать социально-психологические аспекты поведения учащихся, которые связаны с необходимостью корректировки социальной роли учащихся при переходе их с обучения на подготовительных курсах и факультетах к стационарному обучению на факультетах российских вузов. Как показывает практика, подавляющее большинство студентов не имеет необходимого опыта и достаточной языковой подготовки для того, чтобы успешно выступать на семинарских занятиях по профильным предметам, и практически выключено из научной деятельности соответствующих факультетов. Магистранты и аспиранты по сравнению с учащимися бакалавриата находятся в лучшем положении, поскольку их учебная деятельность предполагает обязательное научное исследование. Однако из-за дефицита времени к концу срока обучения и они не всегда успевают «подняться» до заданного уровня коммуникативной компетенции. При этом часто наблюдается значительный разрыв между учащимся как носителем профессионально ориентированной информации (учащийся может иметь высокую предметную компетенцию на родном языке) и учащимся как языковой личностью (языковая и речевая компетенции учащегося могут не соответствовать заданному уровню его коммуникативной компетенции на русском языке). В целях преодоления указанного разрыва в учебном пособии «Русский язык для экономистов-1» представлена система специальных заданий, целью которых является обучение студентов определенным тактикам общения, необходимым им для реальной учебно-профессиональной коммуникации. Это задания, направленные на формирование и развитие навыков устной речи, необходимых студентам для участия в полилоге, см. с. 32, 78-79, 110-111, 134, 156-157 указанного пособия. Такие задания предваряет инструкция: «Примите участие в беседе преподавателя со студентами на семинаре». Выполняя подобные задания, иностранные учащиеся совершенствуют свою коммуникативную

компетенцию: гибко решают коммуникативные задачи в зависимости от развития ситуации общения, а также получают возможность расширить свою предметную компетенцию в результате обмена информацией в процессе учебно-профессиональной коммуникации.

Итак, на примере учебного пособия по языку специальности для экономистов были рассмотрены системы как обучающих, так и контролирующих заданий, которые значительно повышают мотивацию иностранных учащихся и могут рассматриваться как конкретные способы оптимизации процесса обучения языку специальности.

Литература

1. Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Первый и второй уровни. Профессиональные модули. М.-Спб.: Златоуст, 2000.
2. Филатова Е.А., Черенкова И.С., Луценко О.В. Русский язык для экономистов-1. М.: Русский язык. Курсы, 2006.
3. Филатова Е.А. Язык специальности: направления совершенствования процесса обучения нефилологов-гуманитариев // Язык, литература, культура. Вып. 3. М.: МАКС Пресс, 2007. С. 202-208.

RKI: TEXTBOOK IN LANGUAGE PROFESSIONAL

In this article on the example of the textbook for foreign students of the first course of economic universities and faculties Russia (Russian language for economists-1: 2007, 2009, 2012, 2015) consider ways of improving the learning process intelligence in the Humanities the language of the specialty.

The article will be of interest to teachers in RKI, working with foreign students in the Humanities and seeking to improve the motivation and efficiency of the learning process.