ПЕЧСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
ФАКУЛЬТЕТ ГУМАНИТАРНЫХ НАУК
КАФЕДРА СЛАВЯНСКОЙ ФИЛОЛОГИИ
РУССКИЙ ЦЕНТР Г. ПЕЧ
ОТДЕЛЕНИЕ ИСТОРИИ СРЕДНЕЙ И ВОСТОЧНОЙ ЕВРОПЫ ЗАДУНАЙСКОГО
ФИЛИАЛА ВЕНГЕРСКОЙ АКАДЕМИИ НАУК

РОССИЯ: ИСТОРИЯ И ЯЗЫК

Сборник научных трудов международной конференции

OROSZORSZÁG: TÖRTÉNELEM ÉS NYELV

Nemzetközi konferencia tudományos közleményei

27-29 сентября 2012

Печ

2012

PÉCSI TUDOMÁNYEGYETEM
BÖLCSÉSZETTUDOMÁNYI KAR
SZLÁV FILOLÓGIA TANSZÉK
PÉCSI OROSZ KÖZPONT
PAB KELET- ÉS KÖZÉP – EURÓPA TÖRTÉNETE MUNKABIZOTTSÁG

Редактор: Вегвари Валентина

Szerkesztő: Végvári Valentyina

Компьютерная вёрстка: Руснак Каролина

Technikai szerkesztő: Rusznak Karolina

Статьи печатаются в авторской редакции.
A tanulmányokat szerzői változatban közöljük.

ISBN 978-963-89172-2-5

Nyomdai kivitelezés: Edenscript KFT. e.graphic stúdiója

www.edenscript.hu

Содержание

Предисловие.....5
Материалы пленарного заседания

Тер-Минасова С.Г. – *Язык и национальная безопасность*.....6
Бердичевский А.Л. – *Современные альтернативные технологии обучения русскому языку*.....14

Доклады

Арискина О.Л. – Дрянгина Е.А. – *Языковая личность Афанасия Пузины в истории русского языкознания*.....27
Афанасьева П.В.-Ларских З.П. – *Внутрення речь как основной компонент процесса формирования грамматико-орфографических навыков в ходе самостоятельной деятельности школьников с компьютерной программой*.....33
Бебеши Д. – *Великая попытка модернизации России в XIX. веке: перестройка Александра II*.....40
Бедина Н.Н. – *Исповедь и исповедание в жанре покаянного письма: диалог столетий (X11 и XX в. в русской духовной традиции)*.....46
Борбей А. – *Ментальные процессы у обучающихся иностранным языкам, поддерживающие роль морфологической сознательности при расширении словарного запаса*.....51
Вегвари В .- Руснак К. – *Использование интерактивных технологий в обучении РКИ на начальном этапе*.....58
Григорян А.А. – *Словари прошлых эпох как источник терминов делопроизводства*.....64
Дегтярева Л.М. – *Из истории развития семантики слова "безопасность"*.....69
Евменова Т.И. – *Ролевая игра как средство формирование коммуникативных компетенций в сфере делового общения*.....75
Егорова Е.Н. – *Лингвокультурологический аспект изучения памятников деловой письменности в эклетивнос курсе «Фрагменты языковой картины мира писца в описных книгах северных русских монастырей XVI-XVIII в.в.»*.....80
ЕдличкоА.И. – *Контрастивный анализ универсальных лексических категорий в русском и немецком языках*.....85
Жаравина Л.В. – *Исторический деятель как эмблема: художественный модус аргументации в научном дискурсе*.....92
Кейко А.С. – *О проблемах взаимопонимания в условиях межкультурной коммуникации на современном этапе*.....98
Компанеец В.В. – *Феномен "бывшести" как следствие глобального исторического эксперимента: самоидентификация побежденных в России XX столетия*.....103

Костякова Л.Н. – *Художественная литература как средство познания инокультур (на примере произведений В.А. Пильняка)*.....109
Лендваи Э. – *Русские жесты и жестовые фразеологизмы*.....114
Литвина Т.А. – *Прецедентные тексты в дискурсе языковой личности патриарха Гермогена*.....120
Мокробородова Л. – *Новограф («албанский язык») и эмографемы: «письменная разговорная речь» в русском интернете*.....127
Надь П. – *Возможности развития межкультурной коммуникативной компетенции студентов-русистов*.....134
Новак И. – *Интеркультурная коммуникаци как способ выявления коннотативных особенностей некоторых русских слов*.....141
Николенко О.Ю. – *Тенденции к обобщению современных терминов родства*.....149
Поварницына М.А. – *Отражение тенденции аналитизма в ономастической грамматике*.....155
Пожгаи И. – *Сочетание количественных числительных с относящимися к ним словами в Архангельском Евангелии*.....163
Родина Е.Л. – *Русская народная песня в контексте обучения РКИ*.....170
Чарторийский В.М. – *Применение ИТ на начальном этапе обучения РКИ*.....176
Ушакова О.Г. – *Лексический состав категории состояния в компаративном аспекте (на материале древнерусских и старочешских памятников)*.....180
Филимонова Н.Ю. – *Технология обучения русскому языку в условиях начальных курсов*.....185
Чумак-Жунь И.И. – *Концепт «Поэзия»: эволюция и лингвокогнитивная репрезентация*.....190

2012-2013 учебный год является юбилейным годом для Печского университета, связанный с его новейшей историей и другими круглыми датами.

Печский университет, основанный в 1367 году, начал свою новейшую историю 100 лет назад, когда в ноябре 1912 года стал носить имя императрицы Елизаветы (Эржебет), а 90 лет назад в 1923 году университет "вернулся" из Братиславы в Печ. В 1948 году был основан Печский педагогический институт, а 39 лет назад - 1 января 1982 года в результате объединения Печского педагогического института и двух факультетов университета (юридического и экономического) начинает работать Университет имени Яна Паннония. Благодаря интеграции учебных заведений, в сентябре 1983 года начинается подготовка специалистов по гуманитарным дисциплинам и на университетском уровне. Факультет гуманитарных наук вновь получает статус самостоятельного в составе университета 20 лет назад, в 1992 году. Кафедра русского языка, наследником которой в настоящее время является Кафедра славянской филологии, в 2013 году также будет отмечать свой 65-летний юбилей.

Предлагаемый вниманию читателей сборник содержит в себе материалы международной конференции "Россия: история и язык" , организованной Русским центром г. Печ, Кафедрой славянской филологии Печского университета и Отделением истории средней и восточной Европы Задунайского филиала Венгерской академии наук , которая проходила 26-28 сентября и была посвящена Году российской истории. В конференции приняли участие ведущие венгерские и зарубежные учёные, преподаватели и аспиранты из 8 стран. Сборник продолжает традиции современной лингвистики и методики, заложенные в предыдущих изданиях Кафедры славянской филологии Печского университета, а также предлагает вниманию читателей статьи по Российской истории, отражающие новейшие исследования венгерских и российских коллег.

Язык и национальная безопасность. Взгляд из России

ТЕР-МИНАСОВА С.Г.

president@ffl.msu.ru

Москва, Россия

Сторонники и противники глобализации часто забывают о значении национальных языков и культур и в связи с этим автор статьи подчёркивает, что гораздо более серьёзную определённую роль в зарождении межнациональных и межкультурных конфликтов играет язык, что и доказывается автором статьи на примерах, взятых из пословиц, поговорок, анекдотов и учебных пособий.
Ключевые слова: языковая агрессия, национальная безопасность, межкультурный, глобальный
Adherents and opponents of globalization often forget about the significance of national languages. In this respect, the author underlines that language itself plays a much more important role in the emergence of national and intercultural conflicts. Proofs are given by listing examples of proverbs, sayings, anecdotes, as well as teaching materials.
Key words: linguistic agression, national security, intercultural globalization.

Проблемы безопасности в современной обществе – это самый важный вопрос и настоящего и будущего человечества. Мы привычно говорим о «национальной безопасности», все государства не скупятся на содержание «силовых» структур, потому что будущее их страны и народа зависит от обеспечения безопасности. Те, у кого нет сил, финансов, возможностей наращивать вооружение, примыкают к более сильным, попадая в зависимое положение, но получая таким образом некоторую гарантию спокойного – б е з о п а с н о г о – будущего.

Однако, на нынешнем витке развития человечества, когда происходит стремительный и пугающий темпами и размахом процесс объединения людей всех национальностей в одну всемирную, «глобальную» семью, речь идет уже о безопасности не просто и не только национальной, но общечеловеческой. Иначе говоря, современное общество вступило в эпоху глобализации.

Что же такое современная эпоха и что такое глобализация?

Современная эпоха, ее направление и развитие, обусловлена внезапными, стремительно ускоряющимися и умножающимися, неслыханными, небывалыми достижениями научно-технического прогресса, о которых не могли мечтать даже фантасты. Все эти величайшие открытия человеческого гения направлены на одно: облегчение, улучшение – оптимизацию – жизни и общения людей.

Телевидение, мобильные телефоны, Интернет дают возможность людям общаться, преодолевая и время, и пространство.

И снова замаячила впереди Вавилонская башня – возможность вместе, всей планетой, строить, растить, покупать-продавать, обучать и т.д. и т.п.

И замелькали новые вывески: Глобальная Деревня, Соединенные Штаты Земли, Глобализация…

Идея сама по себе такая же хорошая, как все остальные мечты человечества – от Земли Обетованной до Светлого Будущего Коммунизма и Американской Мечты.

В Глобальной Деревне все население планеты живет вместе, мирно, дружно, **безопасно,** мы вместе боремся за жизнь и благополучие как самой планеты, так и всех населяющих ее людей.

И глобализация – это взаимодействие и взаимозависимость всех людей и всех стран. Выражаясь нашей доброй старой лексикой – это мир и дружба между народами, потому что для всех людей жить безопасно – это, в первую очередь, жить в мире. Кто же может против этого возражать? Откуда взялись антиглобалисты?

Увы! Глобализация – явление противоречивое. Иначе говоря – диалектичное. А диалектика, борьба и единство противоположностей – это условие прогресса. Жаль, конечно, что прогресс, развитие человечества невозможны без конфликтов, без борьбы, жаль, что этот прогресс покупается кровью, несчастиями и жизнями миллионов людей.

Очень кратко: «за» и «против» глобализации.

«За» – это главная идея глобализации: мир, дружба, сотрудничество, объединение усилий всех народов по обеспечению безопасности. Международная промышленность, торговля, научная деятельность, сельское хозяйство, образование, здравоохранение, охрана окружающей среды, спорт, туризм, борьба с преступностью, борьба с терроризмом, с наркотиками.

«Против», во-первых, не получающиеся, искаженные и извращенные «за». Зло всегда активнее и организованнее Добра. Используя технические достижения, объединились террористы всего мира, преступные группировки, торговцы наркотиками. Их объединенные усилия – увы! – гораздо эффективнее объединенных усилий полиции, Интерпола, борцов с терроризмом, наркотиками и т.п. Рост экономики, вызванный глобализацией, только увеличил пропасть между горсткой богатейших людей планеты и миллиардами (да, да!) бедных и беднейших людей. (меня потрясли цифры 2002 года: состояние 200 богатейших людей мира превышает совокупный доход 40%, или 2,4 миллиарда, жителей планеты. Сейчас, значит разрыв еще больше…). Разразившийся сейчас впервые в истории человечества глобальный финансово-экономический кризис подтверждает мысль о том, что соединенные во всемирном масштабе, глобальные недостатки – это угроза выживанию, т.е. безопасности уже не национальной, а всечеловеческой.

И, наконец, во-вторых и «в-главных» «против» – человеческий фактор: **языки и культуры**. Специалисты по вопросам безопасности не задумываются о таких «мелочах», как язык и культура.

У них гораздо более важные задачи: разведать планы и возможности угрозы безопасности со стороны других стран, разрушить эти планы и возможности, продумать собственные планы и обороны, и атаки и т.д. и т.п. Все это очень важно, очень серьезно и спасибо им за этот тяжелый и неблагодарный труд. Однако, дело не только в том, чтобы бороться с уже существующей

угрозой. Очень важно понять корни этой опасности, то есть, метафорически выражаясь, не только лечить болезнь, а заняться профилактикой. Откуда берутся этнические конфликты, агрессия, ксенофобия?

Решая эти вопросы, нельзя недооценивать роль языка и культуры в формировании личности, национального характера, национального менталитета. К сожалению, такого рода недооценка – очень распространенная ошибка. Язык – как дыхание, которое никто не замечает, пока не возникнет с ним проблемы, а тогда через 2-3 минуты будет уже поздно…

В эпоху глобализации национальная самобытность, национальный язык и национальная культура – под угрозой поглощения, нивелирования, уничтожения. Возник – или обострился? – конфликт между национальным и интернациональным. Именно язык и культура препятствуют объединению людей. Без глобального языка (а язык неотделим от культуры) и, значит, глобальной культуры не может быть глобального сообщества и нет возможности построить новую Вавилонскую башню, то есть Глобальное Мировое Сообщество.

Отсутствие глобального языка тормозит объединение человечества для решения общечеловеческих проблем, в том числе и проблем безопасности.

На роль глобального языка уверенно претендует английский язык, главное современное средство международного общения.

Вернемся к вопросам безопасности – и национальной и общечеловеческой. Какую роль в зарождении межнациональных и межкультурных конфликтов играет язык? Гораздо более серьезную, чем может показаться.

Именно язык можно считать одной из главных причин агрессии, лежащей в основе межкультурных конфликтов. Агрессия формируется уже с детства, со считалочек типа *«Вышел месяц из тумана, вынул ножик из кармана, буду резать, буду бить, все равно тебе водить»*.

Действительно, в языках заложено много не всегда осознаваемой их носителями агрессии. Взрослые давно, как правило, утратили способность видеть и слышать слова и словосочетания, но дети, для которых язык нов и свеж, воспринимают его гораздо острее. (Та же языковая чувствительность бывает у взрослых по отношению к языку иностранному – он тоже для них нов и свеж).

Невинная маленькая птичка, живущая рядом с человеком, называется по-русски *воробей*, где явно слышится призыв *бей вора*. Не удивительно, если дети стреляют в нее из рогаток. В моем детстве была распространена считалочка *«бей, бей, воробей, не гоняй голубей, гоняй галочек из-под палочек»*.

В «Словаре-Тезаурусе современной русской идиоматики» в рубрике «физическое воздействие, физическое насилие» - 97 словосочетаний, большинство которых (80) имеют пометы: *прост*. – просторечное, *жарг*. – жаргонное, *неприл*. – неприличное, *народн*. – народное, *снижен*. – сниженное, *неценз*. – нецензурное, а в рубрике: «доброта, безобидность, гуманность, смирение» всего 7. Помет – 2: *книжн*. – книжное, *журн*. – журналистское.

Русские пословицы *снявши голову, по волосам не плачут, в доме повешенного не говорят о веревке* звучат стерто и привычно для взрослых носителей языка, но в них тема убийства проявлена вполне открыто.

О крепко спящем человеке говорят (даже о маленьком ребенке!) *спит, как убитый* или *мертвым сном* (англоязычный человек *спит, как бревно – to sleep like a log*).

Мы говорим «молчит, как убитый», «ходит, как убитый» (в значении «в состоянии горя, подавленности»), «богом убитый» (глупый, тупой), «убить время, деньги, здоровье».

Англо-русский словарь иллюстрирует употребление глагола *to kill – убивать*: *he killed his own brother – он убил своего брата* (Elizabeth Wilson. The Modern Russian Dictionary for English Speakers. Pergamon Press. «Русский язык»).

В другом также учебном(!) словаре в качестве иллюстрации речеупотребления этого же глагола разворачивается прямо-таки кровавая драма: *First she killed her husband, then she killed herself. Сначала она убила мужа, потом себя.* (Longman Active Study Dictionary of English). Еще и Active Study – для активного заучивания!

Следует отметить, что большинство словарей, особенно учебных, гораздо более осторожны и внимательны к читателю: глагол *to kill* либо вообще не иллюстрируется, либо в качестве примера «убиваются» животные, либо – еще лучше! – приводится библейская заповедь: *Thou shalt not kill – не убий* (A.S. Hornby. Oxford Advanced Dictionary of Current English).

В учебнике английского языка для историков в упражнении на перевод с русского предложение: *он нажал на курок пистолета* надо было не только перевести на английский язык, но еще и дать все три формы времени: настоящее, прошедшее, будущее.

Таких примеров, стимулирующих идеи насилия и агрессии, достаточно много в учебной литературе, создающей негативный образ мира как родного, так и изучаемого языка. В этом отношении особенно не повезло России.

Приведу только два примера образа России в учебниках языков. Один из учебника английского языка для школьников, сейчас весьма популярного. В нем два текста о России. Один – письмо англичанки из России своей подруге в Англию, в котором она с грустью описывает русский городок, где много церквей, но – увы! – фонари не горят, на улицах ходят гуси и утки, город неухоженный, темный, бедный («как жаль, что нет денег на его содержание») и в конце выясняется, что этот несчастный городишко – Суздаль! Второй текст – о семье Лыковых, которые ушли в начале прошлого века в глухую тайгу, где они прожили много десятков лет, как на необитаемом острове, в первобытном строе и натуральном хозяйстве, пока их не обнаружили случайно геологи. Лыковы сразу все умерли, кроме одной сестры (приложена ее фотография). Всё. Россия представлена этими двумя текстами.

Еще более странно (мягко выражаясь) выглядит Россия в учебниках русского как иностранного, изданных за рубежом.

Разумеется, эта тема достойна серьезных научных исследований, поэтому здесь, затрагивая ее попутно, мимоходом (какая чудная внутренняя форма: *мимо ходом, ходом мимо,* да и *попутно* совсем неплохо: *по пути*) приведем только один пример, не нуждающийся в комментариях.

В парке культуры и отдыха.

В парке культуры и отдыха написано:

Товарищи, лежать на траве в парке культуры и отдыха некультурно. Директор парка культуры и отдыха

Владимир лежит на траве в парке культуры и отдыха. Почему он лежит на траве? Не знает ли он, что лежать на траве некультурно? Он знает, но ему все равно. Он любит лежать на траве и думать о жизни.

Директор парка: Мальчик, почему ты лежишь на траве? Ты ведь знаешь, что тут есть скамьи. Товарищ Бородин сидит на скамье. Я сижу на скамье. Все, кроме тебя, сидят на скамьях.
[пауза, пока Владимир думает]

Владимир: Мне все равно. Я не могу сидеть.

Директор: Почему ты не можешь?

Владимир: Я слаб, товарищ директор, слаб от недоедания.

Директор: Знает ли твой отец, что ты слаб от недоедания?

Владимир: Отец знает, но ему все равно. Весь день он лежит на диване и пьет алкогольные напитки.

Директор: [с отвращением] Какой жестокий человек!

Владимир: [с грустью] Товарищ директор, никто не любит меня. Никто не понимает меня. Я один. Я один.

Директор плачет.

К сожалению, каждый язык таит в себе определенный запас разного рода средств, некий арсенал оружия, предназначенного для разжигания межкультурных и межнациональных конфликтов, вражды и насилия.

Напомним об обвинении английского языка в расизме, пришедшем в середине прошлого века, когда, в связи с освобождением народов Африки от колониализма и ростом их самосознания, метафорика цветообозначений *черный – белый* вызвала возмущение африканцев.[1]

Отдельная тема, привлекшая сейчас внимание исследователей, - это уничижительные, негативные этнонимы, названия национальностей (все эти *хохлы, москали, жиды, китаёзы, япошки, фрицы, хачики и т.п.*).

Еще одна взрывоопасная сфера речевой деятельности – это международные анекдоты, где представители разных национальностей представлены стереотипно, но, как правило, далеко не комплиментарно (мягко выражаясь).

Сюда же относятся и так называемые этнические анекдоты, в которых высмеивается какая-то одна национальность. При этом у каждого народа свой набор «нелюбимчиков» с ***одним*** главным: у французов – бельгийцы, у англичан – шотландцы, у русских – чукчи. В английских анекдотах высмеиваются американцы (невежественные, баснословно богатые и нелепо расточительные), австралийцы (глупые и примитивные), китайцы (либо представители «красного» социалистического мира, либо жадные владельцы китайских ресторанов),

[1] См. об этом подробно в книге Тер-Минасова С.Г. «Язык и межкультурная коммуникация». М., Издательство МГУ, 2005г. с 94 и далее.

ирландцы (агрессивные, недружелюбные). Самые распространенные – это анекдоты о жадных и скупых до глупости шотландцах.

В Беверли Хиллз каждый декабрь дети садятся на колени к Санта Клаусу и спрашивают, что он хочет получить к Рождеству.

Это потрясающий китайский ресторан. За 50 пенсов можешь есть, сколько хочешь. Проблема только в том, что они дают всего одну палочку для еды.

Гранд Каньон получился, когда шотландец уронил пенни в канаву.

Парнишка из Глазго убил родителей, чтобы попасть на пикник для сирот.[2]

В России во второй половине очень широкое распространение получили анекдоты о чукчах, в которых представители этого древнего и героического народа высмеивались как глупые, крайне примитивные люди.

Например.

Чукча приезжает в Москву поступать в Литературный институт. Его спрашивают: «Кто Ваш любимый писатель?». Он отвечает: «Чукча не читатель. Чукча сам писатель».

Чукча женился на француженке и вскоре развелся с ней. «Почему?» «Шибко грязная. Каждый день моется».

Эти анекдоты были настолько популярны, что некоторые фразы вошли в русский язык: «чукча не читатель, чукча писатель», «шибко грязная» и др.

Совершенно очевидно, что шутки такого рода не только не способствуют толерантности, взаимопониманию, миру и дружбе между народами, а наоборот разжигают вражду и нетерпимость.

Фразеология, пословицы, поговорки часто также оказываются заминированными полит**не**корректностью и ведут к агрессии и вражде. Чего стоит хотя бы русская пословица «Незванный гость хуже татарина?» В другой популярной в Советском Союзе серии анекдотов об «армянском радио» был задан вопрос об этой пословице как оскорбительной для татар. «Армянское радио» ответило: «Вы совершенно правы, это недопустимо и подрывает нашу национальную политику. Предлагаем изменить эту пословицу на более позитивную «Незванный гость лучше татарина». Для страны, в которой проживает более трех с половиной миллионов татар такие пословицы и такие игры с ними действительно мина замедленного действия.

Общеизвестная английская детская песенка про валлийца Тэффи, который был вором, пришел в мой дом и украл кусок говядины, вряд ли будет способствовать улучшению и без того напряженных отношений между жителями Англии и Уэльса. Во втором куплете англичанин так и не смог ничего

[2] Все анекдоты взяты из The Penguin Dictionary of Jokes. Ed. by Fred Metcalf, 1993.

сделать с Тэффи, а тот снова пришел в его дом и снова украл – на этот раз - мозговую косточку:

Taffy was a Welshman,
Taffy was a thief,
Taffy came to my house
And he stole a piece of beef.
I went to Taffy's house
Taffy wasn't home
Taffy came to my house
And he stole a marrow bone.

А песенка, между прочим, - в категории children's favourite songs. Любимые, значит, песенки.

Профессор Н.Г. Комлев (увы! – покойный) говорил мне, что в одном африканском языке есть пословица *«Если встретишь в лесу змею и эфиопа, убей сначала эфиопа, потому что змея может оказаться неядовитой».*

Интересный материал разницы и конфликта культур дает сопоставительное изучение пословиц. Приведем примеры из русского и китайского языков.[3]

Русская пословица *с глаз долой – из сердца вон* звучит для китайцев очень прямолинейно и резко, на грани грубости.

Ее китайский аналог гораздо мягче и деликатнее выражает ту же мысль: *когда человек уходит, его чай остывает.*

Русское *лежачего не бьют* вполне нейтрально и звучит, как выписка из правил боевых искусств. Китайский вариант гораздо более эмоционален: *настоящий мужчина не поднимет руку на тонущую собаку.* При оценке образности этой пословицы нужно учитывать, что собака – образ отрицательный в китайской культуре, поэтому за внешней жалостливостью и гуманизмом «настоящего мужчины» скрывается издевка над проигравшим, униженным этим сравнением.

Русское *пьян, как сапожник* соответствует китайскому *пьян, как мокрая глина.* Здесь разница культур настолько велика, что реакция недоумения одинакова у обоих народов. Русским чужд образ пьяной глины, пусть даже мокрой, а китайцы не понимают, почему именно сапожник, а не кто-то другой.

Ни пуха ни пера вызывает резко негативную реакцию, как пожелание неуспеха. Такого рода парадоксальное напутствие через прямо противоположное (своего рода энантиосемия) называет недоумение и возмущение, а ответ *«к черту»* просто шокирует грубостью. Иными словами, имеет место явный и недвусмысленный конфликт культур.

Итак, в результате культурно-языковых ошибок (в том числе и тех, которые вызваны разницей языков) рушатся личные и деловые отношения, проекты, программы, сотрудничество, возникают этнические и государственные конфликты, а Сэмюел Хантингтон, политолог из Гарвардского университета США предсказывает 3-ю мировую войну как войну культур и цивилизаций. И хотя мы все (и Хантингтон в том числе) знаем, что причины любой войны - в

[3] Цао Юнцзе. Фразеологизмы как наследие культуры (на материале русского и китайского языков). Канд. дисс., М., 2003г.

первую очередь экономические и политические, эта фраза о 3-ей мировой войне не только предостерегает от недооценки этой опасности, но и высвечивает особую актуальность проблем межкультурной коммуникации на современном этапе развития человечества с его глобализацией, панмиксией, небывалой ранее миграцией населения, культурно-этническими конфликтами, неслыханным по масштабу терроризмом.

Подведем итоги.

1. Во многом именно **язык, несущий в себе огромный заряд культуры, идеологии, системы ценностей, образа жизни, отношений между людьми** играет – увы! – определенную роль в развитии агрессии в человеке и является одной из причин межнациональных и межкультурных конфликтов.

2. Процесс глобализации, явления весьма противоречивого, тормозится отсутствием глобального языка и сопротивлением национальных языков и культур. Замечательный и неожиданный парадокс: перспектива глобализации и вторжения глобального языка и культуры заставила все народы встрепенуться, очнуться, осознать свою национальную самобытность, глубже оценить свою культуру и свой язык и начать о них заботиться (или просто вспомнить и/или возродить: ирландский, бретонский, валлийский, гэльский). Однако с точки зрения безопасности всего человечества, может возникнуть конфликт между международной, всепланетной безопасностью и безопасностью национальной. И здесь, как это ни странно покажется представителям главных направлений нашей жизни – энергетикам, физикам, химикам, экономистам, финансистам и т.д. – важнейшую роль в качестве боюсь что главного препятствия играет этот самый человеческий (не – технический, не – естественный) фактор: язык как средство общения и неразрывно в ним связанная культура, то есть образ жизни, образ мысли, вúдения мира и поведения. И у каждого народа – это национальное, своё, родное.

3. Сейчас роль глобального языка, как международного средства общения играет английский язык. Из многих причин, обусловивших явное превосходство английского языка в роли глобального, или мирового, главная – это экономическое, политическое, культурное господство Америки и предшествующее этому геополитическое доминирование Британской империи.

Не случайно во многих странах (например – во Франции) «глобализацию» называют «американизацией».

Сейчас проблема американизации особенно обострилась, но первыми о ней стали говорить британцы в самом начале 20 века. В 1901г. британский писатель William Stead опубликовал книгу «Американизация мира» (The Americanization of the World).

В 1912г. Б. Шоу писал: главное из того, чему я стал свидетелем на протяжении моей жизни – это американизация.

Глобальная культура воспринимается как американская культура, потому что глобальный язык – это английский (скорее – его американский вариант) язык.

4. Соответственно, глобальная деревня вместе с общечеловеческой, всепланетной безопасностью превращается в «американскую деревню». Эта тенденция к однополярному миру вполне возможно провоцирует терроризм,

который, на мой взгляд, абсолютно не верно относить на счет только исламского экстремизма.

Терроризм бывает разный:

1) терроризм как вид протеста, как борьба за идею, за свободу и независимость своего народа. Эти террористы – для одних – злобные бандиты, а для других – герои, борцы за справедливость, и их поддерживает часть населения (террор эсеров на грани 19 и 20 веков; террор IRA против англичан – задолго до ислама – просто столетиями). Обычно на деле это борьба за нового хозяина, часто организованная и поддерживаемая этим предполагаемым следующим хозяином.

2) терроризм политический, властный – когда теракты организовываются в политических целях. И здесь тоже поможет язык: очень показательный фактор – это освещение терактов в СМИ.

5. Нет сомнения, что для безопасности человечества принцип «поли» эффективнее, чем принцип «моно»: многополярный мир прочнее однополярного, многопартийная система правления, многоязычный Интернет, наконец, многоязычный мир – трудно, но нужно.

6. Разумеется, угроз безопасности много – геополитических, экономических и других. Но не нужно забывать об очень человеческом факторе – языке и культуре. Язык обманчиво доступен всем. Стоит повторить: он как дыхание. О нем забывают, пока не начнут задыхаться. Memento lingua!

Современные альтернативные технологии обучения русскому языку

БЕРДИЧЕВСКИЙ А.Л.

berdit@tele2.at

Айзентштадт, Австрия

«Расскажи мне, и я забуду.
Покажи мне, и я запомню
Заставь меня действовать, и я пойму»
Конфуций

В статье рассматриваются современные технологии в обучении русскому языку и говорится об альтернативных методах в обучении, стилях обучения, а также представляется метод тандема.

Ключевые слова: технологии обучения, традиционное обучение, альтернативные методы, учебные стили, «прирост» в иностранном языке, метод Биркенбиль, принцип тандема, адаптивная система обучения

Analysing the state of teaching Russian as a foreign language on the modern stage the author comes to the conclusion that the traditional methods do not satisfy

the modern demands of studing Russian and offers alternatively methods. The article deals with the problems of modern methods of teaching Russian as a foreign language.
Keywords: educational technology, alternative method, tandem pronciple

Технологии обучения – совокупность, система приёмов деятельности преподавателя и учащихся, обеспечивающих эффективность обучения, достижение целей обучения и овладения языком наиболее рациональным путём, с наименьшей затратой сил и средств.

Мы запоминаем: 10% из того, что мы только слышим, 20% из того, что мы только читаем, 30% из того, что мы видим, 50% из того, что мы видим и слышим, 70% из того, что мы говорим, 90% из того, что мы сами делаем.

Современное традиционное обучение

Термин традиционное обучение подразумевает прежде всего классно-урочную организацию обучения, сложившуюся в XVII веке на принципах дидактики, сформулированных Я. А Коменским, и до сих пор являющуюся преобладающей в школах мира. Отличительными признаками традиционной классно-урочной технологии являются:

- учащиеся приблизительно одного возраста и уровня подготовки составляют класс, который сохраняет в основном постоянный состав на весь период школьного обучения

- класс работает по единому годовому плану и прогрмме согласно расписанию. Вследствие этого дети должны приходить в школу в одно и то же время года и в заранее определенные часы дня.

Основной единицей занятий является урок:

- урок, как правило, посвящен одному учебному предмету, теме, в силу чего учащиеся класса работают над одним и тем же материалом;

- работой учащихся на уроке руководит учитель: он оценивает результаты учебы по своему предмету, уровень обученности каждого ученика в отдельности и в конце учебного года принимает решение о переводе учащихся в следующий класс;

- учебные книги (учебники) применяются, в основном, для домашней работы.

Учебный год, учебный день, расписание уроков, учебные каникулы, перемены, или, точнее, перерывы между уроками — атрибуты классно-урочной системы.

Положительные стороны классно-урочной системы:

- Систематический характер обучения
- Упорядочная, логически правильная подача учебного материала
- Организационная чёткость
- Постоянное эмоциональное воздействие личности учителя
- Оптимальные затраты ресурсов при массовом обучении

Отрицательные стороны

- Авторитаризм процесса обучения: ориентация на среднего ученика, централизация контроля, регламентация деятельности учащихся
- Шаблонное построение, однообразие

- Нерациональное рапределение времени урока
- На уроке обеспечивается лишь первоначалная ориентировка в материале, а достижение высоких урвней перкладывается на домашние задания
- Учащиеся изолируются от общения друг с другом
- Отсутствие самостоятельности учащихся
- Пассивность или видимость активности учащихся
- Слабая речевая деятельность (среднее время говорения ученика 2 минуты в день)
- Усреднённый подход
- Слабая обратная связь
- Отсутствие индивидуального обучения
- Методы усвоения материала: сообщение готовых знаний, опора на механическую память, вербальность и репродуктивность изложения материала

Альтернативные методы

В центр всего учебного процесса ставят ученика как целостную личность, а не учебный материал или сам учебный процесс.

Решающим в альтернативных методах являются когнитивные и эмоциональные свойства личности, проявляющиеся в их мотивации и особенностях усвоения и изучения иностранного языка.

В центре альтернативных методов – не знания, а умения. Язык усваивается в бесстрессовой атмосфере в коммуникативных ситуациях на основе индуктивных процессов: от смысла к форме.

Альтернативные методы основываются на парной и групповой работе на занятии, отрицают немедленное исправление ошибок и изменяют роль учителя в учебном процессе.

Социально-психологическая оптиматизация учебного процесса

Социально-психологическая оптимизация учебного процесса связана с теорией учебных когнитивных стилей, по которой учащиеся с разными учебными стилями отличаются и характером восприятия учебной информации, и типом общения со сверстниками и учителями, и многими другими параметрами.

Несоответствие между стилем преподавания и стилем обучения учащегося приводит к конфликту стилей: то, чего учитель ожидает от учащихся на уроке, основывается на его собственных предпочтениях в обучении. И когда эти предпочтения не совпадают с предпочтениями учащихся, возникает конфликт стилей.

Учебные стили основаны на доминировании правого или левого полушария головного мозга человека.

Учащиеся с доминированием **правого полушария** относятся к ***коммуникативному, или рационально - логическому типу*** изучения иностранного языка с лабильной нервной системой: они часто зависят от контекста, у них лучше развита непроизвольная и аудитивная память, они лучше воспринимают на слух и быстро запоминают материал (но быстро его и забывают), им часто нужен музыкальный фон, они не могут работать в полной тишине, не могут заучивать списки слов - им нужно связать их в рассказ, они с удовольствием составляют диалоги в ролевых играх, не контролируют

правильность своей речи, поэтому у них больше ошибок в речи и т.д. Эти ученики с удовольствием работают по современным учебникам русского языка коммуникативного типа.

Учащиеся с доминированием **левого полушария** относятся к ***некоммуникативному, или аналитическому типу*** изучения иностранного языка с инертной нервной системой:

- у них лучше развита произвольная и визуальная память, они должны обязательно увидеть новые слова и работают медленно, но зато на более длительное время запоминают материал;

- они могут работать только в полной тишине, лучше зучивают списки слов, тяготеют к логико-грамматическим аспектам языка - им нужно обязательно заучить правило, для них всё нужно писать на доске;

- они не любят составлять диалоги в ролевых играх, любят делать письменные переводы, слишком контролируют свою речь, поэтому у них меньше ошибок в речи и т.д.

Попытки учителя вовлечь их в свободную беседу, особенно на первых этапах обучения, редко имеют успех: эти ученики должны дождаться, когда они закончат запоминать новые слова и правила. Поэтому эти ученики (и учителя) больше тяготеют к учебникам, построенным по грамматико-переводному методу.

Fremdsprachenwachstum

Один из методов рецептивного усвоения ИЯ получил название **Fremdsprachenwachstum** («прирост» в иностранном языке). Он основывается на психологическом постулате о том, что каждый человек с рождения обладает способностью к пониманию и производству как родной, так и иноязычной речи. Развитие этой способности проходит через определённые этапы:

- восприятие (аудитивное или визуальное) и понимание речи других людей
- длительный языковой контакт;
- творческое производство речи.

Основной источник усвоения иностранного языка состоит не в развитии навыков и имитации препарированных текстов учебника, утверждают авторы данного метода, а в творчестве и понимании аутентичных, естественных текстов, с которыми люди встречаются в жизни. Понимание при этом рассматривается как активный внутренний процесс, основывающийся на специфических языковых стратегиях и законах, которыми человек владеет с рождения и которые являются универсальными для всех людей. Поэтому для развития такой способности необходимо дать ученику возможность как можно больше воспринимать естественную, неадаптированную речь со всеми присущимией характеристиками: сочетанием простых и сложных пассажей, эмоциональной окраской, естественным темпом и т.д.

Работа над аудиотекстом включает три взаимосвязанных этапа:

- аутентичное слушание;
- детальная реконструкция текста;
- аналитическое слушание.

Аутентичное слушание направлено на комплексное, глобальное восприятие и понимание текста, длительностью звучания от 1 до 3 минут. Оно состоит из следующих десяти шагов.

1. Вслушивание в текст: аудиотекст прослушивается 2 или 3 раза без комментариев и вопросов учителя. Единственная целевая установка ученикам: «Слушайте внимательно!»

2. Обмен информацией: ученики обмениваются в парах той информацией, которую они смогли понять из текста, дополняя друг друга.

3. Идентификационное прослушивание: текст снова прослушивается 2-3 раза. При третьем прослушивании ученики должны записать 3-5 слов или звукосочетаний, которые они восприняли как слова, значение которых они не поняли, но хотели бы узнать.

4. Обмен информацией: ученики опять обмениваются в парах новой информацией, которую они смогли понять из текста.

5. «Общий живой словарь»: выяснение непонятых слов всей группой. Если никто из группы не может объяснить значение слов, это делает учитель с помощью парафраз, жестов или родного языка. Цель: быстрое продвижение в понимании, связанное с максимально индивидуальным интенсивным прослушиванием текста.

6. Вслушивание в текст: текст снова прослушивается 2-3 раза.

7. Обмен информацией: ученики опять обмениваются в изменённых парах или тройках своей информацией.

8. Прослушивание текста с определённым заданием: ответить на вопросы, выбрать правильные ответы из предложенных, нарисовать и т.п. Цель: новые задачи для прослушивания для сохранения внимания учеников. Но эти задания не должны носить характер контроля.

9. Обмен информацией: ученики опять обмениваются в изменённых парах или тройках своей информацией.

10. Заключительное прослушивание текста.

При двухминутном тексте данньш цикл продолжается около 40 минут. Этапы обмена информацией не должны при этом превышать 2-3 минуты. Конечной целью данного этапа является продвижение учащихся в понимании иноязычных текстов за счёт накопления лексического материала.

При двухмвиутном тексте данный цикл продолжается около 40 минут. Этапы обмена информацией не долг при этом превышать 2-3 минуты. Конечной целью данного этапа является продвижение учащихся в понимании иноязычшыпх текстов за счёт накоплеики лексического материала.

Детальная реконструкция текста (Lingua-Puzzle) направлена на комплексное понимание содержания текста. На данном этапе делается попытка детальной реконструкции одного из отрывков глобально понятого на первом этапе текста. Внимание учащихся сосредотачивается при этом на аспектах языка: граыдыатвке, лексике, фонетике. Данный этап также включает в себя несколько шагов.

1. Интенсивное слушание: отрывок длительностью звучания 20-30 секунд прослушивается от 5 до 10 раз с целевой установкой для учащихся: «Запишите максимум того, что вы сможете понять».

После прослушиваний записи учеников будут похожи на кроссворд (отсюда название Lingua-Puzzle):

.....вчера.....видел его?

Нет..... кафе.....6 часов.....

Когда..... домой?..... помню.....

2. Обмен информацией: ученики, работая в парах, сравнивают свои записи н дополняют друг друга.
3. Интенсивное слушание: отрывок снова прослушивается несколько раз.
4. Обмен информацией: в парах нового состава ученики опять обмениваются полученной и понятой информацией.
5. Интенсивное слушание: отрывок снова прослушивается несколько раз.
6. Обмен информацией в группах по 3-4 человека.

Эти шаги прослушивания и обмена информацией продолжаются до тех пор, пока у учеников не создастся впечатление, что они воспроизвели 90-100% отрывка или достигли максимальной границы в слушании.

7. Совместное выяснение непонятого и запись всего отрывка: ученики диктуют учителю результаты своей работы, которые он записывает на доске. Ученики заполняют имеющиеся у них ещё пробелы в записях и прослушивают отрывок ещё раз.

Lingua-Puzzle является основным этапом в усвоении ИЯ по данному методу, т. к именно на этом этапе наблюдается значительный «прирост» в знаниях языкового материала учащимися.

Аналитическое слушание, или поисковое слушание состоит в том, что уже известный учащимся текст прослушивается ещё раз с целью поиска в нём определённых языковых явлений: лексических, грамматических, фонетических для их подробного анализа и усвоения. Данный этап состоит из 6 шагов.

1. Целенаправленное слушание: ученики несколько раз прослушивают текст с целевой установкой выписать определёнаые языковые элементы. Например: «Выпишите все слова, обозначающие средства транспорта!» или «Выпишите все глаголы в прошедшем времени!» и т.д.
2. Обмен информацией в парах или группах по 3 человека.
3. Целенаправленное слушание: повторное многократное прослушивание текста с целью проверки вьтисаникпс самим учеником или его партнёром слов и вьшисьп;аике ещё не названных слов.
4. Обмен информацией в парах или группах нового состава.
5. Совместное составление списка слов всей группой. 6. 5. 6. Заключительвсе прослушивание.

Те же этапы и шаги осуществляются и при чтении аутентичных текстов на иностранном языке: *аутентичное* (глобальное) многократное иидинидуальнсе чтение с последующим обменом информацией и составлением совместного словаря, *аналитическое* целенаправленное чтение с поиском определёниых языковых явлений в тексте и заполнением пропусков в многократно прочитанном тексте, с последующей сверкой сначала в парах, а затем по тексту (упражнение «белые острова»).

Таким образом, основная идея данного метода заключается в том, чтобы от делить чисто синтетическую деятельность,

направленную прежде всего на содержание высказывания, от аналитической, направленной на его форму. с последующим переходом к продуктивным видам речевой деятельности (говорению и письму) по формуле: от понимания (первый этап усвоения) языка к его свободному творческому применению (второй этап усвоения). Для усвоения ИЯ по данной модели требуется значительно меньше времени, чем для активного его усвоения.

Данная форма коммуникации с успехом используется во многих регионах Европы: в скандинавских странах, Словакия - Польша, Белоруссия (Украина) - Польша и др. Но таким же образом можно изучать не только близкородственные языки, но и языки одной группы : немецкий - английский, французский - испанский и т.д. Важным при этом является даже не близкородственность, а, как свидетельствуют исследования при обучении взрослых ИЯ, опыт в усвоении хотя бы одного иностранного языка. Разработка модели рецептивного усвоения ИЯ позволит достичь многоязычия в относительно короткие сроки. Поэтому раннее обучение ИЯ, в котором в Восточной Европе имеется большой опыт (а Западная Европа только приступает к нему в качестве эксперимента), должно бьгть использовано не для удлинения сроков обучения одному языку, а для предоставления возможности изучения второго и третьего ИЯ (а по данным психологов через 4 года изучения одного ИЯ наступает утомляемость и пропадает интерес к нему). Следовательно, если первый ИЯ начинается с 1 класса, то второй - может начинаться в 5-ом, а третий - в 10-ом. При этом 3-7-летние дети лучше всего сразу усваивают фонетическую систему нового для них языка, 8-9-летние - морфологическую, а более старшие школьники - лексическую и синтаксическую системы. Более старшие школьники быстрее изучают иностранный язык, чем их младшие братья и сестры, которые и быстрее забывают изученное. Так, школьники, начавшие изучать французский язык в школьных условиях с 12 лет и получившие 1400 часов языка, достигли того же уровня во владении языком, что и дети, начавшие его изучать с 5 лет и получившие 4000 часов. Взрослые же обладают значительным преимуществом по сравнению с детьми любого возраста в усвоении морфолого-синтаксической системы языка и испытывают трудности при усвоении его фонетической системы.

Эти данные разрушают наши представления о преимуществе более раннего обучения иностранному языку в школьных условиях - вне страны языка / в западной методике в настоящее время в связи с этими данными чётко различаются понятия «иностранный язык» (язык, изучаемый вне страны данного языка) и «второй язык» (язык, изучаемый в стране данного языка). Приведённые факты могут представить несомненный интерес для разработки методик обучения детей разного возраста и взрослых, в том числе и второму иностранному языку.

Birkenbihl-Methode

Ещё одно направление в изучении иностранного языка (как самостоятельно, так и с преподавателем) получило название **Birkenbihl-Methode** по имени его создательницы - Веры Биркенбиль.

Философия метода

- Зубрить слова запрещается! Вы же не учили родной язык выучиваем наизусть отдельных слов!
- Вы учите только то, что хотите выучить. Но минимум при этом – научиться слушать и понимать речь на иностранном языке.
- От вас зависит, хотите ли вы научиться говорить, читать и писать на языке.
- Если вы прежде всего хотите научиться вести беседы на языке, то вам достаточно научиться слушать и говорить на этом языке. Кто хочет научиться читать и писать, изучает чтение и письмо.
- Почему все должны учить всё? Всё зависит от ваших желаний.
- Грамматические правила не нужны. Если вы не относитесь к 3% людей, для которых изучать грамматику – удовольствие, то вы не встретите ни одного грамматического правила. Ведь и в родном языке ваша речь была грамматически правильная, прежде чем вы впервые столкнулись с настоящей грамматикой в школе.
- Большая часть учебной работы будет осуществляться на безсознательном уровне по приципу: меньше активного времени на учёбу, больше времени на пассивное слушание, которое не будет стоить вам ни минуты вашего времени. Ведь во время пассивного слушания вы всегда заняты чем-то другим. Поэтому скажите себе: «Я не учусь сам – я позволяю себя учить!»

Изучение иностранного языка по данному методу также включает несколько этапов-шагов.

1 шаг - декодирование текста, которое состоит в пословной дешифровке (декодировании) текста учащимися или преподнесении им готового, пословно дешифрованного текста. При этом, чем абсурднее "перевод", тем легче ученики осознают различия в структурах родного и иностранного язьжов, считает автор метода.

- Фирма Росэкспорт. Добрый день!
Good day!
- Добрый день! Моя фами́лия Брайн, фирма Ernst & Young.
My Name (is)
Я уже́ в Шереме́тьеве.
I (am) already in Scheremetjewo.
- О, господи́н Брайн. Директор нашей фирмы на пути в
(The) director (of) our company(is) on (his)way in(to)
Шереме́тьево.
Scheremetjewo.
К сожалению, сейчас в го́роде про́бки. Я думаю, он
Unfortunately (there are) now in (the)city traffic jams. I think, he
бу́дет в Шереме́тьеве че́рез 10 – 15 минут.

will (be) through(in) 10 - 15 minutes
Он будет ждать вас около Информации.
He will wait (for) you near(by the) information (desk).
Пожалуйста, извини́те!
Please, (we) apologize!

[Бердичевский: 2007]

2 шаг - активное слушание

Учащиеся читают декодированный на родной язык текст и одновременно слушают текст на иностранном языке с диска. Благодаря этому, понятия иностранного и родного языков соединяются между собой в коре головного мозга учащихся неотрывно и одновременно, а не с определённым промежутком времени, как при обычной системе обучения (сначала произносится слово на иностранном языке, а за ним следует перевод на родной). При этом выводятся на сознательную основу грамматико-структурные различия в языках, т.е. грамматические правила усваиваются наглядно без специального их заучивания.

3 шаг - пассивное слушание

В то время, когда ученики заняты чем-то другим (дома, в транспорте, на прогулке, во время еды, уборки, при чтении газет и т.д.) текст, записанный на диск, звучит как фон другой деятельности. При пассивном слушании изучаемый материал непроизвольно откладывается в оперативную память правого полушария головного мозга.

4 шаг - активная деятельность: аудирование, говорение, чтение и письмо на основе усвоенного в первых трёх шагах текста

Метод тандема

Принцип тандема основан на концепции педагогики сотрудничества: два человека с различными родными языками встречаются, чтобы учить язык друг друга. В курсе тандема всегда используются два языка по принципу:

«Говори на языке своего партнёра!». Поэтому этот курс всегда двуязычен, ибо оба партнёра – носители языка гарантируют это двуязычие.

Каждый из участников тандема выполняет роль или учителя своего партнёра, когда работа проходит на его родном языке, или его ученика, когда работа проходит на иностранном для него языке. Вместе они определяют темп своей работы в рамках отведённого руководителем тандема времени. В этом плане можно говорить о полностью свободном обучении, т.к. каждый участник тандема обучается в зависимости от его личных потребностей и уровня владения иностранным языком, и участники полностью погружаются в иностранный язык и иноязычную культуру.

Особенно ценным в процессе тандема являются деятельность говорения и межкультурного общения, которые в этом случае аутентичны. Удовольствие от такого аутентичного общения очень быстро снимает страх перед ошибками. Именно такая бесстресовая рабочая атмосфера, стимулирующая изучение иностранного языка, характерна для метода тандема.

Работа в тандеме включает несколько этапов.

1. Создание групп тандема

Пары в тандеме образуются следующим образом.

Руководители тандема раздают каждому участнику карточки, и каждый участник находит себе партнёра, карточка которого подходит к его карточке, например, словосочетание и его соответствие на иностранном языке: *два часа zwei Uhr*

С этой целью можно подобрать самые различные материалы: открытки, неполные тексты, рисунки, игры и т.п. После этого участники тандема садятся парами за один стол.

2. Этап общения в тандеме

Участники тандема работают вместе по одному рабочему листу сначала на одном языке, а потом на другом. Время работы на соответствующем языке определяет руководитель. Именно на этом этапе проявляются особенности работы в тандеме:

- сотрудничество
- активность участников
- аутентичность общения
- самостоятельность участников
- непринуждённая рабочая атмосфера
- изменение деятельности преподавателя.

Работа в тандеме основана на принципе взаимопомощи и поддержки: немецкоязычный участник помогает своему партнёру во время работы на немецком языке, а русскоязычный участник помогает своему партнёру во время работы на русском языке. Этот принцип взаимопомощи и поддержки является основополагающим для метода тандема. При этом большое значение имеет социальный фактор: каждый участник задействован в продвижении своего партнёра в изучении языка и поэтому чувствует себя в ответе за его успехи в этой области. Преподаватель во время этого этапа как бы отходит на задний план, включаясь в работу пар только по мере необходимости, если участники нуждаются в его помощи. При этом он должен следить за тем, чтобы языки использовались только по очереди: сначала один (немецкоязычная фаза), а потом другой (русскоязычная фаза), но не одновременно. Преподаватель должен каждый раз своевременно объявлять переход к смене языка. Одноязычная фаза длится, как правило, 15-20 минут.

3. Этап презентации

На этом последнем этапе все студенты собираются вместе, и каждый тандем представляет результаты своей работы. На этом этапе используются те же правила очерёдности языков, как и на этапе общения: сначала презентация осуществляется на одном языке, а потом на другом, но не на двух языках одновременно. При ролевой презентации сцена проигрывается каждым тандемом по теме сначала, например, на немецком языке, а потом тоже каждым тандемом – на русском. При смене языка участники меняются при этом ролями.

Преимущества этого рабочего этапа очевидны:

- он позволяет различным тандемам при контакте с группой узнать о результатах работы остальных участников. При этом особенно актуальным выступает межкультурный аспект общения. Поэтому данный этап необходим для развития динамики группы.

- В ходе презентации участники активизируют устные формы общения.

Реальная встреча с языком и культурой предполагает развитие толерантности по отношению к себе и к другим. Эта толерантность включает и терпимость в отношении ошибок, как своих, так и чужих. Как только преодолён страх перед ощибками во время общения, возникает удовольствие от говорения на иностранном языке.

Именно это удовольствие и эта радость от говорения, которые должны сопровождать каждую встречу, являются гарантами успеха метода тандема.

- Поскольку в ходе презентации выступают несколько тандемов по одной теме (ситуации), имеется возможность для повторения и углубления вновь изученного материала.
- С помощью этапа презентации преподаватели имеют возможность осуществить контроль за работой участников тандема во время этапа общения и таким образом оценить уровень владения языком отдельными участниками.

В конце этапа презентации можно также обсудить наиболее типичные ошибки, дать рекомендации по их устранению. Диалог между преподавателем и участниками ни в коем случае не должен перерастать во фронтальное занятие: общение участников между собой всегда имеет приоритет.

Новая роль преподавателя при работе в тандеме

Преподаватель:

- определяет рамки учебного процесса и создаёт соответствующую учебную атмосферу (готовит материал, руководит и мотивирует участников),
- стимулирует общение,
- наблюдает за процессом общения и при необходимости оказывает помощь,
- даёт рекомендации,
- наблюдает за соблюдением паритета обоих языков.

Таким образом, преподаватель несёт ответственность за ход учебного процесса, но предоставляет тандемам индивидуально управлять им.

Такое распределение обязанностей между участниками тандема и преподавателями создаёт непринуждённую атмосферу радости и удовольствия от общения на иностранном языке.

Однако совершенное владение языком его носителями не означает их педагогической компетентности в обучении языку. Именно поэтому преподаватели подключаются в тот момент, когда участники должны объяснить друг другу те или иные языковые явления. Таким образом, преподаватель играет важную роль в учебном процессе: он выступает как бы в последней инстанции, когда участники затрудняются в оказании языковой помощи друг другу. С другой стороны, преподаватели должны объяснить участникам педагогические пути оказания помощи партнёрам по тандему, исправления их ошибок. Однако излишняя помощь преподавателя тоже может тормозить прогресс участников в общении на иностранном языке.

Важным моментом во время этапа презентации является тот факт, что преподаватель не концентрирует внимание на языковых ошибках участников, а проявляет толерантность по принципу: «Меня интересует то, что ты говоришь, а не ошибки, которые ты можешь допустить в процессе общения». Поэтому исправление ошибок не должно прерывать общение. Нередко и сами участники исправляют друг друга, что значительно эффективнее, т.к. этим самым они осторожно устраняют трудности взаимопонимания.

Этап презентации требует от преподавателя и анимационных способностей для наблюдения, распределения языков, импровизации, чувства юмора, стимулирования участников к дискуссии и т.д. Особенно большое внимание преподаватели должны уделить паритетному распределению языков с помощью объявления о смене языка, перевода указаний, рекомендаций, объяснений с одного языка на другой. При этом, когда преподаватели обращаются ко всей группе, носитель русского языка говорит по-русски, а немецкого - по-немецки.

Адаптивная система обучения (АСО)

Значительные возможности для активизации учащихся на уроке предоставляют приемы так называемой **адаптивной системы (АСО).** Её суть заключается в том, что все ученики по очереди работают на уроке в парах друг с другом то в качестве учителя, то в качестве ученика. Во время работы учеников в парах учитель работает индивидуально с отдельными учащимися, периодически отключая их от самостоятельной работы в паре. При этом в парах могут проводится следующие виды работ:

- организация ознакомления с новой лексикой: партнёр А находит в словаре значения первых 5 слов, партнёр Б - значения следующих 5 слов, затем они объясняют значения найденных слов друг другу;
- организация тренировки лексико-грамматического материала при наличии ключей ко всем упражениям на карточках;
- проведение взаимодиктантов: каждый ученик получает карточку с текстом по изучаемой теме. Ученик А читает свой текст по предложениям, ученик Б пишет. Затем ученик Б читает свой текст, а ученик А пишет Затем каждый берёт тетрадь соседа и проверяет без карточки написанный им диктант. Затем они вдвоём проверяют оба диктанта по карточкам. Затем ученик А переходит к ученику В и диктует ему текст, который он сам перед этим писал и т.д. Таким образом, над каждым текстом каждый ученик работает дважды; каждый раз он его пишет сам, а другой раз он диктует этот же текст другому. Ученик, окончивцшй работу со вторым партнёром, переходит к третьему и т.д. При каждой встрече работа ведётся над новым текстом диктанта.

Самоконтроль и взаимоконтроль освобождают учителя от текущей проверки всех и позволяют оказать помощь тем, кто в ней нуждается. Беседа в паре

может проходить при свободном контроле по содержанию высказывания. Каждому ученику разрешается пересказать своему партнёру прочитанное или прослушанное. Такая же работа может осуществляться и в группах. В этом случае класс делится на подгруппы. Каждая подгруппа получает задание прочесть различные тексты по одной теме, например, по теме «Санкт-Петербург»:

1 подгруппа читает- текст «Название города»,
2 подгруппа - текст «Эрмитаж»,
3 подгруппа - текст «Русский музей».

Затем ученики объединяются в «тройки», в каждой из которых есть представители из разных подгрупп. В каждой тройке работа организуется следующим образом: сначала ученик А рассказывает ученикам В и С содержание прочятанаого им текста и проверяет понимание с помощью вопросов, которые имеются в его карточке. Затем то же самое проделывают ученики В и С. Учитель подключается к работе групп, оказывая помощь.

1. Каждая треть группы получает разные тексты для чтения
2. На занятии студенты объединяются в пары: А - Б; А-В
3. Студент А читает студенту Б (В) текст. Студент Б(В) слушает
4. А задаёт Б(В) вопросы по тексту
5. А читает текст по синтагмам, Б(В) повторяет услышанное на русском языке и частично переводит на родной язык
6. А читает весь текст, Б(В) переводит на родной язык и обратно на русский
7. Б(В) рассказывает А весь текст
8. А и Б(В) меняются местами
9. Пары реорганизуются: студент А - В ; студент Г – В
10. Услышанные тексты рассказываются преподавателю или по ним проводится дискуссия

Литература

Бердичевский А. Л.. Современные тенденции в обучении иностранному языку в Европе. РЯЗР 2/2002.

Birkenbihl Vera. Fremdsprachen lernen für Kinder. Heinrich Hugendubel Verlag. München 2008

Buttaroni Susanna. Fremdsprachenwachstum. Sprachpsychologischer Hintergrund und didaktische Anleitungen. Max Hueber Verlag 1997.

Языковая личность Афанасия Пузины в истории русского языкознания

АРИСКИНА О. Л., ДРЯНГИНА Е. А.

ariskina@list.ru; lasina.83@mail.ru

Саранск, Россия

Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ (проект № 12-34-01212 а2 «Роль языковой личности грамматистов XVI – XVIII вв. в развитии русской лингвистической науки»).

В статье описывается языковая личность Афанасия Пузины – епископа Луцкого, лингвиста XVII в., автора « Грамматики, или Писменицы языка словенскаго…» (Кременец, 1638).
Ключевые слова: языковая личность, грамматика, ученый, вербально-семантический уровень, лингво-когнитивный уровень, прагматический уровень
The article describes the linguistic personality of Afanasiy Puzina - the bishop of Lutsk, the linguist of XVII century, the author of «Grammar...» (Kremenets, 1638)
Key words: linguistic personality, grammar, scientist, verbal-semantic level, linguistic-cognitive level, pragmatic level.

В конце XX в. лингвистика стала активно приобретать антропоцентрическую направленность. В языкознании весьма актуальны работы, связанные с исследованием языковой личности (Г. И. Богин 1984, Ю. Н. Караулов 1987, В. П. Конецкая 1997, О. Б. Сиротинина 1997, Т. В. Кочеткова 1998, С. Г. Воркачев 2001, Л. Н. Колесникова 2001, В. И. Карасик 2002, К. Ф. Седов 2004, В. П. Нерознак и И. И. Халеева 2005 и др.).

Под языковой личностью понимается совокупность способностей и характеристик человека, обусловливающих создание и восприятие им речевых произведений (текстов) [Караулов 1987].

За последние годы были проведены лингвистические исследования в аспекте изучения языковой личности политического деятеля, телеведущего, бизнесмена, переводчика, писателя, интеллигента, царя, учителя, ученого и др.

На наш взгляд, особый интерес представляют труды, посвященные языковой личности лингвистов, М. В. Ломоносова (Э П. Карпеев 2004, С. Св. Волков 2006) и В. В. Виноградова (И. А. Федорченко 2002), труды, посвященные людям, сыгравшим важнейшую роль в развитии русской языковедческой науки. Однако сразу заметим, что подобных исследований очень мало. К тому же до начала нашего исследования (Арискина, Дрянгина 2011) нам не встретилось ни одной работы, касающейся изучения языковой личности ученых доломоносовской эпохи, первых славянских грамматистов, лингвистов, стоявших у истоков отечественного языкознания.

Данная статья подготовлена в рамках большого исследования, преследующего цель восстановить историческую и научную справедливость при описании вклада ученых прошлого в развитие отечественной науки о языке, грамматистов XVI – XVIII вв., лингвистов, практически забытых на сегодняшний день.

В задачи статьи входит анализ языковой личности грамматиста XVII в. Афанасия Пузины, епископа Луцкого.

Все сказанное выше свидетельствует о новизне, актуальности и значимости предпринятого нами исследования.

В процессе анализа мы будем опираться на единичный текст, поэтому в данном случае целесообразнее говорить не о языковой личности человека вообще, а о языковой личности автора конкретного произведения. Таким образом, анализироваться будет языковая личность автора «Грамматики» А. Пузины.

Ю. Н. Караулов – один из основоположников теории языковой личности – предлагает два основных варианта исследований данного аспекта. Один из них основывается на полноте описания, другой – на системности. При анализе языковых личностей первых грамматистов предпочтительнее остановиться на втором, так как в данном случае «объектом изучения становится какой-то фрагмент словаря или грамматического строя» и полнота числится «по ведомству неосуществленной потенциальности» [Караулов 1987: 84].

Описывая языковую личность лингвистов прошлого, мы изучаем метаязык лингвистики прошлого и эволюцию научных знаний о языке. Данное исследование поможет «увидеть» нам языковедов предшествующих эпох, восстановить для потомков их мировоззрение, языковое сознание, научные идеи и способ их изложения и осмысления, понять мотивы терминологической номинации.

Языковая личность А. Пузины характеризуется глубокой религиозностью. На вербально-семантическом уровне представлен целый пласт слов и высказываний, связанных с верой: *юродивый, Сонм* (молитвенное собрание иудейское), *Соборъ, Стый, стня, млтыня, обѣтую, молю, молюся, Пречистый ти образъ, молитіся, во церкви, икона, ипакои* (церковная песнь), *агнецъ, Г҃сдь, Б҃гъ, О҃цъ, С҃нъ, Д҃хъ С: І҃с, Х҃с, Сп҃съ, Д҃ва, Б҃ца, Мріа, ев҃гліе*; «… Наказанъ закону б҃жію», «Требую твоего крщенія. Желаю н҃бнаго царствіа, чаю воскрсія мертвыхъ» [Пузина 1638: 159], «Единъ бгъ, едина вѣра, едино крещеніе» [Пузина 1638: 166].

При этом встречаются примеры, превозносящие Господа: «Сотворитель всія вселенныя: Избавитель всего мира: оутешитель д҃шъ ч҃лвчкихъ …» [Пузина 1638: 149], «Словесемъ Г҃днинъ н҃бса отвердишася и Д҃хомъ оустъ его вся сила ихи» [Пузина 1638: 164], «б҃гъ … мира, о҃цъ щедротъ» [Пузина 1638: 178].

В тексте много высказываний, в которых отражаются библейские события: «Натридеся тихъ сребрннцехъ предаде Іуда…» [Пузина 1638: 166], «Пострада от Іудеи за грѣхи всего мира единородный Снъ бжій» [Пузина 1638: 169], «Видя разбойникъ началика жизни накртѣ висяща» [Пузина:172] и др.

Встречаются иллюстрации, содержащие христианские поучения («Сластолюбіе естъ оудица діавола влекущая вопогибель» [Пузина 1638: 159] и

элементы молитв («Мнози будут первіи послѣдніи и послѣдніи первіи» [Пузина 1638: 148], «…гди оуповая буду на тя» [Пузина 1638: 172], «да твори воли отца моего и яко да воспоемъ славу тво…» [Пузина 1638: 187].

Достаточно часто в тексте встречаются библейские антропонимы: *Іоан, Маріа, Анна, Іона, Ной, Павелъ Апплъ, Моусий, Петр, Іоаннъ* [Пузина 1638: 181, 182, 190, 191, 199], «Петръ и Павелъ Апли, объ языковъ, онъ обрѣзанія» [Пузина 1638: 145], «Павѣлъ нарицаетъся Аплъ языков» [Пузина 1638: 159], «Иде Іоаинъ во пустыни…онъ полъ Іордана» [Пузина 1638: 168]. Можно сделать вывод, что главными святыми для А. Пузины являются апостолы Павел и Иоанн.

В тексте грамматики довольно много топонимов и этнонимов: *Сінай, Еллада, Іерлим, Кіевъ, Египтянини, Сумартянини, Афонъ гора, градъ Афины, сквозѣ Галилею.* Как видно они охватывают далеко не только территорию Руси, что свидетельствует о широком кругозоре автора. Многие из них также имеют религиозную окраску.

Еще один обширный пласт лексики имеет антропоцентрический характер. Он включает в себя 1) различные наименования человека: *царъ, члкъ, Рабыня, клеврѣтъ* (товарищ), *Князь, Строитель, Кормчій, Ревнителъ* (обожатель), *Тщатель, Ходатай* (посредник), *Любодѣй, ямь* (пирующий гость), *дѣво;* 2) лексику, связанную со строением тела и физиологическими процессами: *сплю, здравствую, трезвѣю, оуслыши, призри, слышу, жру, бдю, слезю, живу, спитъся, слышится, зрится, вѣмъ, оуслышиши, глава, перстъ, лице, сердце, рука, око*.

Несомненной ценностью для языковой личности А. Пузины является семья: *моуж, жена, отроча, Равенъ отцу, братья, сынъ, отецъ*. Прагматический уровень в данном случае проявляется в составлении нравоучительных формулировок: «Слушай С҃не рождъшаготя» [Пузина 1638: 159], «Чти отца твоего и матерь твою» [Пузина 1638: 162], «Слушай сне рождъшаго тя и … ради ігде состарѣстъся твоя мати» [Пузина 1638: 162], «Чадо заступи въ старости отца твоея и неоскорби его в животѣ его» [Пузина 1638: 168]. Надо заметить, что прагматический уровень здесь пересекается с лингво-когнитивным: многие из приведенных фраз – прецедентные тексты из Библии.

Кроме того можно выделить лексемы, относящиеся к человеку и обозначающие его качества и эмоции: *чтный Моуж, гордыня, злый, жествѣю, доблѣсть, «…иже несущим разумъ…», красенъ зѣло, мудрее, добрѣ, Гнушимый (отвратительный, презираемый) «мужъ срца высокаго: Сердце проклятаго…», добродѣтели,* «Нечистъ дусшею. … тѣломъ. Малъ оумомъ. Нищъ духомъ» [Пузина 1638: 152], «Лишаюся премудрости. ищу цѣломудрія» [Пузина 1638: 160], «Сие аще премудръ будеши тебѣ премудръ будеши …»[Пузина 1638: 162], «Доблѣсти ти блгтъ мояей достояше вамъ сія твориши» [Пузина 1638: 176].

Как оптимистичную языковую личность грамматиста характеризует оценочная лексика, включающая преимущественно слова с положительной семантикой: *достолѣпное начертание, Чистый, ветхий Блгій, Лоушій, Блажайшій, славный, крѣпкій, великій, подобаетъ, достоитъ, пристоитъ, годѣесть, мощно естъ, возможно естъ, явѣ естъ, требѣ естъ, славно, крѣпко, Полезенъ.*

Достаточно часто при анализе встречались слова, обозначающие речевую деятельность, что, конечно, закономерно при разборе языковой личности филолога*: от ругаюся ругаю, кленуся, читаю, глю, вѣщаю, блею, пою, зову, клену, пишу, прошю, ныю, сѣтую, пишеся, рѣхѣ, оудобенъ прочтенінъ, слово, оуказъ.*

Для педагога является закономерным употребление лексики, связанной с процессом обучения: «Оучи … Граматіки», «…оучителемъ или от оучителя…», «…довольно научити», «Сынове … оучатися. Причем встречается она не только в примерах, но и в авторском тексте: «Чесому оучат сія четыри части…» [Пузина 1638: 3]; «Синтази естъ яже оучитъ» [Пузина1638: 145] «Что естъ просодіа, естъ четвертая часть грамматики: учащая метром или мѣрою стихи слагати» [Пузина 1638: 194].

На периферии вербально-семантического уровня находится военная лексика: *Спира* (рота), *воевода, дреколь* (булава), *біюся, бію, мертвю*, *Воины и Воевода оузниковымя*; слова, связанные с природой: *животное, волъ, звѣря, мравій, Елень, Неясыть* (ночная птица, пеликан), *ластовица, Крагуй* (ястреб), *древо, каменѣю, небо, сѣнь* (тень, мрак), *земля*; обозначения абстрактных понятий: *жизнь, Знаменіе, естество, поуть*.

На лингво-когнитивном уровне отразилась ценность языка. Наименование «славянский язык» много раз встречается в тексте: «…Грамматики. Еллинским языком отгла Греческого Графо, що словенским языком розумѣется» [Пузина 1638: 2], «…Славенское остаетъ слово яко от біюся остаетъ бію дѣйствителное. От боюся бой; от ругаюся ругаю: остаютъ реченія ничтоже Славески знаменующа» [Пузина 1638: 42]; «Правило Третее свойственно славенскому … якоже Греческому и се есть, Возноситекому без предидущаго полагатися…» [Пузина 1638: 155]; «Славяне якоже въ Имене, сице и въ Глехъ Двойственное иму число, повсѣмъ тріемъ родом въ всѣхъ трехъ лицехъ скланяемое» [Пузина 1638: 44], «Еллинесмъ: есть сочиненіе образомъ свойства еллинскаго діалекта бывленое, мужескому или женскому существителному, лишеніемъ имене, стяжаніе, прилагателну соедни припряжаему… Аттическа діалекта свойствомъ и Славяне прилагателну Родителны существителна притяутъ…» [Пузина 1638: 193].

Проявлением лингво-когнитивного уровня являются высказывания, связанные с 1) дружбой: «Другъ вѣренъ, оутѣха естъ житію» [Пузина 1638: 145], «все нужды, придохонъ и,что имть ія істъ ми твоі істи» [Пузина 1638: 147], «Другу върну нѣсть измѣны» [Пузина 1638: 148], «Даждь ми руку помощи» [Пузина 1638: 163], «Другъ вѣренъ оутѣшно ести и полезно» [Пузина 1638: 193]; 2) правдой: «Лоучше нищъ праведная,…богать ложъ» [Пузина 1638: 147], «Вся дѣла …соправдою. Языкъ мудраго, добро оуменъ» [Пузина 1638: 148].

Ценность своего труда, Грамматики в целом подчеркивается автором и через написание слова с заглавной буквы, и следующими высказываниями: «Для того туи науку называют Граматикою: Тая бо намѣ отвирае розумѣе, позная писмені… и словъ познаниіе дает разумети и разсуждати. Для того слушне всѣспоудео, языка Словенскаго ремесло Граматиное оумѣти» [Пузина 1638: 2].

Вероятно, «разумность» для ЯЛ автора является одним из важнейших человеческих качеств. Так, метафора, строящаяся на использовании данного

понятия, является наиболее распространенной: «Междометіе естъ часть слова нескланяемая, содержащая в себѣ словеса смысла, страсть и являющая и между прочая слова части вмѣтаемая» [Пузина 1638: 142], «Синтази естъ иже оучитъ. Осмъ частій слова, слоямъ съчиняти, исъвешенѣй разумъ обявляти» [Пузина 1638: 145], «Позапятой полагаетъся двоточіе, разуму глемаго словом прешедших препинаній кончити совершенно могщу… По двоточіи полагается точка, совершенъ глемаго разумъ заканчащая…» [Пузина 1638: 200]. Встречается данное слово и в определениях: «Союзъ естъ часть слова нескланяемая: иныя слова части чиновне в разумъ связующая» [Пузина 1638: 140]; «Синтази естъ яже оучитъ, осмъ частій слова, слоямѣ съчиняти, исъвешенѣ и разумъ обявляти» [Пузина 1638: 145].

Прагматический уровень реализуется в наличии поучений, касающихся разных сторон жизни. Наряду с высказываниями, приведенными выше, можно выделить следующие: «Чадо живота нищаго … дша алчущія неоскорби и … мужа в нищетѣ его» [Пузина 1638: 160], «Подобаетъ намъ исполнити всяку правду» [Пузина 1638: 176], «Нѣсть нищъ ничтоже имѣяй, но многихъ желаяй, и нѣсть богатъ многая стяжавый, но многихъ не требуяй» [Пузина 1638: 177], «моляй оусердно» [Пузина 1638: 178], «Стыдъ преодолъ нечистота…разуму безумие…» [Пузина 1638: 191], «Любые добродѣтели и в невѣрных честно есть и похвално» [Пузина 1638: 193], «Блженъ мужъ, иже нейде насовѣтъ нечестивыхъ, и напути грѣшных неста, и насѣдалищи губителъ несѣде: но взаконъ Господни воля его, и взаконѣ его по оучитъся день и нощъ» [Пузина 1638: 200].

Кроме того прагматический уровень проявляется в самом построении текста, в стремлении донести информацию в доступной форме (вопросно-ответная форма: «Что есть Граматика. Граматика есть извѣстное художество, блго глати и писати, оучащее» [Пузина 1638: 3]; «Колико есть писмен Словяном. Четыридесятъ» [Пузина 1638: 4]; «Чесо ради нарицаются согласна. Понеже сами от себѣ слога гласна сътворити немогоут» [Пузина 1638: 6]: «Что есть падежъ. Есть окончанія в склоненіяхъ измѣна» [Пузина 1638: 13]; выделение того, на что следует обратить внимание словом УВѢЩЕНІЕ [Пузина 1638: 9, 44, 60, 73, 78, 90, 121, 203]; наглядности (использование схем: «Колико естъ частий Грамматики:

Четыре { Орфографія
Этимологія
Синтазіс
Просодіа

Эта же цель (доступное донесение) реализуется в построении терминологических дефиниций. Определения в основном строятся с использованием глаголов «есть» («суть») [Пузина 1638: 3, 4, 8, 10, 13, 20, 25, 26, 27, 28, 38, 40, 44, 45, 46, 48, 50, 73, 122, 128, 131, 138 и др.], «знаменует» [Пузина 1638: 8, 9, 12, 27, 131, 151, 152, 156, 168 и др.]. Таким образом, трансляция – основной вид общения данной языковой личности.

Итак, языковая личность педагога-филолога (об этом свидетельствует преобладание слов, обозначающих речевую деятельность и процесс обучения) А. Пузины характеризуется как верующая (лексика с религиозной семантикой),

направленная на человека (лексика антропоцентрического характера), оптимистично настроенная (лексика, имеющая положительную оценку). Основные ценности: вера, семья, язык. Прагматический уровень представлен через нравоучения, стремление донести информацию в доступной и наглядной форме.

Литература

Арискина О. Л., Дрянгина Е. А. Языковая личность первых славянских грамматистов (на материале грамматик Лаврентия Зизания и Мелетия Смотрицкого) // Политематический сетевой электронный научный журнал Кубанского государственного аграрного университета (Научный журнал КубГАУ) [Электронный ресурс], 2011. №07 (71). Режим доступа: http://ej.kubagro.ru/2011/07/pdf/35.pdf.

Богин Г. И. Модель языковой личности и ее отношение к разновидностям текста: Автореф. дисс. … д-ра филол. наук. Л., 1984.

Волков С. Св. Языковая личность XVIII века: корпусное представление (информационная система «Весь Ломоносов») // Мат-лы III Междунар. науч. конф. «Прикладная лингвистика в науке и образовании», 16-17 марта 2006. СПб, 2006.

Воркачев С. Г. Лингвокультурология, языковая личность, концепт: становление антропоцентрической парадигмы в языкознании // Филологические науки. 2001. № 1.

Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград, 2002.

Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. М., 1987.

Карпеев Э. П., Волков С. Св. «М. В. Ломоносов: словарь языковой личности»: проспект словаря // Лексикография – 2003. СПб, 2004.

Колесникова Л. Н. Языковая личность в аспекте диалога культур. Орел, 2001.

Конецкая В. П. Социологии коммуникации [Электронный ресурс] / В. П. Конецкая. Режим доступа: http://www.i-ru/biblio/archive/koneckaja_sociologija/

Кочеткова Т. В. Языковая личность в лекционном тексте. Саратов, 1998.

Нерознак В. П., Халеева И. И. Языковая личность // Эффективная коммуникация: история, теория, практика: Словарь-справочник. М., 2005.

Пузина А., епископ Луцкий. Грамматика, или Писменница языка словенскагѡ тщателемъ въ кратце издана в Кремянци. Кременец, 1638.

Седов К. Ф. Дискурс и личность. М., 2004.

Сиротинина, О. Б. Языковая личность и факторы, влияющие на ее становление // Термин и слово. Межвузовский сборник, посвященный 80-летию профессора Б. Н. Головина. Н. Новгород, 1997.

Федорченко И. А. Метафорическая и метатекстовая константы языковой личности академика В. В. Виноградова: Дисс. … канд. филол. наук. Новосибирск, 2002.

Внутренняя речь как основной компонент процесса формирования грамматико-орфографических навыков в ходе самостоятельной деятельности школьников с компьютерной программой

АФАНАСЬЕВА П. В.- ЛАРСКИХ З. П.

polina-vrn@yandex.ru

larskih@yelets.lipetsk.ru

Воронеж-Елец, Россия

Статья посвящена изучению роли внутренней речи для формирования грамматико-орфографических навыков в ходе самостоятельной деятельности школьников с компьютерной программой. Она выступает в качестве основного компонента процесса усвоения учебной информации в условиях применения информационных технологий. Для ее активизации следует опираться на теорию о поэтапном формировании умственных действий П. Я. Гальперина.
*Ключевые слова**:** внутренняя речь, грамматико-орфографические навыки, самостоятельная деятельность, компьютерная обучающая программа.*
Article is devoted studying of a role of internal speech for formation of grammar-spelling skills during independent activity of schoolboys with the computer program. It represents itself as the basic component of process of mastering of the educational information in the conditions of application of information technology. For its activation it is necessary to lean against the theory about stage-by-stage formation of intellectual actions of P. Ja. Galperin.
Keywords: internal speech, grammar-spelling skills, independent activity, the computer training program.

Между деятельностью вообще и деятельностью по усвоению языкового материала (определений, правил) обнаруживаются не только инструментальные, но и структурные параллели.

Деятельность по формированию грамматико-орфографических навыков предполагает постановку цели (решение грамматико-орфографической задачи), планирование, т. е. составление схемы ориентировочной основы действия (алгоритм лексического и грамматико-орфографического разбора), сопоставление цели и результата (проверка правильности решения грамматико-орфографической задачи).

П. Я. Гальперин выделял пять этапов в процессе становления и выработки умственных действий, которые являются необходимыми компонентами при формировании орфографических умений и навыков:

I этап – образование ориентировочной основы действия, под которой понимается система представлений учащегося о целях, плане, средствах осуществления действий;

II этап – действия в материальной (материализованной форме) с

реальными объектами или их моделями (схемами);

III этап – громкая социализированная речь, когда учащийся ориентируется не только на предметное содержание действия, но и на его речевое оформление, переносит действие в речевой план;

IV этап – формирование действия во «внешней речи про себя», когда громко-речевое проговаривание переносится во внутренний план и заканчивается свободным проговариванием действия про себя. Действие выполняется в виде последовательного рассуждения;

V этап – речевой процесс исчезает из сознания, оставляя конечный результат – предметное содержание действия. Речевая формула сокращается, речь внешняя превращается во внутреннюю, действие становится автоматическим процессом. Действие выполняется с объектами в виде понятий и символов [Гальперин 1985: 5 – 20].

Г. С. Сухобская отмечает в процессе развития языковых навыков три необходимых этапа:

I этап – овладения развернутой системой рассуждения вслух и грамматико-орфографическим анализом слова на основе предложенной схемы (алгоритма правила);

II этап – этап анализа по схеме, закрепляющей последовательность операций в процессе поисков нужной орфограммы. Речь на этом этапе приобретает «свернутый» характер;

III этап – этап овладения грамматико-орфографическим навыком на уровне автоматизированного действия в уме [Сухобская 1959: 8].

Из исследований психологов становится очевидным, что при организации самостоятельной работы учащихся с компьютерными обучающими программами с целью формирования и совершенствования автоматизированных правописных навыков следует ориентироваться на концепции о механизмах речеобразования и функционирования внутренней речи.

Внутренняя речь имеет решающее значение для «...перешифровки (декодирования) замысла в развернутую речь и для создания порождающей (генеративной) схемы развернутого речевого высказывания» [Лурия 1975: 62]. Она имеет свернутый, сокращенный характер и в то же время является предикативной.

По мнению А. Р. Лурии, «предикативный характер внутренней речи, обозначающей только план дальнейшего высказывания или план дальнейшего действия, по мере надобности может быть развернут, поскольку внутренняя речь произошла из развернутой внешней и данный процесс является обратимым.

Только после того, как происходит процесс сокращения, свертывания внешней речи и превращение ее во внутреннюю, становится доступным и обратный процесс – развертывание этой внутренней речи во внешнюю, т. е. в связное речевое высказывание с характерным для нее стойким смысловым единством» [Лурия 1998: 211].

План речевого высказывания и позволяет ученику перейти к развернутому внешнему высказыванию, например, при комментировании действий в ходе решения орфографической задачи на уроке без использования компьютерной программы.

После самостоятельной работы с теоретическим и практическим языковым материалом, заложенным в компьютерную программу, внутренняя речь ученика является механизмом, превращающим внутренние объективные смыслы в систему внешних развернутых речевых значений, усвоение которых в ходе беседы с учителем способствует формированию прочных орфографических навыков.

По мысли А. Р. Лурия, речь является не столько комплексом лексических единиц (слов), сколько системой синтагм (высказываний). Четко противопоставив сигматические и синтагматические соотношения лексических значений, ученый соотнес «коммуникацию отношений» с первыми, а «коммуникацию событий» – со вторыми [Лурия 2002: 114].

По мысли Н. И. Жинкина, внутренняя речь пользуется особым (несловесным) внутренним кодом, который Н. И. Жинкин назвал «предметно-схемным». Универсальной операцией он считает отбор (на всех уровнях порождения речи). Слова, по Н. И. Жинкину, не хранятся в памяти в полной форме и каждый раз как бы синтезируются по определенным правилам. При составлении из слов высказываний действуют особые семантические правила – сочетаемости в семантические пары [Жинкин 1982].

И. Н. Горелов и К. Ф. Седов представляют процесс формирования и перехода мысли в речевое высказывание в виде следующей последовательности:

1. Высказывание стимулируется мотивом данного акта речевой деятельности.

2. Формируется смысловое содержание будущего высказывания.

3. Сформировавшаяся внутренняя программа (смысл) начинает трансформироваться: образуется синтаксическая схема будущего высказывания.

4. Осуществляется грамматическое структурирование и морфемный отбор конкретной лексики, после чего реализуется послоговая программа внешней речи – артикуляция [Горелов, Седов 1997: 79 – 80].

По мнению Л. Г. Бабенко, мотивация – это побуждение, вызывающее и определяющее целенаправленную активность. Она пишет: «Мотив – импульс, который запускает весь сложнейший механизм речемыслительной деятельности. Это одновременно и экстралингвистический фактор, и интралингвистический. Фаза мотивации коммуникативной деятельности включает в себя в более или менее осознанной форме информацию в виде замысла (плана) текста, т.е. то, что и кому сказать. Замысел – нерасчлененный смысл, общая концепция текста, задаваемая автором» [Бабенко 2000: 20].

Из психолингвистических экспериментов, направленных на исследование смыслового восприятия речевого сообщения и текста, следует, что читатель (слушающий) воспринимает текст (в том числе лингвистический) в его смысловой целостности.

А. Р. Лурия процесс восприятия описывает так: «Этот процесс начинается с восприятия внешней, развернутой речи, затем переходит в понимание общего значения высказывания, а далее – и в понимание подтекста высказывания» [Лурия 1998: 277]. Восприятие высказывания (текста) фиксирует два вида смысловых отношений – поверхностный (горизонтальный) и глубинный (вертикальный). По мнению А. Р. Лурия, на уровне поверхностной структуры релевантными оказываются принцип семантического согласования и проблема

связности текста, выделение «смысловых ядер» с помощью анализа через синтез (деление ключевых элементов текста и определение тема-рематической структуры).

На уровне глубинных структур фиксируется внутренний смысл – подтекст, устанавливаются взаимосвязи частей текста.

Полное понимание учеником лингвистического учебного текста не ограничивается пониманием лишь его поверхностных структур.

Большинство психологов выделяют в восприятии речи три уровня – сенсорный (звуковой), перцептивный (словесный) и смысловой (уровень предложений и текстов), которые в одинаковой степени задействованы в восприятии текста.

А. И. Новиков выделяет в процессе восприятия текста два этапа: «Первый из них связан с непосредственным восприятием материальных знаков. На втором этапе осуществляется переход от образа языкового знака как материального объекта к образу его содержания. Оба эти этапа сопровождаются осмыслением, пониманием воспринимаемого материала» [Новиков 1983: 35].

Сделав обзор множества работ по проблемам восприятия текста, А. И. Новиков приходит к выводу, что «...понимание – сложный мыслительный процесс, проходящий ряд этапов, в результате чего происходит активное преобразование словесной формы текста, представляющее собой многократное перекодирование. Областью кодовых переходов является внутренняя речь, где совершается переход от внешних кодов языка к внутреннему коду интеллекта, на основе которого формируется содержание текста как результат понимания. Конкретным видом такого кода является предметно-схемный код. Исходя из признаков, характеризующих это мыслительное образование, можно сделать вывод о том, что содержание текста соответствует денотативному уровню отражения» [Новиков 1983: 46].

Восприятие текста, по мнению психолингвистов, связано, прежде всего, с осознанием его цельности.

В процессе восприятия текста осуществляется компрессия его содержания, ведущая к укрупнению, объединению текстовых центов в смысловые блоки на основе общих семантических доминант, которые затем предстают в наборе ключевых слов.

А. Р. Лурия пишет: «Всякий связный отрывок текста представляет собой не просто последовательность фраз, а включает общую мысль, являющуюся общим выводом из всего сообщения в целом. Поэтому понимание значения каждой отдельной фразы еще недостаточно для понимания смысла всего текста. Для того чтобы достигнуть этого конечного результата, субъект, воспринимающий сообщение, должен выполнить определенную работу: он должен проанализировать и сопоставить включенные в текст части, выделить ведущие речевые («ключевые») компоненты текста и, наконец, усмотреть в отдельных «кусках информации», предлагаемой в изолированных фразах, общую мысль и подтекст сообщения» [Лурия 2002: 120].

Это положение нашло реализацию в демонстрационном модуле компьютерных программ, когда формулировка правила дается в виде динамической таблицы: ее законченные части (компоненты, куски информации,

сгруппированные в соответствии с опознавательным, выборочным и заключительным грамматико-орфографическими признаками) поэтапно появляются на экране, а затем правило предъявляется полностью.

А. А. Леонтьев считает, что понимание текста – это процесс перевода смысла этого текста в любую другую форму его закрепления: «Понятно то, что может иначе выражено». Это могут быть процессы перевода на другой язык, передачи информации другими словами, смысловой компрессии, в результате чего может образовываться мини-текст, воплощающий в себе основное содержание исходного текста [Леонтьев 2003:141]. В случае работы ученика с компьютерной программой в качестве мини-текста выступает алгоритм грамматико-орфографи-ческого разбора, включающий набор ключевых слов из формулировки правила.

Только в том случае, когда в результате длительной самостоятельной работы весь (иногда очень объемный) учебный текст укладывается в голове ученика в короткую логическую схему (алгоритм), которая в любой момент может быть развернута, процесс превращения этого текста в сокращенную мысль, ведущую к автоматизации навыка применения правила, может считаться законченным. По-настоящему осмысленным считается только тот учебный текст, основное содержание которого ученик может выразить в сжатой форме (например, в виде алгоритма). Развертывание и свертывание – это текстообразующие способы, так как они связаны с тема-рематической организацией высказывания. Развертывание направлено на рему, поскольку развертывается наиболее важная информация, а свертывание сопряжено с темой, так как опускается то, что менее информативно.

Большое значение в формировании внутренней речи и восприятии текста имеют предтекстовые пресуппозиции. Пресуппозиции – это компоненты общих знаний участников общения. Наличие пресуппозиции – важный момент, который необходимо учитывать, когда организуется самостоятельно проводимый учеником диалог с электронной машиной. Компьютер «знает» и предлагает обучаемому тему диалога, предъявляет в определенном порядке лингвистическую информацию, «задает» вопросы и реагирует на ответы («Правильно» – «Неправильно). Однако процесс «общения» с машиной может быть успешным только в том случае, когда у ученика есть определенные сведения, относящиеся к предмету учебного диалога. Например, чтобы с помощью компьютера усвоить тему «Правописание непроизносимых согласных», ученик должен знать, что такое звуки, различать гласные и согласные звуки, иметь представление о «стечении» согласных в слове, о процессе «выпадения» из слов согласных, которые называются «непроизносимыми».

Применяя положения Н. И. Жинкина, касающиеся передачи содержательного аспекта текста в виде иерархии подтем и субподтем (предикаций разного уровня), при реализации общения с компьютерными программами с целью обучения орфографии ученики прежде всего знакомятся с «меню», в котором кроме общей темы («Изучение орфографических правил») отражены подтемы, в которые объединены правила с определенными опознавательными признаками орфограмм (например, «Правила с

опознавательным признаком орфограммы *наличие в слове безударных гласных*»; «Правила с опознавательным признаком орфограммы *наличие в конце слова (морфемы) согласных или стечения согласных*»), а также названия конкретных правил (Правило правописания безударных гласных в корне слова; Правило правописания непроизносимых гласных). Кроме того, учитывается ориентация на адресата коммуникации (в данном случае – на пятиклассника) и, в частности, на наличие у этого последнего некоторых знаний, общих со знаниями, заложенными в память машины. Так как человеко-машинный диалог не является полноценным, этот его недостаток восполняется тем, что некоторые участника диалога говорящего, не выраженных в тексте и «домысливаемых» адресатом. Далее этот подход к тексту был развит в работах И. А. Зимней и Т. М. Дридзе, А. А. Леонтьева и др.

Путь от понимания текста к его репродукции – это путь от понимания («переработки» и интерпретации текста) к восстановлению основного содержания и, далее, целевой трансформации информативного материала.

По мнению А. А. Леонтьева, «внутренняя программа высказывания соответствует только содержательному ядру будущего высказывания и представляет собой иерархию пропозиций, лежащих в его основе. Эта иерархия формируется у говорящего на базе определенной стратегии ориентировки в описываемой ситуации, зависящей от «когнитивного веса» того или иного компонента этой ситуации». Иначе говоря, интерпретация высказывания зависит от того, что именно является для говорящего основным, что – второстепенным [Леонтьев 2003: 114].

Передача основного содержания без изменения смысла может производиться с использованием языковых средств самого текста или синонимических эквивалентов. Передача основного содержания строится на основе его смыслового анализа, выявления в тексте опор для восстановления содержания, нахождения синонимических эквивалентов выбранных опор, а также наблюдений за логикой построения текста и последовательностью расположения информации текста.

При воспроизведении связности текста важным является синтагматичность, последовательность (соположение), в которой раскрывается содержание.

С иных позиций описывают механизм речеобразования лингвисты. Так, Ю. В. Фоменко пишет: «Первое звено – восприятие человеком какого-либо события и осмысление последнего. Формирующаяся, еще не вылившаяся в словесные формы мысль носит нерасчлененный, смутный характер. Для того, чтобы она полностью формировалась и могла быть объективирована (то есть передана другим), она должна быть вербализована. Иначе говоря, она должна вылиться в языковые формы. Говорящий начинает активный поиск и отбор номинативных средств языка (слов и фразеологизмов), которые с максимальной точностью отражают формирующуюся мысль. При отборе слов производитель речи принимает во внимание лексическое значение слов, их эмоционально-оценочные и стилистические компоненты, а также грамматические свойства».

Подобрав необходимые слова, говорящий должен осуществить их комбинацию (соединение). Требуется состыковать слова друг с другом с учетом их семантических, эмоционально-оценочных, стилистических и грамматических

свойств. После того как соединение слов завершено и речевое произведение (предложение, точнее – фраза) построено, процесс кодирования завершен, и на авансцену выступает слушающий, начинающий процесс декодирования, то есть расшифровки речевого произведения (текста)» [Фоменко 1990: 68].

При составлении сценариев компьютерных программ, предназначенных для обучения школьников русскому языку, учитывается принцип сознательного усвоения лингвистических знаний, суть которого состоит в том, что только при наличии понимания значений базовых терминов возможна продуктивная самостоятельная работа по углублению и пополнению грамматико-орфографических знаний. Она основывается на восприятии и осознании новых или более полных характеристик лингвистических понятий, на умении их комбинировать в ходе продуцирования внутренней речи в процессе выполнения заданий компьютерной программы. В дальнейшем самостоятельно полученные в диалоге «человек – машина» сведения с целью закрепления воспроизводится в громкой речи в процессе беседы с учителем или комментирования выполненных упражнений.

Процесс восприятия речи начинается с восприятия звуковых (или графических) комплексов; получатель речи связывает их с соответствующими им языковыми значениями, одинаковыми для говорящего и слушающего. Из этих языковых значений слушающий конструирует речевой смысл, то есть мысль, в большей или меньшей степени подобную той, которая возникает в голове говорящего.

Знание особенностей механизма речеобразования позволит обеспечить эффективность школьного обучения русскому языку с помощью программно-педагогических средств.

Литература

Бабенко Л. Г. Лингвистический анализ художественного текста: Учебник для вузов по специальности «Филология». Екатеринбург, 2000. 534 с.
Гальперин П. Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка. М., 1985. 221 с.
Горелов И. Н., Седов К. Ф. Основы психолингвистики. М., 1997. 224 с.
Жинкин Н. И. Речь как проводник информации. М.: Наука, 1982. 159 с.
Леонтьев А. А. Основы психолингвистики. М.: Смысл; СПб.: Лань, 2003. 286 с.
Лурия А. Р. Письмо и речь: Нейролингвистические исследования. М.: Академия, 2002. 352 с.
Лурия А. Р. Речь и мышление. М., 1975. 120 с.
Лурия А. Р. Язык и сознание. М., 1998. 335 с.
Новиков А. И. Семантика текста и ее формализация. М.: Наука, 1983. 215 с.
Сухобская Г. С. Об особенностях обобщения и автоматизации в процессе формирования навыков орфографии: Автореф. дисс. канд. пед. наук. М., 1959. 18 с.
Фоменко Ю. В. Язык и речь. Новосибирск, 1990. 77 с.

Великая попытка модернизации России в XIX. веке: перестройка Александра II

БЕБЕШИ Д.

bebesi.gyorgy@pte.hu

Печ, Венгрия

После поражения в Крымской войне Александр II и его правительство были вынууждены провести давно назревшие реформы, чтобы сохранить статус великой военной державы. В этот период главный вопрос заключался в том, что будут ли эти реформы только военно-промышленными, финансовыми или же будут и социальными, правововыми, государственными и пойдет ли Россиия по пути демократизации, приближаясь к западноевропейским политическим системам.
Ключевые слова: Александр II, реформы, демократизация
After the defeat of the Crimean War, II. Alexander and his government could not choose but execute the mature refroms, to preserve the status of military power. The most important questions: these refroms will be only a military-industry, economcy, or social, legal and state refroms too, Russia will step on the way of democratisation and approach the western-european political structure.
Keywords: II. Alexander, refroms, democratisation

Российская Империя во время крымской войны в 1853-1856 годах потерпела серьёзное поражение на своей территории от своих прежних партнёров из Священного Союза. Это поражение было значительное не с точки зрения человеческого или финансового потенциала, оно потрясло престиж власти могущественной державы. Россия после победы над Наполеоном в 1815 году и основания Священного Союза считалась верховной властью Европы; таким образом она влиятельно вмешивалась во всех случаях в международные действия, а в 1848 году закрила свои границы и сыграла роль жандарма Европы. Однако огромную, вековую мечту, приобрести проливы и разделить Турецкую Империю ей не удалось, в первую очередь из-за сильного сопротивления своих союзников. Николай I. ошибочной оценкой дипломатической ситуации в 1852 году полагал, что Европа после революции неподвижна и преданна России, поэтому осуществление великой цели возможно было в это время. Тем не менее, когда Россия спровоцировала войну сфабрикованной причиной, она с потресением убедилась в том, что её прежние партнёры из Священного Союза стали на сторону мусульманской Турецкой империи, так как поподение проливов в российские руки и появление России у Средиземного моря было нежелательное. Через полтора года война сдвинулась на Крымский полуостров, и появилось огромное техническое превосходство англо-французских войск достигших это промышленной революцией, в следствии чего российское государство потерпело ряд унизительных поражений на своей территории; противники оккупировали даже неприступный, легендарный форт Севастополя.

Просьба перемирия могло бы стать единственным реальным решением для Николая, однако он из-за падения политического престижа не был готовым на этот поступок, а бессмысленная война продолжалась до смерти императора, 1855-го года.

Его наследник, Александр II. сразу же, в феврале 1856-го года заключил мир в Париже, где Россия - принуждённая уничтожить свои военные порты – должна была принять факт, что она уже не является первичной властью в следствии поражения, а снова только одна из европейских довольно мощных факторов. Славянская Империя временно пошла в отставку из активной европейской политики, и искала компенсацию успешно колонизацией на востоке. Тем не менее, поражение имело ещё одно более серьёзное, дальнейшее влияние: российская правящая элита должна была понять, что с технической-, технологической- и военной точки зрения страна снова сильно отстала от Европы; социальная и экономическая отсталость теперь уже очевидна, и если власть не проведёт радикальные реформы, тогда империя станет абсолютно вторичной державой.

Александр II. со своими советниками-реформаторами понимая идею эпохи в мощной, благородной среде сопротивления разработал масштабную программу реформ, *великую перестройку XIX. века, которой задача должна была быть спасти и модернизировать Империю.*

Вопрос связи с реформами был с самого начала, что будут ли они служить лишь промышленно-военную модернизацию в интересе восстановления военного потенциала России, или проведут настоящие, социальные, государственно-структурные, экономические реформы, которые приближали бы политическую систему Империи к европейским государствам, разрушили бы её закрытую общественную структуру, модернизировали бы её правовую систему, а государственный аппарат демократизировали бы. Александр II. не оставил сомнений в том, что комитеты разрабатывающие реформы получили указания на вторую, действительную версию служащую настоящую модернизацию.

Первым, уже своевременным шагом перестройки была *отмена крепостного права*, которое реализовалось в ряду европейских государств позже всех в России, и без которого модернизация свободного, наёмного труда и промышленности была бы невообразимой. Приблизительно после четырёх подготовительных лет в феврале 1861-го года приняли закон, который автоматически доставил места домов и огородов в имущество крестьян, а выкуп земель общины требовался законом предоставляя двух летний временный период во время которого мирные посредники разрабатывали местные соглашения. Сумму погашения вычисляли тем, что сумму ежегодного налога приняли в то время единой банковской шести процентной ставкой, после этого определили цену выкупа земли капитализацией. Те крестьяне, которые не смогли заплатить сумму выкупа – а они были в большинстве – после оплаты 20 % получали государственный кредит на двадцать лет; а те, которые не были способны или не хотели погасить первые 20 %, получили бесплатно четверть своих земель, таким путём образовалась система нищих участков в России, которые не обеспечивали средства к существованию. Во время отмены крепостного права каждая семья получила в среднем 3,1 десятину земли -

естественно в разной степени по различию областям – которая хватила на респектабельное существование.

Доброжелательное и необходимое измерение носило многочисленных *противоречий*, которые в дальнейшем являлись источниками серьёзных конфликтов: с известным закупочным методом рассчитанная цена земель выросла ирреально сравня с землями свободного рынка, более того крестьяне в течении девяти лет не смогли избавиться от принудительно приобретённого имущества.

Новых земель относящихся к крестьянам поражали большие нагрузки, такие как земельный налог, выкупная сумма и сумма погашения долга, которые изменялись по краям, и в основном требовали от 50-100 % части доходов крестьян. Сельскохозяйственная форма быта, *община* сохранилась, более того не только осталась, а ещё получила официальные удостоверения: только те имели право покинуть деревню свободно, которые выплатили сумму выкупа, а остальные после оплаты 50 % данной суммы получив временное, пяти летнее удостоверение личности , которое в любое время возможно было аннулировать. Правда, они в любое время могли вернуться, и требовать свою часть общего имущества. Связи с вышеупомянутым пишет Гершенкрон, американский исследователь вопроса, что хотя реформа крепостного права создала свободную рабочую силу, поглощающую способность свободного рынка не создала, так как покупательная способность и мобильность крепостных в дальнейшем также остались ограничёнными, таким образом это серьёзно препятствовало обширным развёртыванием капитализма и развитием среднего класса.

Дворянство также было не удачным, ведь кроме того, что оно потеряло в среднем 50 % своих земель, получило малую сумму погашения, не вернули ему государственный кредит, так как того ежегодно избирали лотереей в форме облигаций. Таким образом оно не получило капитала, и ему не удалась модернизация своих оставщихся земель в отличии некоторых коренных владений.

Сложившейся практикой стало, что крестьяне взяли в аренду землю помещика, таким образом они практически могли зарабатывать больше денег, чем обработкой своих земель, а помещик хотя бы смог культивировать свои оставшиеся земли крестьянами, и после оплаты аренды смог продать оставшийся урожай на рынке. В 1861 -1914 годах городские предприниматели, торговцы и разбогатевшие крестьяне купили оставшиеся 50 % дворянских земель, таким образом во время первой мировой войны российское дворянство имело немного больше четверти своего прежнего земельного имущества. Не смотря на разные противоречия закона и низкого уровня сельского хозяйства, также с исключением некоторых великих имений, реформа была необходима с точки зрения освобождения крестьян и создания свободного земельного имущества.

Экономические реформы Александра II. способствовали вносу иностранного капитала, технологии и промышленной модернизации. Французские, бельгийские, немецкие и английские компании открывали или покупали шахты, строили железную дорогу и фабрики, создавали банковские филиалы, это часть истории страны могла бы писаться и в Венгрии после изменения политического строя. Российский финансовый капитал сначало был

довольно слабым, а объём национальных инвестиций сбалансировал иностранный капитал только на рубеже XIX и XX. веков. Стремление к прибыли и желание быстрого материального возврата привело к колониальному поведению со стороны иностранных инвесторов, таким образом создались те промышленные плантации и заводы, которые дарили удивительные жизненные и рабочие обстоятельства, и в дальнейшем привели к образованию радикального рабочего движения на рубеже столетия. Капиталисты настаивающие на быстрое развитие не проявляли никакое сочувствие к своим рабочим, а государство обеспечивало правоохранительный порядок средствами вооружённых сил вместо социальных реформ и разрешений; тем не менее, капиталистическая модернизация была необходимой.

С точки зрения нашего реферата те измерения Александра II. важны, из которых *разкрывается картина мирной и постепенной социальной демократизации.* В ряду измерений необходимо упомянуть земскую реформу, которая ввела муниципальные и народно-депутатские элементы в районные правительства и в правительства волостей и губерний. Закон разработанный реформным комитетом Милютина и его сторонников ввели в 1864 году, и он был действительным до 1917 года. Волости имели право выбирать депутатов на трёх дачах, все дворяне являлись избирателями, они составляли 42 % муниципалитета, крестьяне 38 %, а остальные избиратели были из разных городских слоев и духовенства. В губернии по прежнему представлению Сперанского волости имели право выдвигать членов; здесь количество дворян было 74 %, 10,5 % крестьян, 11 % городских граждан и 4 % духовенства. Задачи земств были правоохранение и организация здравоохранения. В периоде между двух заседаний дела решались избранным комитетом, который для исполнения своих решений мог употреблять даже вооружённые силы, поэтому местную жандармерию, которой руководил исправник подчинили земством.

Новые комитеты имели право налагать налоги, из которых 50 % должны были использовать на решение государственных заданий, а остальную часть денег на образование и здравоохранение. Помимо точки зрения предыдущей историографии земства хорошо сработали , и правильно изменили государственное управление Империи, и хотя не соразмерно, но они ввели в систему разные слои общества. Дополнение правительства земством практически являлось бы госдумой, которая работает по принципу народного депутатства; это привлекло бы организацию так называемого парламента, который действительно был в планах государя. Этот процесс в основном призывали депутаты больших городов, как Москва и Санкт-Петербург, так как по строю системы эти две города могли бы выдвигать большинство депутатов в государственный комитет.

Не менее важным оказалась судебная реформа, которой велели адаптировать европейское юридическое развитие в России. Реформа 1864 года отделила законодательную и исполнительную власть, неявно признала равенство всех перед законом (бессословность суда), ведь она судила независимо от ранговой принадлежности, более того она определяла неприкосновенность судей назначенных министром юстиции, а для контроля коррупционных нарушений достаточно высоко подняла их зарплату. Судебные заседания стали

публичными, образовалась юридическая палата; подсудимые – сравня с прежней системой - имели право на полную юридическую защиту созданную квалифицированными адвокатами. В случае виновности, приговор давали - на подобие американских присяжных - так называемые присяжные заседатели, и в результате их единогласного решения, конкретную степень наказания определял судья. Те дела мелкого масштаба, которых обычно грозило трёх летнее наказание решали районные и городские мировые суды избранные городскими думами и земствами. Средства правовой защиты сработали, образовалось десять апелляционных судебных палат, а верховным судом функционировал уголовный и гражданский отдел Сената. С 1872 года образовалось отделение для судейства преступлений против государства. Апелляция против этих решений отделения была возможна только совместным заседанием двух предварительно упомянутых отделов.

Реформу городского управления Александра II. провели в 1870 году, так как после земской реформы было очевидно, что решить вопрос городского самоуправления стало необходимо. В первую очередь повысили уровень двух столиц и восемь самых больших городов, в результате они стали губерниями, а остальные города получили степень района. Города имели право избирать мэра и управу, но действительного руководителя города – градоначальника назначал министр внутренних дел. Законодательный орган города назвали Думой, её члены избирались по тимократическому принципу (имущественному цензу), избиратели обычно были домовладельцами и плательщиками торгового налога. Было очевидно, что реформа городского управления хотела скопировать земскую реформу на местном уровне, но она не была столь эффективной, так как сзади неё не стояло богатое дворянство.

Модернизация армии, то есть *военная реформа* также казалась значительной остановкой александровских реформ. Ликвидация военных объектов плохово воспоминания и сепарации артиллерии со времён Петра I., а также деление Империи на пятнадцать военных округов были важными элементами процесса продолжающегося с 1861 года до 1874. В пользу профессионального управления и обеспечения пополнения запасов создали сеть средних школ и военных институтов, в которых кадеты уже имели возможность изучать живые иностранные языки и современные естественные науки.

Самая важная часть реформы было введение всеобщей воинской обязанности; все, кому исполнилось двадцать лет, имели воинскую обязанность, но вместо прежних двадцати пяти лет службы скоротили на шести лет, после этого следовало ещё девять резервистских лет, а во время войны солдатов устраивали на начлег в казармах. Во время Александра II. было особенно выгодно учиться, ведь те, которые по крайней мере окончили начальную школу, были обязанны служить всего четыре года; людям со средним образованием, два года; а тем, которые окончили университет, всего лишь шесть месяцев. Отменили многочисленных азиатских свойств из практики армии, например исключили телесное наказание, а также сечение линьками. Очень интересно, что в случае единородного сына, закон был довольно чувствительным с социальной точки зрения; его обычно не относили, даже в том случае если он был ответственным за содержание своих родителей и в том числе братьев и сестёр, а

также если уже один из братьев служил в армии. Помимо технических развитий, эти организационные изменения создали основу современной массовой армии России.

В ряду культурных реформ необходимо упомянуть в первую очередь *университетский устав*. С 1855 года постепенно искореняют ограничение вступительных экзаменов, снова вводят в расписание раньше запрещённые предметы, например разрешат преподавать систему европейской юридистики и философию, однако не отменили вступительные экзамены, а студентам и в дальнейшем нужно было оплачивать стоимость обучения. Восстановление университетской автономии с 1863 года являлось самым важным результатом процесса, вузы имели право сами избирать своих профессоров и ректоров, а министерское подтверждение стало быть только формальным. Прекратили обязательство университетского формального наряда и многочисленных других требований, студенты имели право свободно основывать ассоциации, клубы. Несколько странно, что ряд действий университетского устава только позже каснулся средних и начальных школ. На средней степени обучения было характерно распространение гимназий, но классические школы также работали, однако помимо их количество реальных гимназий росло быстрыми темпами. Перед гимназии было необходимо окончить четырёх летнюю прогимназию, старые районные школы отменили, и преобразовали их в прогимназии, или двух летние церковные школы, учёбу после четырёх лет можно было прекратить. Было очень важно, что при школьных вступительных экзаменов отменили ранговую дискриминацию. Элементарное обучение вышло из-под исключительного превосходства церкви, учителя назначались районными школьными советами.

Реформа прессы и с ней тесно связанной цензуры не менне важное действие александровской перестройки, особенно если подумаем о цензуре Николая I. В 1863 году отменили предварительную цензуру, но последующую, уголовную сохранили. Прекратили проверку личных писем, но иностранные и в дальнейшем проверяли. В прессе ввели должность главного редактора, который в принципе являлся внутренним профессиональным цензором.

В подведении итог можем сказать, что вышеупомянутые меры, не смотря на некоторые противоречия, представляли собой передуманную, постепенную, планированную программу. В основном уровень жизни людей вырос, улучшилось самочувствие общества, открылось возможность на свободное предприятие, экономические позиции страны улучшились, юридическая система стала более европейской, система правительства почти что во всех сегментов стала более демократической, появилась идея самоуправления и народного депутатства, выступила социальное чувствительность. Казалось, что великий план осуществится, и Россия модернизуется мирным путём, и удастся догнать Европу. Основная причина того, что в конце это не удалось - убийство государя-реформатора молодыми анархистическими террористами, которые своим преступлением не только унесли жизнь монарха, но и возможность мирного развития. Кто и почему убил одного из самых выдающихся государей русской истории могло бы обосновать тему отдельной лекции, тем не менее наследники Александра II. вернулись к политики жёсткого кулака, а из ряда мер оставили

только экономическо-военные реформы, которые таким образом всего лишь привели к дальнейшей тяжёлой напряжённости. Результат этого всего очевиден.

Исповедь и исповедание в жанре покаянного письма: диалог столетий (X11 и XX в. в русской духовной традиции)

БЕДИНА Н.Н.

bedina-nat@yandex.ru

Архангельск, Россия

В представленной статье рассматривается отражение особенностей восточнохристианской духовной традиции в кризисные эпохи русской истории в жанре покаянного письма. Духовное содержание покаянного письма, адресованного убийце (палачу), определяет синтетичность самой жанровой формы: исповедь, обращенная к убийце, становится одновременно и исповеданием веры.
Ключевые слова: эпистолярный жанр, исповедь, исповедание веры, Поучение Владимира Мономаха, новомученики и исповедники Российские.
The article describes the genre of a penitential letter, reflected features of the Eastern Christian spiritual tradition in the crises in Russian history. The features of the genre form are definable by the spiritual content of the penitential letter, addressed to the killer (executioner).
Key words: the epistolary genre, the confession, the profession of the faith, works of Vladimir Monomakh, the new martyrs and confessors of Russia.

Жанр покаянного письма, адресованного убийце (палачу), — довольно уникальное явление в мировой книжной культуре. В русской духовной традиции наиболее известный текст подобной эпистолы — это письмо князя Владимира Мономаха к Олегу Святославичу Черниговскому — князю, убившему в междуусобной войне сына Владимира Мономаха, входящее в состав знаменитого Поучения (XII век) [4, 456 – 475]. В XX веке мы находим неожиданную, но удивительно точную параллель к древнерусскому тексту — письмо протодиакона Николая Васильевича Тохтуева († 1943) начальнику Мытищинского отделения УНКВД (1940 год). о. Николай погиб в одном из лагерей ГУЛАГа, вероятно, в 1943 году, а в 2005 году причислен к лику святых новомучеников Российских [3, 51].

Оба текста начинаются с самоопределения автора, что, в целом, противоречит общей эпистолярной традиции — вместо традиционного вводного топоса самоуничижения, восходящего еще к античной риторике, здесь оба автора изначально определяют свою нравственную позицию, что объясняется характером адресата.

Владимир Мономах начинает письмо к убийце сына словами: «*О я, многострадальный и печальный! Много борешься, душа, с сердцем и одолеваешь сердце мое; все мы тленны, и потому помышляю, как бы не предстать перед страшным Судьею, не покаявшись и не помирившись между собою*». О. Николай, обращаясь к собственному палачу, предлагает объясниться с ним: «*Гражданин начальник! Разрешите мне объясниться с Вами письменно: я говорить много не умею по своей необразованности. Что вы от меня требуете, то я сделать не могу. – Это мое последнее и окончательное решение*» (работниками НКВД было предложено о. Николаю стать доносчиком на прихожан своего храма — после отказа он был арестован и приговорен к восьми годам лагерей — ГАДПРПО. Ф.1, оп. 1, Д.8768, т. 2, л. 59 – 63) [5, 31 – 33].

Нравственное самоопределение становится одновременно определением своей экзистенциальной природы: «*Ибо я человек*», — пишет Мономах, — и определением той системы координат, в рамках которой осмысляются трагические события в судьбе князя: Бог — человек — враг.

Находя опору в текстах Евангелия и Псалтири, Владимир Мономах преодолевает «многострастность» жизненной ситуации: «*Ибо кто молвит: «Бога люблю, а брата своего не люблю», — ложь это. И еще: «Если не простите прегрешений брату, то и вам не простит Отец ваш небесный». Пророк говорит: «Не соревнуйся лукавствующим, не завидуй творящим беззаконие». «Что лучше и прекраснее, чем жить братьям вместе». Но все наущение дьявола!*» Кровный и политический враг (в пространстве земного существования) перестает быть таковым, поскольку не равен врагу экзистенциальному, а остается братом (в случае Владимира Мономаха — еще и связанным родственными узами). В конечном итоге то же самое происходит в тексте о. Николая: «*Вы нас считаете врагами, потому что мы веруем в Бога, а мы считаем вас врагами за то, что вы не верите в Бога. Но если рассмотреть глубже и по-христиански, то вы нам не враги, а спасители наши – вы загоняете нас в Царство Небесное…*»

Центральная идея и того, и другого письма — идея Божьего Суда, что обусловлено, естественно, религиозным православным мироощущением автора, а также трагизмом кризисной эпохи — период раздробленности Руси конца XI в. – начала XII в. и сталинский террор 30 – 40-х гг. XX в., — и, конечно, трагизмом самой жизненной ситуации, потребовавшей написания того и другого послания. О. Николай пишет письмо, осознавая, что тем самым подписывает себе смертный приговор, Владимир Мономах и в 1096 г. (когда было написано письмо), и во время составления Поучения (заключительной частью которого служит письмо) живет с ощущением возможной близкой смерти либо во время битвы, либо уже в преклонном возрасте.

К древнерусской книжности, на наш взгляд, вполне применимо данное С.С. Аверинцевым определение древнееврейской книжности как заключающей в себе «мышление не о - мире», а «мышление - в - мире», и воплотившей «слово не о - жизни», а «слово - в - жизни» (не философия, но мудрость, не литература в узком смысле, но словесность) [1, 174]. Древнерусская книжность потому и не литература в современном понимании, что типологически близка и генетически выросла из книг Священного Писания. Церковная традиция духовной

литературы Нового времени типологически остается тем же явлением. Однако биографическая конкретность и ситуативность текста не исключает подхода к нему как к художественно-семиотической системе.

Ожидание личного суда Божиего, то, что в христианской культуре определено формулой «под знаком вечности», заставляет внутреннее зрение автора постоянно двигаться «по кругу» в рамках изначально заданной системы координат, а также во времени: от прошлого к настоящему и будущему (за пределы земного существования) и обратно. Например:

«*Посмотри, брат, на отцов наших: что они скопили и на что им одежды? Только и есть у них, что сделали душе своей. С этими словами тебе первому, брат, надлежало послать ко мне и предупредить меня. Когда же убили дитя, мое и твое, перед тобою, следовало бы тебе, увидев кровь его и тело его, ... сказать, стоя над ним, вдумавшись в помыслы души своей: «Увы мне, что я сделал! ...*» — у Владимира Мономаха;

«*Хотя я и семейный человек, но ради того, чтобы быть чистым пред Богом, я оставляю семью ради Его. Конечно, разве не трудно мне оставить такую семью в восемь человек и ни одного трудоспособного? Но меня подкрепляет и ободряет дух мой Тот, ради Которого я пойду страдать, и я уверен в том, что Он меня до последнего моего вздоха не оставит, если я Ему буду верен...*» — у о. Николая.

В целом создается ощущение многократного (несмотря на малый объем текста) повторения, психологически объяснимого трагической ситуацией и многокомпонентность авторских задач:

- оправдание, утверждение невиновности перед братом / человеком.

«*…ни враг я тебе, ни мститель. Не хотел ведь я видеть крови твоей у Стародуба…*», — пишет Мономах.

«*Вы мне обещаете восемь лет – за что же? За то, что я дал жизнь детям? Их у меня семь человек, и один другого меньше. Старший сын двенадцати лет перешел в 6-й класс, второй сын десяти лет перешел в 4-й класс, третий сын восьми лет перешел во 2-й класс, четвертый сын шести лет, пятый сын четырех лет, шестая дочь двух лет и седьмому только еще два месяца; жена больная, когда даже не может взять ребенка – как ей скорчит руки ревматизм и сердце больное*», — пишет о. Николай.

- исповедание, покаяние и перед человеком, и перед Богом.

«*Если же в том состоит грех мой, что на тебя пошел к Чернигову из-за язычников, я в том каюсь, о том я не раз братии своей говорил и еще им поведал, потому что я человек*», — у Мономаха.

«*…И вам не могу услужить, как вы хотите, и перед Богом кривить душой. Так я хочу очиститься страданиями, которые будут от вас возложены на меня, и я их приму с любовью. Потому что я знаю, что заслужил их (Разве так Христос заповедовал нам жить? – да нет, и сто раз нет).*» — у о. Николая.

В церковнославянском языке слово «исповедать» («открыто признавать») имело и имеет два смысловых оттенка:

1. объявлять грехи свои;

2. открыто признавать и прославлять Бога, а также свидетельствовать веру и пострадать за такое признание веры [6, 228].

Покаяние и утверждение веры — две взаимообусловленные категории, поскольку одно не может быть реализовано без другого. Поэтому абсолютно органично и в том, и в другом послании покаянное письмо становится поучением и исповедническим деланием. Жанровый синтез исповеди и поучения находит отражение не только в обращении к примерам из Священной или отечественной истории и к авторитету Св. Писания, это и поучение на личном примере сложнейшего нравственного выбора христианина.

Идея нравственного выбора, являясь смысловым стержнем всего Поучения Владимира Мономаха, в письме звучит наиболее открыто и определяет композицию и внутреннюю логику текста, где можно условно определить пять смысловых отрезков:

1. Определение сути выбора, стоящего перед автором письма, и двух возможных путей решения: истинного и ложного. С помощью цитат из Св. Писания Владимир Мономах обозначает традиционную оппозицию «праведник — грешник»: «*Не соревнуйся лукавствующим, не завидуй творящим беззаконие…*»

2. Наиболее эмоциональная, пронизанная плачем часть письма, где реализуется концепт семьи, определены семейные узы между убитым Изяславом и Олегом (крестником и крестным отцом), между Владимиром Мономахом и его сыном и снохой. Именно здесь текст Мономаха отсылает адресата/слушателя/читателя не только к книжной традиции (цитаты из покаянных псалмов), но и к фольклорной традиции обрядов жизненного цикла — семейных похоронных обрядов (традиционное для плачей «*Увы мне!*», образ горлицы, плачущей на суке дерева). Именно здесь, прежде всего, воплощена сложность выбора, стоящего перед автором.

3. По контрасту с предыдущей эмоционально напряженной часть в следующей, достаточно сдержанной по интонации, Мономах обращает адресата к историческому опыту Руси и к событиям, предшествовавшим смерти сына: «*Тем ведь путем шли деды и отцы наши: суд от Бога пришел ему, а не от тебя… Дивно ли, если муж пал на войне? Умирали так лучшие из предков наших*».

4. Преодоление страстной природы отца, потерявшего сына, в третьей части письма приводит к утверждении собственной нравственной позиции в четвертой: «*Ибо не хочу я зла, но добра хочу братии и Русской земле…*»

5. Итоговое обращение к адресату реализует концепт спасения: «*Не от нужды говорю я это, ни от беды какой-нибудь, посланной Богом, сам поймешь, но душа своя мне дороже всего света сего*». Надежда на спасение души, в подтексте определяющая внутреннюю логику всего текста, открыто звучит только здесь — как итог совершаемого выбора.

Та же внутренняя логика организует текст о. Николая:

1. Определение сути выбора и реализация оппозиции «праведник/грешник»: «*Гражданин начальник! … Что вы от меня требуете, то я сделать не могу. – Это мое последнее и окончательное решение.*

Большинство из нас идет на такое дело, чтобы спасти себя, а ближнего своего погубить, – мне же такая жизнь не нужна…»

2. Реализация концепта семьи: «*Вы мне обещаете восемь лет – за что же? За то, что я дал жизнь детям, ведь у меня их семь человек, и один другого меньше… Конечно, разве не трудно мне оставить такую семью в восемь человек и ни одного трудоспособного? Но меня подкрепляет и ободряет дух мой Тот, ради Которого я пойду страдать...*»

3. Обращение к Священной истории как объективному обоснованию собственного выбора: «*Вот вы говорите, что мы обманываем народ, одурманиваем и прочие безумные глаголы, – а можете ли вы об этом определенно сказать, когда, может, и церковных книг не брали в руки и не читали их и не углублялись в христианскую веру, а судите поверхностно, что, мол, у нас написано в газетах и книгах, то верно, а что за тысячу лет написано было до Христа и про Него, что Он будет и так-то поживет, и такой-то смертью умрет и воскреснет (это за тысячу лет пророками было написано и уже сбылось), так это, по-вашему, неверно…*» (черновой вариант письма). В чистовом варианте — этот отрывок заменен на ссылку на авторитет (для адресата?) И.В. Сталина: «*Предо мной все время стоят слова Иосифа Виссар. Сталина, когда он сказал в своем докладе такие мудрые слова: «Есть у нас люди такие еще ни Богу свечка, ни черту кочерга». И вот эти слова для меня сказаны*».

4. Утверждение собственной нравственной позиции: «*Это вот я сам-то и есть - и вам не могу услужить, как вы хотите, и перед Богом кривить душой. Так я хочу очиститься страданиями, которые будут от вас возложены на меня, и я их приму с любовью. Потому что я знаю, что заслужил их*». (В черновом варианте: «*Вот я все Вам выложил как другу, и Вы меня не считайте врагом, потому что для меня и у меня лично врагов нет, а другом может быть всякий, хотя бы он не так и мыслил свои мысли… Вот уже двадцать три года существует советская власть, и я ничем не проявлял себя враждебным по отношению к ней, был всегда лояльным, исполнял все распоряжения сов. власти, всегда исправно уплачивал налоги, детей своих отдавал в сов. школу… и вся моя вина лишь в том, что, будучи убежденным христианином, я твердо держусь своих убеждений и не хочу входить в сделку со своей совестью...*»).

5. Реализация концепта спасения как духовный итог: «*Вы нас считаете врагами, потому что мы веруем в Бога, а мы считаем вас врагами за то, что вы не верите в Бога, но если рассмотреться глубже и по-христиански, то вы нам не враги, а спасители наши – вы загоняете нас в Царство Небесное, а мы того понять не хотим, мы, как упорные быки, увильнуть хотим от страданий: ведь Бог же дал нам такую власть, чтобы она очищала нас, ведь мы, как говорится, заелись пузом*». (В черновом варианте: *«Разве так Христос заповедовал нам жить? – да нет, и сто раз нет. И поэтому нужно стегать нас пуще. Стегать, чтобы мы опомнились … Бог так устроил, что вы насильно нас тащите в Царство славы, и поэтому нужно вас только благодарить*».)

Нет оснований полагать, что о. Николай во время написания письма имел в виду послание Владимира Мономаха (или в целом древнерусскую книжную традицию), однако настолько точные структурно-семантические совпадения

между этими двумя текстами говорят о цельности и устойчивости самой традиции и тех основ, которые рождают ее и которые определены еще словами пр. Исаака Сирина: «Добродетель есть матерь печали; от печали рождается смирение; смирению дается благодать» [по кн.: 2, 6].

Литература

Аверинцев С.С. Западно-восточный генезис литературных канонов византийского средневековья // Типология и взаимосвязи средневековых литератур Востока и Запада. — М., 1974. С. 152 – 191.
Дунаев М.М. Православие и русская литература. Часть первая. — М., 1996.
Жития новомучеников и исповедников Российских XX века / Составл. игуменом Дамаскиным (Орловским). Май. — Тверь. 2007. — С. 33-51. (по интернет-источнику: Региональный Общественный Фонд «Память мучеников и исповедников Русской Православной Церкви» // http://www.fond.ru/index.php?psx=4&menu_id=392&menu_parent_id=&name_id=203&person_id=411&flag_view=3)
Поучение Владимира Мономаха / Подготовка текста О. В. Творогова, перевод и комментарии Д. С. Лихачева // Библиотека литературы Древней Руси. Т. 1. — СПб., 2004. С. 456 – 475.
Простите, звезды Господни: Исповедники и соглядатаи в документах, или Зачем русскому Церковь? / Составитель В.А. Королев. — Фрязино: 1999. С. 25 – 34.
Протоиерей Дьяченко Г. Полный церковнославянский словарь. Репринт. изд. — М., 1993.

Ментальные процессы у обучающихся иностранным языкам, поддерживающие роль морфологической сознательности при расширении словарного запаса

БОРБЕЙ А.

borbely.angela@gmail.com

Печ, Венгрия

Для уроков РКИ еще не существует адекватно разработанный материал о словообразовании, поэтому при обучении РКИ не уделено ему достаточного внимания. Отсутствует системная работа над словообразовательным материалом в учебном процессе [Красильникова 2011:11,29]. Исследования роли производной лексики, морфологии и морфологической сознательности при обучении словарному запасу иностранного языка входят в основу развития новой русской учебной литературы, которую пишет автор данной статьи.

Ключевые слова: языковое сознание, морфологическая сознательность, словообразование, гнезда слов, словарный запас, процедурная патять, декларативная память

An adequate material about word formation for Russian as a foreign language lessons has not been developed yet, therefore; when learning RFL derivational vocabulary is not given enough attention. A systematic work upon word formation in the learning process is missing (Krasilnikova 2001:11,29). Investigations about the role of derived words, morphology and morphological awareness in the learning of vocabulary of a foreign language provide the basis for developing a new Russian language book, which is being written by the author of the present article.

Keywords: language awareness, morphological awareness, word formation, word families, vocabulary, procedural memory, declarative memory

1. Основные положения

Хотя исследования словарного состава разных языков предоставили много полезной информации для методологии обучения иностранным языкам, немало вопросов осталось без ответа. Мы постоянно встречаем два основных вопроса, касающихся содержания и способа обучения:

1. Чему мы должны учить? Какие слова нужны учащимся, и какую информацию мы должны им преподать об отдельных словах?

2. Каким образом мы должны их обучать?

Существует кроме этих двух и ряд других проблем, например, все еще нет единой теории обучения лексике, нам не полностью известно, какова связь между рецептивным и продуктивным запасами слов, одновременно можно измерять только один аспект владения словами, а не все компоненты такого знания и т.д. [Schmitt 2010:35-43]. Прикладные лингвисты озабочены не только количеством слов, которые учащиеся знают, т.е. шириной словарного запаса. Им интересны и семантическая, морфологическая, синтаксическая, прагматическая и др. информация, какую лексические единицы содержат (т.е. форма слова, его значение и использование), и которой ученикам необходимо овладеть. Это называется глубиной словарного запаса [Laufer 2004, Nation 2006, Webb 2008].

Результаты экспериментов доказали, что для адекватного понимания аутентичных текстов необходимо знать 98% содержащихся в них слов. В английском языке это обозначает 8000-9000 гнезд слов при чтении и 6000-7000 гнезд слов при аудировании [Nation 2006:77-79]. Числа могут быть преувеличены, так как запоминание 20000-30000 лексических единиц ставит учеников перед непреодолимой задачей. Милтон [Milton 2010] утверждает, что на уровне B2 ученики знают 3250-3750 английских слов, а на высшем уровне C2 – около 5000. Документ «Общеевропейские компетенции владения иностранным языком» [Council of Europe 2001] не определяет необходимое количество слов для успешной коммуникации. «Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному» [СПБ-М. 1999] однако определяет, что на уровне B1, т.е. на первом сертификационном уровне РКИ учащиеся должны знать 2300 слов. На ТРКИ-2 они должны знать 10000 слов, 6000 из которых должны находиться в активном словарном запасе. На ТРКИ-3 из 12000 слов, которые знает, ученик должен активно использовать 7000. А на ТРКИ-4 они

должны знать 20000 лексических единиц и активно использовать 8000 из них. Эти данные отклоняются от результатов экспериментов, которые утверждают, что пассивный запас слов вдвое больше чем активный [Melka 1997, Schmitt 2008:335], но ответ на этот вопрос может дать сама типологическая разница этих двух языков. Чтобы общаться на английском языке, учащимся надо знать и использовать несколько раз меньше слов, чем сколько нужно знать ученикам русского языка как иностранного, с одной стороны, а словообразовательная морфология более развита в русском языке, с другой, что позволяет овладеть многими словами. Это прежде всего касается пассивный и потенциальный словарный запас.

Некоторые лингвисты принимают во внимание не отдельные слова, а гнезда слов [Красильникова 2011, Bauer – Nation 1993, Nation – Waring 1997, Nation 2006]. Связь между членами гнезд слов обеспечена словообразовательной морфологией, которая тесно связана с качеством (глубиной) знания словарного запаса. Чтобы мочь успешно и быстрее выучить такое огромное количество слов, какое ожидается от студентов со стороны ТРКИ, мы можем прибегать к помощи словообразовательной морфологии. Ученики, которые осознают словообразовательные правила, т.е. с развитой морфологической сознательностью, могут более успешно распознавать и использовать производную лексику.

1. Морфология и языковое сознание

В отличие от детей, взрослые ученики иностранных языков уже владеют общим механизмом решения языковых проблем, а также способны более абстрактно мыслить, в результате чего у них появляется метаязыковое сознание. Оно помогает найти связь между формой и значением [Morin 2006, Nagy-Anderson 1984, Schmitt-Zimmerman 2002]. Ученики могут развить сознательную стратегию идентификации морфем и через компоненты слов декодировать их значение [Schmitt 1997]. Морфологическая сознательность делает учеников способным различать и манипулировать структурой морфем (структурой слов), а она также включает в себя знание о флексийных и словообразовательных морфемах [McBride Chang и др. 2005: 417, Carlisle 1995: 194]. Эксплицитное обучение помогает усвоить больше слов и это не иначе и в случае обучения производной лексике, с помощью осознания роли и значения разных аффиксов и корней. Осознание морфологической структуры слова помогает учащимся проанализировать и выучить слова, а может быть, оно также помогает синтезировать слова [Красильникова 2011, Ощепкова 2008, Morin 2006].

2. Мышление и словообразование

При номинации человеческий ум ищет сходства, подобия между старым и новым объектами как вещественного (внешнего), так и психического (внутреннего) мира. Наши языки пронизаны сравнениями, что указывается также в мотивированных производных словах [Кубрякова 2004]. Это универсальный характер всех языков, и его стоит эксплуатировать и при обучении лексике РКИ. Те же суффиксы, префиксы и корни являются частями многих лексических единиц, гнезда слов образуют единую группу в ментальном лексиконе человека [Залевская 1990, Сазонова /без года/]. Система ментальных

репрезентаций лексических единиц (ментального лексикона) человека использует этот характер словарного запаса языков при упорядочении единиц.

Пользу применения словообразовательных моделей в обучении лексике РКИ доказывает и работа Л. В. Красильниковой [2009, 2011], которая выдвигает в первый план педагогические цели. Ей были разработаны учебные материалы для развития функционально-коммуникативной компетенции учеников с помощью словообразования. С точки зрения когнитивной лингвистики суффиксы систематизируют мир посредством языка, инструмента мышления, узнавания человеком мира и действительности. И так языковые формы – это когнитивные структуры, отражения человеческого сознания и мышления [Красильникова 2011:34]. По теории Красильниковой студентам надо ознакомиться с функцией словообразовательных суффиксов, и через свое знание о словообразовании становится возможным развивать и коммуникативную компетенцию.

3. Ментальные процессы, обработка языковой информации

В своем докладе я перехожу к обсуждению тех ментальных процессов, которые в разных экспериментах налблюдались при когнитивной обработке языковой информации. Они поддерживают гипотезу, что производная лексика и эксплицитное обучение ему, ознакомление учащихся с правилами словообразования и с параллелями между словарными гнездами, а также опора на морфологические компоненты слова могут быть очень полезными при расширении словарного запаса учеников.

Что касается хранения слов в ментальном лексиконе, их обработки и доступа к ним, существует две основные теории: двусистемный подход и односистемный подход. В рамках двусистемного подхода [напр. Pinker 1999, Ullman 2001, Clahsen – Silva 2008] предполагается, что существует два независимых механизма для обработки регулярных и нерегулярных форм. При образовании нерегулярных словоформ используются символические правила, тогда как нерегулярные словоформы извлекаются целиком из ассоциативной памяти. Сторонники односистемного подхода [напр. Caramazza 1997] утверждают, что все формы как регулярные, так и нерегулярные, извлекаются целиком из ассоциативной памяти, то есть обрабатываются единым механизмом ассоциативной памяти. Они объясняют свои теории в рамках коннекционистского подхода, а сторонники двусистемного подхода в рамках модульного подхода (модульности, модулярности).

Сторонники двусистемного подхода обработки ментальной информации отказываются от холистических моделей, которые утверждают, что ко всем словоформам существует отдельная запись в ментальном лексиконе, т. е. все словоформы от всех лексем хранятся в ментальном лексиконе самостоятельно (например, *писать – дописать – выписать – писатель – выписывание* и словоформы *пишу – пишешь, допиши, напишет, писателя* и т.д.). Они узнали, что перед распознаванием производных слов с прозрачной семантикой происходит их декомпозиция, т.е. доступ к их значению возможен через корень.

Марслен-Уильсон [Marslen–Wilson и др. 1994] хотел ответить на вопрос, что является меньшей единицей в ментальном лексиконе человека – морфема или слово? Продемострируя результаты на русском языковом материале

вышеуказанный характер человеческого лексикона также становится понятным. В своих экспериментах он и его коллеги обнаружили прайминг-эффект между производными словами с прозрачной семантикой, почти во всех случаях. Однако, связи между производными словами с одним и тем же корнем, но непрозрачной семантикой невозможно было обнаружить (например, *читать – рассчитать*). Прайминг-еффект был обнаружен между суффиксальными словами и их корнями (*читатель – читать*), между префиксальными словами и корнями (*прочитать – читать*), между двумя производными словами с одним и тем же корнем, но с другими префиксами (*прочитать – дочитать*), то есть между двумя префиксальными словами с одним и тем же корнем. На структуру хранения словарных гнезд указывает и то, что прайминг-эффект был обонаружен и между двумя производными, когда в одном из них к корню добавляется только один префикс, а во втором случае только один суффикс (*прочитать – читатель*). Эффекта не было только между двумя суффиксальными словами с одним и тем же корнем (*читатель – читальный*).

Пинкер [1999] сторонник двусистемного подхода. Он говорит, что обработку ментальной информации обслуживают две подсистемы. Он отделяет систему грамматических правил от ментального лексикона, причем, по его мнению, доступ к флексиям происходит аналитическим путем, а доступ к производной лексике всегда холистический. Т.е. при употреблении и распознавании флексийных форм, происходит компутация, однако производные слова извлекаются целиком из памяти. Модель декларативной/процедурной памяти Ульмана [2001] согласна с теорией модульности, по которой доступ к регулярным формам происходит через компутацию, тогда как все нерегулярные формы хранятся отдельно в ментальном лексиконе. Однако, в его теории процедурная память (система правил) служит для выше описанных компутаций, независимо от того, идет ли речь о производных словах или о словоизмнении. Он утверждает, что в декларативной памяти хранятся нерегулярные спрягаемые и склоняемые словоформы, а также регульярные производные, которые образованы непродуктивными аффиксами. С этим можно спорить.

Предполагается, что ученики иностранных языков более опираются на декларативную память при обработке языковой информации, то значит, что в отличие от носителей языка, они более опираются на метаязыковое сознание, с помощью которого они умеют более сознательным путем сосредоточить на декомпозицию компонентов слов. Ощепкова [2008] изучал распознавание конкретных и абстракных английских суффиксов среди русских студентов.

В венгерском языке как инострынном тоже удалось доказать аналитичность и декомпозицию производных слов при определении их значения [Juhász – Pléh 2001]. И хотя авторы напоминают, что может существовать некая разница между обработкой разных языков из-за их разной структуры, исследования в русском языке тоже свидетельствуют о том, что для ментальных процессов русскоговорящих характерны анализ и декомпозиция. Участники эксперимента Т. Ю. Сазоновой тоже старались определить значение русских неологизмов-прилагательных через их корень. Они совершили словообразовательный анализ слов и факт, что для распознавания слов участники воспользовались стратегией анализа составляющих морфем, говорит

о том, что русскоговорящие имеют некое морфологическое знание и способны узнавать словообразовательные модели. Причем, они узнавали корни-алломорфы и при фонетических изменениях в корне и, таким образом, ассоциировались два возможных корня. В случае несуществующего слова ПРИТУЖНЫЙ (замечание: в Толковом словаре Даля он существует) ассоциировались «мотивирующие» основы от слов *тужить, тугой,* а в случае КОЗЕРОЖНЫЙ – от слов *рог, рожа.*

В ассоциативных экспериментах часто подаются испытуемыми слова, которые являются производными по одной и той же словообразовательной модели. Об этом пишет и А. А. Залевская [1990]. Она представляет читателям структуру ментального лексикона и качество связей между единицами в нем с помощью ассоциативных экспериментов. По результатам ее исследований видно, что один из главнейших способов группировки единиц второго/иностранного языка проходит по букво- и звукосочетаниям в словах.

4. Стратегический характер обработки языковой информации

Словообразовательный анализ (или анализ аффиксов и корней) – это эффективный способ для разпознавания значения незнакомых слов, расширения словарного запаса, прежде всего рецептивного. Среди многочисленных стратегий словообразовательный анализ является одной из тех немногих, которые могут выполнять обе роли: он способствует и распознаванию и запоминанию незнакомых слов [Schmitt 1997]. Эксплицитное обучение аффиксам и корням, а также стратегия их анализа приведет к усвоению учениками сознательных метакогнитивных и металингвистических процессов и информации, которые полезны при обучении и использовании слов. Эксплицитное обучение свособствует метакогнитивному развитию, совершенствующему знание о словарном запасе, в исходе которого ученик декодирует значение большего количества незнакомых слов и лечге запоминает новые слова.

5. Заключение

Много прикладных лингвистов и преподавателей обнаружили уже возможность использования словообразовательных правил (которые учащиеся осознают) при обучении лексике, однако теория до сих пор осталась теорией. В статьях повторяются одни предположения. И, хотя в отличие от венгерского и английского языков, существует разработанный словообразовательный словарь русского языка [Тихонов 1985], его преимущества не эксплуатированы. Автор данной статьи изучает возможности развития нового учебного материала для взрослых учащихся на основе словообразования. В статье были представлены некоторые доказательства пользы применения такого материала – ментальные процессы при обработке (при анализе и синтезе) производных слов.

Литература

Государственный образовательный стандарт по русскому языку. Элементарный уровень. Базовый уровен. 1,2,3,4 сертификационные уровки. М.-СПБ, 1999-2000.
Залевская А. А. Слово в лексиконе человека: психолингвистическое исследование. Изд-во Воронеж. гос. ун-та, Воронеж. 1990.

Красильникова Л. В. Словообразовательный компонент коммуникативной компетенции иностранных учащихся-филологов: На материале суффиксальных существительных: Монография. МАКс Пресс, Москва. 2011.
Красильникова Л. В. Особенности подачи существительных с суффиксами субъективной оценки на занятиях с иностранными филологами. // Вестник ЦМО МГУ. 55-61, 2009/2.
Кубрякова Е. С. Язык и знание. На пути получения знаний о языке: части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира. Языки славянской культуры, Москва. 2004.
Ощепкова О. В. К вопросу об особенностях восприятия абстрактных/конкретных суффиксов английских существительных. // Вестник Челябинского государственного университета 36:111-116. 2008.
Сазонова, Т. Ю. Психологическое исследование стратегий и опор идентификации слова. http://fccl.ksu.ru/winter.99/cog_model/sazonova.pdf
Тихонов А. N. Словообразовательный словарь русского языка. Том I., II., Москва. 1985.
Bauer, L. – Nation, P. Word families. // International Journal of Lexicography 6/4: 254-279. 1993.
Caramazza, Alfonzo. How Many Levels of Processing Are There in Lexical Access? // Cognitive Neuropsychology 14/1: 177-208. 1997.
Carlisle, J. F. Morphological awareness and early reading achievement. // Feldman, L.B. Morphological aspects of language processing, Hillsdale, NJ: Erlbaum. 189 – 209. 1995.
Clahsen, H. – Silva, R. Morphologically Complex Words in L1 and L2 Processing: Evidence from Masked Priming Experiments in English. // Bilingualism: Language and Cognition, 11/2: 245-260. 2008.
Council of Europe: Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching and Assessment. Cambridge: Cambridge University Press. 2001.
Laufer, B. – Elder, C. – Hill, K. – Congdon, P. Size and strength: Do we need both to measure vocabulary knowledge? // Language Testing, 21: 202-226. 2004/2.
Marslen-Wilson, W. – Komisarevsky T. L., – Waksler, R. – Older, L. Morphology and meaning in the English mental lexicon. // Psychological Review, 101/1: 3-33. 1994.
McBride-Chang, C. — Wagner R. K. — Muse, A. — Chow, B. & Chu, H. The role of morphological awareness in children’s vocabulary acquisition in English. Applied Psycholinguistics 26: 415–435. 2005.
Melka, F. Receptive vs. productive aspects of vocabulary. Schmitt, N. – McCarthy, M. (ed.): Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy. Cambridge University Press, Cambridge. 84-102. 1997.
Milton, J. The development of vocabulary breadth across the CEFR levels. Bartning, I. – Martin, M. – Vedder, I. (red.): Second Language Acquisition and Testing in Europe, 211-232, EUROSLA. 2010.
Morin, R. Building depth of Spanish L2 vocabulary by building and using word families. // Hispania 89/1: 170-182. 2006.
Nagy, E. W. – Anderson, C. R. How Many Words Are There in Printed School English? // Reading Research Quarterly, 19/3: 304-330. 1984.

Nation, P. – Waring, R. Vocabulary size, text coverage and word lists. // Schmitt, N. – McCarthy, M. Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy. Cambridge University Press, Cambridge. 6-19. 1997.
Nation, P. – Waring, R. Vocabulary size, text coverage and word lists. // Schmitt, N. – McCarthy, M. Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy. Cambridge University Press, Cambridge. 6-19. 1997.
Nation, I. S. P. How large a vocabulary is needed for reading and listening? // The Canadian Modern Language Review, 63/1: 59-82. 2006.
Pinker, S. The language instinct (венгерский перевод). Typotex, Budapest. 1999.
Schmitt, N. Vocabulary learning strategies. // Schmitt, N. – McCarthy, M. Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy. Cambridge University Press, Cambridge. 199-227. 1997.
Schmitt, N. – Zimmerman, C. B. Derivative word forms: what do learners know? // Tesol Quaerterly 36/2, 145-171. 2002.
Schmitt, N. Instructed second language vocabulary learning. Review article. // Language teaching research, 12/3, 329-364. 2008.
Schmitt, N. Researching vocabulary. A vocabulary research manual. London: Palgrave Macmillan. 2010.
Ullman, M. T. The Declarative/Procedural Model of Lexicon and Grammar. // Journal of Psycholinguistic Research 30/1: 37-69. 2001.
Webb, S. Receptive and productive vocabulary sizes of L2 learners. // Studies in second language acquisition, 30/1: 79-95. 2008.

Использование интерактивных технологий в обучении РКИ на начальном этапе

ВЕГВАРИ В.-РУСНАК К.

valjav@gmail.com

rusznakk@gmail.com

Печ, Венгрия

В статьи рассматриваются новые методы обучения с использованием интерактивной доски во взрослой аудитории. Авторами определяются критерии отбора учебного материала и сравнивается использование интерактивной доски с традиционной доской на уроках иностранного языка. В заключении представляется учебный материал для интерактивной доски, составленный авторами статьи.
Ключевые слова: интерактивная доска, информационный технологии, мотивация, обучение взрослых.

This contribution deals with the using of interactive whiteboard in the new didactism within the confines of adult education. The writers review the criterias of choosing curriculum and comparing the use of whiteboard and the interactive (digital) whiteboard on the foreign language lesson. In conclusion presents an interactive curriculum made by the writers.
Keywords: interactive/digital whiteboard, information technology, motivation, adult education

В конце 20-го века - вместе с появлением компьютерных технологий - появилась и интерактивность, являющаяся их важным элементом. Если раньше основным источником в обучении являлся учебник, то с 70-х годов появились уже наглядные технические средства обучения, способствующие быстрому и лучшему усвоению учебного материала. В настоящее время практически в каждом доме имеется компьютер, подключение к Интернету и поэтому уже можно говорить, что молодое поколение выросло в век информационных технологий. Этот факт необходимо учитывать и в обучении и стараться использовать в педагогической практике все преимущества информационных технологий, ибо общеизвестно: люди лучше запоминают увиденное, чем услышанное или прочитанное и внешний стимул – визуальный, звуковой или осязательный - способствует более быстрому и более прочному усвоению учебного материала. К этому можно также добавить, что по исследованиям психологов запоминаеся «80% того, что они видят, слышат и делают одновременно» [Каримова 2011:94], чему помогают именно интерактивные технологии, способствующие улучшению качества знаний учащихся. Интерактивная доска – это сенсорный экран, который соединён с компьютером, изображение с которого передаёт на доску проектор. Достаточно только прикоснуться к поверхности доски пальцем или маркером и начинается работа. Интерктивная доска позволяет работать без «мыши», использования клавиатуры и монитора компьютера, что помогает учителю не отвлекаться на работу с компьютером. Это имеет положительное значение в экономии времени и качественной подаче материала, ибо новизна раздражителя поддерживает внимание учащихся на занятии. Особыми преимуществами обладает интерактивная доска для обучения иностранным языкам, так как заранее подготовленные тематические тексты, обучающие и проверочные упражнения и иллюстрации, аудио и видеоматериалы являются опорой для введения или активизации материала занятия, повторения и закрепления речевых фраз и грамматических единиц, совершенствования навыков чтения и аудирования, контроля и самоконтроля знаний.

Само название «интернативный материал» указывает на интеракцию, на то, что учитель и ученик работают и «творят» вместе и особенно во взрослой аудитории «учитель является уже не инструктором, а режиссёром» [Вегвари 2012:146]. Но возникает вопрос: какой интерактивный материал будет хорошим и подходящим для обучения? Во-первых, при его составлении необходимо учитывать:

- возраст учащихся, их уровень знаний языка
- особенности иностранного языка

- структуру материала
- лёгкость в использовании материала
- эстетичность материала
- вариативность упражнений, чтобы на их основе можно было бы строить различные ситуации и др.

Обучение с помощью интерактивной доски является довольно новым методом преподавания, хотя основы удачного и успешного проведения урока являются не новыми. Главным является ведение занятия по чёткому плану, намеченной структуре, то есть – всё направлено на достижение поставленных целей, а интерактивность – это дополнительный инструмент, используя который грамотно и к месту, можно добиться эффективного усвоения материала при значительной экономии времени, а также повысить мотивацию учащихся. В таком случае работа на уроке становится действием, вызывает у обучаемого заинтересованность, способствует совершенствованию практических знаний и речевых умений, развитию социокультурной компетенции и навыков общения на иностранном языке. Сравнивая традиционное обучение русскому языку как иностранному с обучением с помощью интерактивной доски, необходимо отметить следующие важные моменты:

По сравнению с обычной доской и с традиционными методами обучения интерактивная доска способна:

- разнообразить цвета
- сохранять сделанные записи, просматривать несколько раз или же распечатывать их
- делать видеовложения и изображить их статично
- выделять отдельные части экрана – в зависимости от задания занятия
- вырезать, стирать, вставлять нужные части или же отменять их или возвращать
- «листать» страницы вперёд и назад, повторяя изученный или недостаточно усвоенный материал
- «перетаскивать» тексты с одной страницы на другую

Использование интерактивной доски на занятиях имеет свои преимущества как для учащегося, так и для преподавателя:

а/ для *учащегося:*

- увеличивает мотивацию
- делает занятия более интересными
- увеличивает возможность непроизвольного запоминания новых слов или выражений
- предоставляет возможность участия в коллективной работе с помощью метода проектов
- помогает использованию приёма, направленного на развитие способности к сотрудничеству
- способствует уверенности учащихся в своих знаниях благодаря тому, они всегда могут вернуться на шаг назад, что-то исправить или дополнить в своих работах, ещё раз просмотреть/прочитать и т.д.

б/ для *учителя*:

- облегчает представление наглядности
- даёт возможность рисовать и делать записи поверх любых предложений
- позволяет сохранять и распечатывать изображения на доске, чем экономит время и делает простым, например, проверку усвоенного материала
- предоставляет возможность показать ключи к упражнениям на доске или же спрятать их за каким-то объектом на рабочем слайде
- даёт возможность использовать видеофрагменты и страноведческие материалы
- предоставляет возможность перемещать объекты, менять их свойства, то есть – увеличивать, уменьшать, разворачивать, а также «оживить» изображение и комментировать происходящий процесс и т.д.

Однако, необходимо заметить, что наряду со многими преимуществами подготовка урока с использованием интерактивной доски является трудоёмким процессом и учитель должен отвести много времени, чтобы подготовиться к подобному уроку и, к сожалению, ему нужно подготовить два плана урока в связи с тем, чтов любой момент техника может «подвести», не заработать или - в экстренном случае отключат электричество и т.д., то есть необходимо предусмотреть все чрезвычайные обстоятельства.

К сожалению, существующие программы в обучении русскому как иностранному, расчитаны, в основном, для продвинутого этапа или для обучения русскоговорящих детей и практически не существует пособий, рассчитанных именно на начальный этап обучения и на обучение именно вне языковой среды – когда с русским языком учащийся встречается 2-3 раза в неделю. Исходя из этого, нами сделана попытка создать такой учебный материал, который представляет по-новому введение и усвоение лексического материала в рамках темы «Одежда», а также его тренировку в различных коммуникативных ситуациях на уроках. Мы исходили из принципа «чтобы знать «как учить» надо прежде всего понять «зачем учить» и, соответственно, «чему учить» [Прохоров, 2012:2] и исходить из компентностного подхода, положенного в основу современных образовательных программ.

В составленном нами комплексе (программно-методическом) имеется 3 блока материалов для интерактивной доски, предназначенных для введения и усвоения темы, а также для отработки видов речевой деятельности - чтения, письма, говорения. Набор обучающих блоков составлен с учётом программных требований к начальному этапу учащихся гимназий и вузов. Следует отметить, что, на наш взгляд, его также можно будет использовать и в начале обучения в общей школе. В настоящий момент проходит его опробация на курсах по русскому языку в Русском центре Печского университета.

Блок 1 – введение новой лексики (1 занятие)

Введение лексики по теме «Одежда».

1. На доске представлены картинки одежды (8 слов-интернационализмов) и их название можно «открывать» за картинками (используется функция «шторка», позволяющая быстрее и эффективнее организовывать контроль).
2. Написать название одежды на доске и, если оно написано правильно, то на ней сразу же появляется слово, написанное печатными буквами

3. На доске представлена девочка и картинки одежды и нужно «одевать» девочку, одновременно называя её одежду
4. Написать слова из букв, данных на доске (индивидуальная и групповая работа). Даётся начальная буква слова на правой стороне доски, а на левой предлагаются буквы, из которых нужно составить слово. Функция доски «Бесконечное клонирование» даёт возможность учащимся использования одной и той же буквы несколько раз.
5. Даются разные упражнения: например, устроить соревнование – кто быстрее найдёт все слова или же поставить все слова во множественное число, или же в определённом падеже и т.д.

Здесь можно дать и спряжение глагола *носить*, написав его на традиционной доске, и в дальнейшем также использовать данный глагол в ответах на вопросы учителя.

Можно отметить, что при введении лексики с использованием интерактивной доски эффективными будет применение таких приёмов, как «Уберите лишнее», «Сопоставьте», «Заполните пробелы», «Распределите на группы» и т.д. В разработке таких заданий используется функция клонирования, позволяющая увеличить количество одинаковых предметов. С помощью этих заданий можно обучать и постановке вопроса, «drag and drop» позволяет перемещать картинки и слова при выполении заданий типа «подберите пару», «Соотнесите», «сделайте сочетание» и т.д.

Блок 2 - расширение лексического состава (2 занятие)

1. На доске на **первом** слайде представлены старые и новые предметы/названия летней одежды (*юбка-мини, макси, купальник, шляпа, платье, сапоги, пальто, плащ, брюки +8 старых слов*), а на **втором** – зимняя одежда. За каждым предметом «спрятано» его название, которое можно открыть прикосновением пальца. Можно написать на доске прописными буквами и сразу же появляется правильный ответ печатными буквами. Даётся старая лексика вместе с новой и используется режим Граффити, то есть написать-начертить, дорисовать-нарисовать, подчеркнуть (например, новые слова) - зачеркнуть, что является доступным с помощью электронных цветных перьев (на лотке или на панели инструментов), при использование разных цветов лучше привлекается внимание учащихся.
2. Задание: «одеть» девочку/мальчика (*Что на девочке/мальчике?, Что одевает девочка/мальчик, если она/он идёт в школу летом/зимой/весной?, Что одевает девочка/мальчик, если идёт в театр?*. то есть одевать и проверять себя – с помощью самоконтроля). Естественно, можно варьировать упражнения, используя фломастеры разных цветов – обводить только летнюю одежду, только зимнюю и т.д., работать в парах - всё зависит от фантазии учителя, способного разнообразить упражнения. Используется функция «Прозрачность», благодаря которой высвечиваются правильные варианты. Материалы можно скрывать, используя функцию «шторка».
3. Можно вводить цвета, времена года, тему «Мода» и т.д. Задаются вопросы, касающиеся цвета одежды, одежды мальчика или девочки,

составление ситуаций и т.д. Все упражнения имеют коммуникативный характер и направлены на активизацию употребления лексики в речи, чему эффективно помогает использование наглядности.

4. Последний слайд предоставляет возможность учащимся самостоятельно использовать лексику в собственной речи. На доске после прикосновения появляются все картинки и, таким образом, учащиеся могут выбрать себе, например, не только коричневые сапоги, но и фиолетовые. Хотя правая сторона слайда пустая, но, если к ней прикоснуться пальцем, то сразу же появится образ девочки, которую учащиеся уже «одевали».

Блок 3. Развитие навыков речевой компетенции - (3 занятие)

1. На слайде представлены все предметы одежды разных цветов. Учащиеся получают задание – «одеть» девочку, используя предметы одежды на доске и маленькие записки со словами, которые они получили перед уроком (например, с такими словами: *лето – пляж; зима – школа; летний вечер – театр* и т.д., где первое слово указывает на время года, а второе – на событие.
2. Показвая различные предметы одежды можно дать и выражения типа *«ей идёт красный цвет»*, *«блузка её широка»* и т.д. или же дать простор фантазии и составить список одежды, которую бы купили учащиеся, выиграв в лотерею.
3. Учащиеся могут спросить и значение незнакомого слова, которое можно сразу же написать и потренироваться в его употреблении, а также попробовать с помощью учеников его **нарисовать** – несмотря на то, что не всегда рисунок будет удачным, но этим самым мы можем внести на урок эмоциональный эффект, если, например, нарисованные нами тапочки будут похожи на баклажаны.
4. В конце работы предлагается контрольное задание, которое может быть выполнено как в классе фронтально, так и самостоятельно.

На наш взгляд, в обучении письменной речи и правописанию наиболее эффективными являются задания типа: «Заполнение пропусков», «Восстановление деформированного текста», «Текст с пропусками», а при отработке грамматического материала задания - «Уберите лишнее», «Заполните пропуски», «Текст с пропусками слов», «Лингвистические игры» и т.д.

Можно также использовать в работе с данным материалом следующие упражнения: а/ выберите модную сегодня одежду, б/ какая одежда женская, мужская, а какая унисекс?, в/ какая ваша самая любимая одежда?, г/ упражнение на антонимы, например, *модный-немодный, красивый-некрасивый* и т.д., целью которых является обогащение словарного запаса и развитие коммуникативных навыков.

В заключении статьи хочется отметить, что обучение с помощью интерактивной доски не чудо-средство и не решит всех проблем, связанных с обучением и изучением иностранных языков. Основы успешного проведения урока остаются старыми – независимо от технологий и оборудования, используемого преподавателем. Использование только интерективной доски не решит моментально все проблемы, а только окажет помощь в их разрешении, поможет мобилизировать психическую активность учащихся, ввести новизну в

учебный процесс, повысит мотивацию и увеличит возможность непроизвольного запоминания материала. Значит, можно сказать, что использование интерактивных способов обучения даёт возможность создавать условия, способствующие формированию и развитию различных компетенций учащихся, «чтобы они смогли бы свободно ими пользоваться в жизни, в дальнейшей учёбе, в реальном мире» [Вегвари-Руснак 2012:269].

Литература

Вегвари В. Обучать языку или научиться языку? //Русский язык в России и мире: актуальные проблемы изучения и преподавания. Международный сборник научных трудов юбилейной конференции. Тверь, 2012.
Вегвари В.- Руснак К. Место проектной технологии в обучении РКИ на начальном этапе. //Педагогика, лигвистика, информационные технологии. Материалы международной научно-практической конференции, посвященной 90-летию со дня рождения профессора Н.Н. Алгазиной. Елец, 2012.
Каримова Я.Г. Инновационные методы преподавания с использованием интерактивной доски и флипчартом как средств мотивации учащихся //Творческая педагогика. 2011 № 3.
Прохоров Ю.Е. Социокультурные аспекты изучения русского языка: новые условия, новые потребности, новая можель. //Русский язык за рубежом, 2012№ 3

Словари прошлых эпох как источник терминов делопроизводства

ГРИГОРЯН А.А.

armine_1979@mail.ru

Иваново, Россия

В статье рассматриваются толковые словари русского языка прошлых столетий как важные и надежные источники для изучения терминологии делопроизводственной деятельности. Описываются лексикографические особенности презентации слов данной сферы в разных словарях. Анализируются способы подачи терминов и терминологических сочетаний, выявляются сведения, позволяющие проследить не только историю формирования современной терминологии документационного обеспечения управления, но и установить особенности функционирования отдельных терминов в разные исторические эпохи.
Ключевые слова: толковые словари русского языка, делопроизводство, терминология делопроизводственной деятельности.
In article explanatory dictionaries of Russian of last centuries as important and reliable sources for studying of terminology of office work activity are considered. Lexicographic features of the description of words of this sphere in different

dictionaries are described. Ways of submission of terms and terminological combinations are analyzed, the data come to light, allowing to track not only history of formation of modern terminology of documentary ensuring management but also to establish features of functioning of separate terms during different historical eras.
Keywords: explanatory dictionaries of Russian, office-work, terminology of office work activity.

Одним из важных направлений терминологической работы является инвентаризация, то есть сбор и описание всех терминов, принадлежащих выбранной предметной области. Эта работа состоит из нескольких этапов (упорядочение и координация терминологий, конструирование терминосистем, терминографическая работа и т. д.), одним из которых является отбор источников. Для характеристики лексики области делопроизводства необходимо привлекать не только нормативные документы (судебники, законы, указы, регламенты, уложения, стандарты и т. д.), но и толковые словари русского языка предыдущих эпох, которые дают бесценный материал для исследования терминов в целом и могут быть использованы для дальнейшего упорядочения и систематизации терминологии и составления нормативного терминологического словаря. При историческом изучении той или иной сферы понятий именно словари оказываются отправным пунктом и зачастую основным источником. И в этом смысле важными, на наш взгляд, источниками для изучения терминов сферы делопроизводства являются толковые словари языка, в данном случае: «Словарь церковно-славянского и русского языка» 1847 года [СЦСиРЯ 1847], «Толковый словарь живого великорусского языка» В. И. Даля [Даль 2006], «Словарь современного русского литературного языка» в 17 тт. [ССРЛЯ 1948-1965]. В этих (как и в других) толковых словарях фиксируется и описывается значительное число терминов делопроизводства.

В «Словаре церковно-славянского и русского языка» 1847 года зафиксировано 380 лексем, обслуживающих сферу делопроизводственной деятельности. Словарь был подготовлен Отделением русского языка и словесности Императорской Академии наук. Особенность этого словаря в том, что в нем представлена и церковно-славянская, и собственно русская лексика. Это связано с тем, что составители словаря ставили целью представить по возможности всё богатство русского языка, так как, по мнению авторов, словарь должен «быть сокровищницей языка на протяжении многих веков, от первых письменных памятников до позднейших произведений словесности» [СЦСиРЯ 1847: I: 11]. В словаре описывается всего 114 749 слов. В основном это общеупотребительные слова, которые сохранились как в памятниках письменности, так и в разговорной речи. В словарь включены и некоторые областные слова, которые «с точностию выражают предмет и пополняют ощутительный недостаток в языке» [СЦСиРЯ 1847: I: 12]. В словарь включены слова, пропущенные в предыдущих изданиях словарей, а также иностранные слова, которые «заимствованы по необходимости» [СЦСиРЯ 1847: I: 12] и утвердились в языке. Представлена и лексика, относящаяся к разным отраслям знания, причем только «более употребительная, так как каждая из наук может иметь свой собственный особый словарь» [СЦСиРЯ 1847: I: 12]. Словарь1847

года построен таким образом, что дает возможность увидеть многие языковые характеристики терминов (грамматические свойства, историко-временную отнесенность, словообразовательные возможности, сферу употребления и т. д.). При каждом слове даны формы выражения грамматических категорий, соответствующих части речи, к которой относится описываемое слово. Например: «**Документ**, а**,** с. *м* Ученый акт, или деловая бумага, служащая доказательством или свидетельством чего-либо» [СЦСиРЯ 1847: I: 345]; «**Паспорт**, а, с. *м*. Свидетельство, письменный вид для свободного прохода или проезда» [СЦСиРЯ 1847: III: 162]. Особое внимание в словаре уделено пометам, указывающим сферу первоначального употребления многих терминов: *ратификация, аккредитоваться, декларация* – дипломатическое; *утвержение, обдолжение, оправдание, требование, рукописание, выписывать, письмо, письмоводитель* – церковное; *исходящий, входящий* – канцелярское; *запрос, иск* – юридическое; *справка, отпуск, показание* – приказное; *оригинал, бланк* – типографское. В связи с тем, что в словарь вошли слова не только из печатных изданий и словарей того времени, но и из летописей, церковных книг, древних памятников письменности, документов X-XVI вв., в нем отражены как актуальные лексические единицы исследуемой сферы, так и устаревшие варианты терминов. Например: «**Справка**, и, с. *ж. Стар.* <..> Иск, жалоба» [СЦСиРЯ 1847: IV: 206][4]. В словаре зафиксированы такие слова, которые утратили свое узкоспециальное значение (название документа) и перешли в разряд общеупотребительной лексики: *жалобница, экстракт, утвержденный, роспись, рукописание, пословица, ряд, суждение, дозор, припись, приправка, отпуск, писание* и т. д. А также представлены слова с иными, не «документными» значениями, которые впоследствии приобрели терминологическое значение: *положение, приказ, наказ, отчет, извещение* и т. д. Важно и то, что в словаре в качестве иллюстративного материала во многих случаях даны устойчивые словосочетания терминологического характера, многие из которых впоследствии стали активно использоваться как составные термины, обслуживающие разные направления делопроизводственной деятельности: *архивные бумаги, благодарительное письмо, вид на жительство, входящая бумага, почтовая бумага, бланковая надпись, гербовая печать, выписка из дела, доверительный акт, докладная записка, журнал входящих и исходящих дел, журнал исходящих бумаг, просительное письмо, подлинник документа, рекомендательное письмо, циркулярное письмо* и т. д.

Особый интерес представляет «Толковый словарь живого великорусского языка» В.И. Даля – один из самых полных словарей русского языка, в котором наряду с общеупотребительными словами отражена лексика и фразеология многих профессий и ремесел, а также терминология разных областей научной и производственной деятельности (живопись, математика, химия, горное дело, медицина и т. д.), в том числе и сферы делопроизводства (около 420 единиц). Словарь Даля уникален тем, что практически каждая словарная статья – это краткий экскурс в историю слова, в котором зафиксирован большой объем информации о слове (особенности формы, грамматические свойства, значение и

[4] Здесь и далее цитаты из изданий XIX века приводятся в соответствии с современными нормами правописания. Знаком <..>отмечаются сокращения в тексте цитаты.

употребление, сфера функционирования, происхождение, словообразовательные связи, сочетаемость с другими словами, системные отношения, возможности его использования в устойчивых и терминологических сочетаниях и т. д.). Приведем примеры описания терминов делопроизводства: «**Контракт** м. франц. письменное условие, договор в законном порядке. ***Контрактовый, контрактный***, к контракту относящ., условный, договорный. ***Контрактовать*** кого, договариваться, заключать условие; - что, подряжать, покупать по договору, - ***ся***, страдат. и возвр. по смыслу речи. ***Контрактованье*** ср. длит. ***Контрактовка*** ж. об. действ. по знач. глаг. ***Контрактовщик*** м. - ***щица*** ж. кто контрактует что, договорщик, договоритель; ***контрагент***, обязатель; *контрагентами* называют и обе стороны, взаимно заключившие условие или сделку» [Даль 2006: II: 153]; «**Протокол** м, судебная записка, с изложением дела, применением законов и решением; но *протокол* составляется нередко и вместо *журнала*, постановления вообще, и даже, в виде постановления о выдаче денег и пр., на основании журнала, вдвойне. ***Протокольное*** *решение*. ***Протоколист*** м. журналист, приказный чиновник, ведущий протоколы; - ***листский,*** к нему относящ.» [Даль 2006: III: 521]; «**Перечень** м. *(счесть)* итог, сумма, вывод сложенья. || Свод, общий вывод, обзор, краткое начертанье, очерк; извлеченье, полная, краткая выписка из сочиненья. *Перечень истории. Перечень законов*. || Список с искового прошенья. См. также *перечить*. ***Перечневой*** *обзор происшествий*. *Перечневая ведомость*, общая, краткая. *Перечневая смета*, итожная, с одними итогами по каждому роду работ» [Даль 2006: III: 97]. Объяснение содержания терминов в словаре Даля дается в соответствии с теми принципами толкования, которые использовались для общеупотребительных слов. Среди них основным, и как считал Даль, наиболее оптимальным является синонимический способ толкования значения слова. «Передача и объяснение одного слова другим, а тем паче десятком других, конечно, вразумительнее всякого определения, а примеры ещё более поясняют дело» [Даль 2006: I: 17]. Применение Далем такого способа толкования для слов-терминов дает нам возможность представить и явление синонимии в терминологии. В словаре содержится до четырех-шести синонимов одного и того же термина, в том числе и слова иноязычного происхождения, а также синонимичные описательные обороты, ср.: *акт – грамота, свидетельство, записки общества, ученые письменные труды; анализ - разбор, раздробка, разрешение, разложение целого на части*; *циркуляр – послание, предписанье, грамота, сообщенье, повестка, окружное письмо*; *регламент - устав, порядок, разъясненные на письме* и т. д.)[5]. Подобный принцип толкования дает возможность проследить, как изменялись наименования документов, как складывалась система документации, используемая в современном делопроизводстве. Так, в словаре отчетливо видно, как от названия действия в ряде случаев постепенно формировалось название документа, его терминологическое значение: *велеть – веление, доверять – доверенность, докладывать – докладная записка, допрашивать – допрос,*

[5] Попутно отметим, что для толкования иноязычной терминологии Даль стремился использовать собственно русские слова, в том числе и созданные им самим. Это было связано с его особым отношением к заимствованиям, ср.: *журнал – деяник, номенклатура – именословие, оригинал – истая, фонд – истинник* и т. д.

описывать – опись, наказывать – наказ, отсчитывать – отчет, писать – письменный договор и т. д.

Большое значение для исследования терминов делопроизводства имеет «Словарь современного русского литературного языка», в котором собрано и объяснено более 120000 слов русского языка. Он включает в себя общеупотребительную лексику русского языка эпохи Пушкина до наших дней, отражает слова и обороты речи, широко распространенные в быту, в научной и профессиональной среде, то есть во всех сферах жизни человека, говорящего на русском языке; в нем нашли место и отдельные слова ограниченного употребления: узкоспециальные, диалектные, жаргонные, достаточно широко используемые в разговорной речи, а также в художественной и научно-популярной литературе. Значения, оттенки значений и особенности употребления слов богато иллюстрируются в словаре цитатами из художественной, научной и общественно-политической литературы XIX-XX вв. В справочной части словарной статьи на основании русских лексикографических трудов и других источников приводятся сведения по истории языка, словообразованию, правописанию, ударению слов и т. п.; даются справки об этимологии слов. В словаре содержится более 450 терминов и терминологических сочетаний области делопроизводства, большая часть которых используется и в современном делопроизводстве в том же виде и в тех же значениях: *акт, анкета, бланк, ведомость, виза, дело, делопроизводство, приказ, реестр, письмо, распоряжение, выписка, документ* и т. д. Отмечены также и устаревшие варианты терминов: *актуариус*, *бесписьменный, известительный, закладная, копиист, наказный, отказный, отписывать, писцовый, письмоводец, промемория, просьба, реляция, ряда* и т. д. В словаре даны сведения о происхождении заимствованных слов: *индекс, инструкция, канцелярия, конфиденциальный, лицензия, номенклатура* – из латинского языка; *контрассигнация, лозунг, рекредитив* – из немецкого языка; *контроль, корреспонденция, конверт, претензия, регламент, рекламация* – из французского языка и т. д.

Каждый из указанных толковых словарей русского языка является надежным источником в исследовании терминологии делопроизводства. Словари дают нам возможность проследить динамику как самой терминологической системы делопроизводства, так и историю отдельных терминов. Приведем примеры словарных статей: «**Акт,** а, с. *м.* 1) Бумага административная, судебная, или дипломатическая: документ. <..>. [СЦСиРЯ: I: 5]; «**Акт** м. лат. вообще, всякое сбывшееся действие; принято в значении: бумаги, заключающей в себе постановление, решение, сделку, свидетельство, грамоту, документ, письмо; || торжественного собрания ученого общества или сословия, празднества какого-либо учреждения; <..> [Даль 2006: I: 9]; «**Акт,** а, *м.* 1. <..>. 2. Указ, постановление государственного, общественного значения, выраженные в письменной форме. 3. Документ, удостоверяющий какой-либо факт, устанавливаемый в присутствии свидетелей или на основании обследования.- А к т ы гражданского состояния – официальные документы, которыми определяется гражданское состояние лиц (рождение, брак, смерть). – Обвинительный а к т (устар.) – обвинительное заключение. <..>. **Актировать,**

рую, руешь, *несов*, и *сов*., *перех*. Устанавливать, регистрировать что-либо путем составления актов. **Актирование**, я, *ср*. **Актация**, и, *ж*. **Актуариус, а**, *м*. *Стар*. Служащий присутственного места, на обязанности которого лежало ведение и хранение документов; делопроизводитель» [ССРЛЯ: I: 80-81].

Таким образом, толковые словари русского языка прошлых эпох являются ценным источником для исследования терминов сферы делопроизводства. В них содержатся сведения, которые позволяют нам описать историю формирования современной делопроизводственной терминологии, особенности функционирования терминов делопроизводства с момента их возникновения до современного состояния, проанализировать системные отношения в терминологиях, специфику использования отдельных терминов в разные исторические эпохи и т. д. Фиксация в словарях иноязычных эквивалентов позволяет установить соответствия отечественной терминологии с терминологией других языков, проследить процессы их взаимодействия.

Литература

Даль, В.И. (2006): Толковый словарь живого великорусского языка, в 4-х т. Москва.
Словарь современного русского литературного языка, в 17 т.: (1948-1965): Москва.
Словарь церковно-славянского и русского языка, (1847): Императорская Академия наук. Т. I-IV. Санкт-Петербург.

Из истории развития семантики слова *«безопасность»*

ДЕГТЯРЕВА Л.М.

deg_55@mail.ru

Ростов-на-Дону, Россия

В статье предпринята попытка рассмотреть развитие семантики одного из ключевых слов современного русского языка - «безопасность». Это слово прошло длительный исторический путь развития и находит лексическое выражение во всех областях жизни российского общества. История слова «безопасность» берет свое начало в XI веке в период расцвета Киевской Руси от «опасъ», которое происходит от церковнославянского слова «опасьнъ (опасение») т.е. внимательность, осторожность, тревога, предвидение каких-либо неприятностей. Позже появляется слово «опасти» – защитить, спасти, обезопасить. До XVII века в русском языке употреблялись слова «безопасство, безопаствие». И только в XVIII веке в связи с продуктивностью суффикса -ость слово «безопасность» закрепляется в русском языке.

Ключевые слова: безопасность, церковнославянский, древнерусский, продуктивный суффикс.

In the article is undertaken an attempt to consider the evolution of semantics of one of the keywords in the modern Russian language – «security». This word has passed a long historical way of development and finds its lexical expression in all areas of the Russian society. The history of the word «security» originates in the XI th century during the blossoming of the Kievan rus' from the Church Slavonic word «опасьнъ». The word means attentiveness, care, anxiety (alarm), prediction of any trouble. Later appears the word «опасти» – protect, save, secure. Till the XVII th century in Russian are used the words «безопасство, безопаствие». And only in the XVIII th century in connection with the productivity of the suffix -ость the word «безопасность» is fixed in Russian.
Keywords: security, Church Slavonic, Old Russian Language, efficiency of the suffix.

В данной статье предпринята попытка рассмотреть историю развития семантики одного из ключевых слов современного русского языка – *«безопасность».* Пережив столетия, это слово находится в постоянном изменении и обновлении, находит своё лексическое выражение во всех областях жизни российского общества. Слово *«безопасность»*, согласно частотному словарю русского языка, занимает 349 место среди имён существительных. А среди слов с приставкой *без-* является абсолютным лидером [Ляшевская, Шаров 2009].

В различные эпохи российской истории менялись значение и форма этого слова. Обратимся к этимологии слова *«безопасность»,* совершив краткий экскурс в историю русского языка и российской истории. Когда же появилось слово «безопасность» в российской лингвокультуре? Его история берет свое начало в XI веке в период расцвета Киевской Руси. Слово «безопасность» образовано от основы *«опасъ»,* происходящей от церковнославянского слова «*опасьнъ» (опасение) – боязнь, страх, осторожность, предосторожность, внимание, охрана, гарантия, обеспечение чего-либо, охранная грамота как гарантия безопасности* [Словарь русского языка XI-XVII в.в. Вып.13. 1987:7]. Рассмотрим пример из Словаря древнерусского языка XI-XIV в.в. Слово *«опас»* с префиксом *без-* в приведенном ниже примере употребляется в значении *без страха, без охраны:*

(1) Романъ же слашеть ***без опаса*** *к моужемь Галичькимъ. Подътыкая ихъ на кнзѧ своего.* Ипат. Лет., 660

Основы *«опасъ», «опасение»* являются префиксальными образованиями от *«пасу, пасти».* В древнерусском языке «*пасти»* имело значение не только *пасти скот*, но и *беречь, хранить кого-либо или что-либо, заботиться о ком-либо или чём-либо* [Словарь древнерусского языка XI-XIV в.в. Т. 1.: 1988]. Позже в русском языке появляется слово «*опасти» - остеречься, поберечься, оберечь, обеспечить защиту* [Словарь русского языка XI-XVII в.в. Вып.13. 1987:10]. Обратимся к примерам:

(2) Не хотяшеть [Воишелк] тако река: согрешилъ есмь много перед б҃мъ и ч҃лвкы, ты княжи, а земля ть ***опасена.*** Ипат. лет., 867.

В примере 2 слово «*опасена»* употребляется в значении *защищена, обеспечена защита.*

С XV века уже встречается *опасати ся,* т.е. опасаться, бояться, оберегать себя от кого-либо, принимать меры предосторожности [Словарь русского языка XI-XVII в.в. Вып.13. 1987:7]:

(3) Сей же рече: княже, ***опасайся,*** *хотятъ тя изымати.* Ник. лет. IX, 217.

В рассмотренном выше примере 3 в обращении «*княже,* ***опасайся»*** содержится призыв о принятии мер безопасности по сохранению жизни князя, предупреждение о том, что его жизнь в опасности.

Слово «*опасный»* заслуживает особого внимания. *Опасный* на Руси означало *тщательный, прилежный, бдительный, внимательный, обеспечивающий защиту, охрану, надёжный, искусный, ловкий, опасающийся, боящийся чего-либо, защищённый, обережённый* [Словарь русского языка XI-XVII в.в. Вып.13. 1987:9].

Подтверждением этому является пример, в котором говорится о *бдительности и надёжности* караулов:

(4) И у всякихъ жилецкихъ людей во вся часы караулы были стройны и ***опасны*** *и крѣпки.* АИ IV, 312.

С XIII века Русь постоянно испытывает нашествия врагов: крестоносцев, шведов, татар, литовцев, поляков. Страна оказалась в кольце враждебных соседей, а впоследствии – под многовековым игом монголо-татар. И в этих условиях происходит переосмысление отношения к опасности, начинает созревать и понимание *безопасности как состояния защищённости*. Это понимание укреплялось по мере становления и укрепления Российского государства. Можно полагать, что понятие безопасности закрепилось в русском языке к XV-XVI в.в. – времени царствования Ивана III Васильевича (1440 – 1505). Годы его правления знаменовались завершением объединения русских земель. Объединившиеся русские княжества стали самостоятельно обеспечивать свою безопасность, не опасаясь уже своих врагов.

Это нашло отражение в русском языке XVI века. Появляется прилагательное *«безопасный»* – не подверженный опасности, хорошо защищённый [Словарь русского языка XI-XVII в.в. Вып.1. 1975:123], например:

(5) Просимъ исходатайства, дабы имъ [войскам] свободный проходъ къ намъ, коимъ ни будь ***безопаснымъ*** *путемъ, позволенъ быть.* Грамота к Голландск. Шт.) Петр, V, 219. 1707 г.

Приставка *без- (безо-, безъ-)* выражает значение «не имеющий чего-либо» [Ожегов 1986:36], т.е речь идёт о безопасном, хорошо защищённом пути, не представляющем опасности для войск. В этом же словаре отмечены слова «*безопасительство», «безопасство», «безопаствие»* в значении *«безопасность»:*

(6) Проситъ онъ ханъ ... свободы и ***безопасительства*** *от войскъ нашего царскаго величества.* Рим. имп. Д. VII, 21. 1686.

(7) И вамъ тоже ведомо естъ. Что мы отнюдъ не соизволяли на то, дабы учинённой прежде сего съ вами миръ разхорванъ былъ, къ тому же которые ни есть промышляютъ, дабы отставив тревоги и разорения, ***безопасство*** *и тишина умножились»* . Рим. Имп. Д. VII, 173, 1687 г.

(8) Королевское величество указалъ меня холопа вашего изъ обозу проводить степью, для ***безопаствия****, 12 милъ до мѣстечка.* ДАИ XI, 150. 1684 г.

Слово *«безопасность»* появляется в Словаре русского языка XVIII века: БЕЗОПА́СНОСТЬ - отсутствие опасности; положение, при котором нет опасности, нечего бояться [Словарь русского языка XVIII века]. Появление нового слова связано с продуктивностью суффикса -ость в тот период.

Существительные с этим суффиксом зафиксированы и в древнейших старославянских памятниках письменности, но продуктивность словообразований с суффиксом *-остъ* в старославянском языке была незначительна. Известный российский филолог Н. М. Шанский (1922-2005) в ходе своего исследования о происхождения и продуктивности суффикса *–ость* установил, что этот суффикс становится одним из самых распространённых суффиксов отвлечённости, абстрактности в русском языке [Шанский 1959:48]. В XIV-XVI в.в. суффикс *-ость* получает распространение в письменности Юго-Западной Руси. В XVII веке образовательная модель на *-ость* становится продуктивной и в Московской Руси по сравнению с суффиксами *-ство, -ствие, -ина, -ота*. Одной из причин продуктивности этого суффикса в языке является влияние польского языка на литературный язык Юго-Западной Руси того времени. Это связано с господством Польши над Юго-Западной Русью после монголо-татарского владычества. Многочисленные заимствования из польского языка, так называемые полонизмы, являются свидетельством того: *вельможность (woelmoznosc), живность (zywnosc), невинность (noewonnosc), скрытость (skrytosc) и др.* Суффикс *-ость* способствовал появлению большого количества и собственных новообразований в русском языке с абстрактным значением, одним из которых является слово «*безопасность».*

Развитие семантики этого слова происходит в период с XI до XVIII в.в. К первой половине XVIII века формируется значение слова *«безопасность».* Его значение зафиксировано во многих словарях русского языка того времени: в Словаре из собраний Е.В. Барсова, в «Рукописном лексиконе первой половины XVIII столетия». Исследуемое нами слово включено и в переводные лексикографические издания середины XVIII века: Лексиконъ российской и французской, в которомъ находятся почти все Российские слова по порядку российского алфавита Лихтена И.В. и Лексиконъ латинский, с Геснерова этимологического лексикона на русский язык переведённой в Императорском Московском университете Геснера И.М.

В Российском государстве слово *«безопасность»* начинает широко употребляться в период царствования Петра I (1682-1721). В Петровскую эпоху было совершено множество военных походов по укреплению южных границ России. Эти походы способствовали, с одной стороны, укреплению безопасности России, с другой – появлению новых слов, заимствованных из литературного языка Юго-Западной Руси. В документах того времени слово *«безопасность»* употребляется часто. Подтверждением тому является пример из документа эпохи Петра I:

(9) Тако ж прилежно ему всегда разведывать и предостерегать какое шах персидской обхождение имеет с турками и нет ли их, персов намерения

против их, турков к начинанию войны, и за что оную начинать причину имеют, и сколь охотно к тому склонность их является или не желают ли они, персы, против их турок для ***безопасности*** *своей с кем в союз вступить.* Инструкция Петра I Волынскому для выполнения дипломатической миссии в Персии (1715).

В церковно-книжных текстах XVIII века ещё встречается слово *«безопасство»:*

(10) Ведал он, коликое зло суеверие, которое, когда далече от Бога отводит, мнится к Богу приводит и душепагубное наносит ***безопасство****; в прочиих бо грехах ведает себе человек грешна быти, а в суеверии мнится службу приносити Богу и, тако погибая, мыслит о себе, что спасается, и, завязавши очи себе, безпечально приближается к стремнине адской.* Архиепископ Феофан (Прокопович). Слово на похвалу блаженныя и вечнодостойныя памяти Петра Великаго (1725).

Чем же объясняется употребление разных форм слова *«безопасность»* в то время? Употребление слов на *-ство, -ствие* - *безопасство, безопаствие* (ср. в словацком и чешском – *bezpečnosť*, сербском и македонском – *безбедност,* болгарском – *безопасност)* в XVIII веке и позже обусловлено церковнославянским влиянием на русский язык и его носителей [Попова 2008:99]. Среди русского дворянства, а также среди посадского, торгово-посадского люда и крестьянства в XVIII веке широко распространяется атеизм. В этот период заканчивается влияние церковнославянского языка на общенародный язык. До Петровской эпохи его влияние было довольно сильным и оставило заметные следы как в литературном, так и в разговорном языках. И это влияние было бы гораздо сильнее, если бы XVIII век не положил конец распространению церковнославянских традиций [Ларин 1975:275].

Сформированное к XVIII веку слово *«безопасность»*, имеет в современном русском языке множество различных значений. Совокупность значений этого слова представлена синонимами *сохранность, надёжность, устойчивость, защищённость и др.*, антонимами *опасность, тревога, опасение*, в сочетании с фразеологизмами, заимствованием *security* и другими языковыми средствами в текстах различных речевых жанров.

Рассмотрим примеры:

(11) …Генпрокуратура РФ выявила массовые нарушения в охране автовокзалов и метро. Как указывают в ведомстве, подобные нарушения влияют на ***защищенность*** *объектов транспортной инфраструктуры от террористических актов.* [Новый регион 2, 2011.03.09].

(12) …Такие меры сейчас реализуются во Франции, где 21 сентября был введен повышенный уровень террористической ***опасности*** *– «красный» - в связи с информацией о возможном совершении теракта террористом-смертником. В Великобритании с января 2010 года также был введен «высокий» уровень предупреждения об* ***опасности*** *терактов …*[Российская газета, 27.10. 2010. № 243].

В примере 11 *защищённость объектов* представляет их *безопасность.* В примере 12 ***опасность*** *совершения терактов* свидетельствует об отсутствии *безопасности.*

Слово *«безопасность»* представлено и в сочетании с фразеологизмами русского языка, например:

(13) ...Скорее всего – это свидетельство того, что ваша ***безопасность трещит по швам****. Вот вы и прибежали сюда. Как раз за защитой!* [Корецкий 2010:8].

Это пример из разговора директора банка и криминальных авторитетов, из которого следует, что безопасность банка находится под угрозой, в опасности, т.е. трещит по швам.

Таким образом, проведённое исследование показывает, что семантика слова *«безопасность»* формируется в период с XI по XVIII в.в.: *«опасъ»,* «*опасьнъ» → «опасти» → «опасати ся» → «безопасный» →* «*безопасительство»,* «*безопасство», «безопаствие» → «безопасность».* В современном русском языке это слово имеет множество разных значений и представлено различными языковыми средствами: синонимами, антонимами, в сочетании с фразеологизмами и др.

Литература

Ларин Б.А. Лекции по истории русского литературного языка (X – середина XVIII в.в.). – М.: Высш. шк., 1975.

Ляшевская О.Н., Шаров С.А. Новый частотный словарь русской лексики. М.: Азбувник, 2009. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://dict.ruslang.ru/fred.php [Дата обращения 23.05.2012].

Ожегов С.И. Словарь русского языка. – М.: Рус. яз. 1986.

Попова Т.Н. Книжные словообразовательные типы в диалектном словопроизводстве (суффикс -ствие) // Вестник Челябинского государственного университета. Филология. Искусствоведение. Выпуск 18. №3(104). 2008.

Словарь древнерусского языка XI-XIV в.в. в 10 т./ АН СССР. Ин-т рус. яз.; Гл. ред. Р.И. Аванесов. – М.: Рус. яз., 1988. Т. 1.: [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://onlineslovari.com/slovar_drevnerusskogo_yazyika_vv/page/opaseny.7965 [Дата обращения 15.05.2012].

Словарь русского языка XI-XVII в.в. Выпуск 13 (Опасъ – Отрабатыватися). Москва: Наука, 1987. [Электронный ресурс].Режим доступа: http://etymolog.ruslang.ru/doc/xi-xvii_1.pdf [Дата обращения 15.05.2012].

Словарь русского языка XVIII века [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://feb-web.ru/feb/sl18/slov-abc/02/sl118301.htm [Дата обращения 15.05.2012].

Шанский Н.М. О происхождении и продуктивности суффикса -ость в русском языке // Вопросы истории русского языка, 1959.

Исследуемый материал

Синий, желтый, красный. Российская газета. 27.10. 2010. № 243.

Александр Клубов. Генпрокуратура РФ выявила массовые нарушения в охране автовокзалов и метро // Новый регион 2, 2011.03.09.

Корецкий Д.А. Антикиллер -3. Допрос с пристрастием. – М,: АСТ: Астрель, 2010.

Ролевая игра как средство формирование коммуникативных компетенций в сфере делового общения

ЕВМЕНОВА Т. И.

tatiana.evmenova@gmail.com

Санкт-Петербург, Россия

Статья посвящена ролевой игре, которая, являясь активным методом обучения русскому языку как иностранному, способствует формированию и совершенствованию профессиональных коммуникативных компетенций.
Ключевые слова: ролевая игра, активный метод обучения, профессиональные коммуникативные компетенции, компоненты ролевой игры
The article is dedicated to role play, an active method of teaching Russian as a foreign language, which helps form and improve professional communicative competencies.
Keywords: role play, active teaching method, professional communicative competencies, components of role play

Игра привлекала внимание философов, ученых, педагогов всегда: Платон считал игру одним из наиболее полезных занятий, Аристотель видел в игре источник душевного равновесия, гармонии души и тела, особенно подчеркивал пользу словесных игр для развития интеллекта, совершенствования памяти.

Определить понятие «игра» непросто:

«Игра – вид деятельности, заключающийся в психологической вовлеченности в процесс»[3: 44]. Но разве человек, читающий, выполняющий любимую работу не вовлечен психологически в процесс?

«Игра – вид непродуктивной деятельности, где мотив лежит не в результате, а в самом процессе»[2: 72]. Но можно ли назвать «непродуктивной деятельностью» олимпийские игры, футбольные, хоккейные, теннисные матчи, приносящие участникам и устроителям колоссальные прибыли, а зрителям – огромное удовольствие.

Людвиг Витгенштейн в «Философских исследованиях», пытаясь ответить на вопрос, что же свойственно играм, какие признаки их характеризуют, пришел к выводу, что нет потенциальных признаков, которые были актуальны хотя бы для некоторых из них: «Соперничество? – но его нет в пасьянсе. Победа и поражение? – но их нет в подбрасывании мяча. Ловкость и удача? – но их нет в шахматах. Развлечение – тоже не всегда имеет место … Ты, в сущности, не знаешь, что имеешь в виду под словом *игра*, но это не смущает тебя, когда ты употребляешь слово *игра*» [1:22].

Ученые указывают на следующие признаки игры:

- игра имеет определенное сходство с искусством, потому что её суть – овладение миром не в практической, а в условной, знаковой форме. С этим нельзя не согласиться, например: игра словами, приводящая к созданию

хорошей шутки, безусловно, имеет эстетическую ценность, как и любое произведение искусства;

- игра имеет коллективизирующий, тренировочный характер: так было на ранних этапах развития общества, так происходит в жизни современных детей, из жизни взрослых игра постепенно вытесняется спортом, драматическим искусством и пр.

В XIX веке появились научные теории игры. Особой популярностью пользуются теория игры как самовыражения (Ж. Пиаже и его последователи), теория игры как социального инстинкта, присущего каждому человеку (У. Макдауголд, Г. Мерфи, Ф. Бентендейх и др.), теория игры как средство развития мотивационно-потребностной сферы (Д.Б. Эльконин), средство познания, произвольного поведения.

На занятиях по иностранному языку можно использовать разнообразные виды игр, которые делятся на три основных:

- собственно-лингвистические игры (фонетические, лексические, грамматические, орфографические и др.);

- ролевые, сюжетные игры, соответствующие разнообразным задачам обучения, другими словами, освоение коммуникативных компетенций в различных ситуациях общения;

- языковые игры, целью которых является создание комического эффекта, т.е. шутки. Этот вид игры требует высокого уровня владения языком и возможен на продвинутом этапе изучения иностранного языка.

Ролевая игра широко используется на занятиях по русскому языку как иностранному, является эффективным способом активизации учебного процесса, а также инструментом формирования профессиональных компетенций. В процессе ролевой игры студент учится употреблять слова, выражения, использовать интонацию в соответствии с целями коммуникации, одним словом, решать свои профессиональные задачи.

Профессиональные цели достигаются путем использования имитационного моделирования определенных аспектов профессиональной деятельности: студент оказывается в условиях, приближенных реальным, имеет возможность не только использовать накопленные знания, но и оценивать их.

Основная функция диалогического общения в ролевой игре – коммуникативная, но, как справедливо замечает А. А. Леонтьев, оно имеет и диагностирующую функцию. В условиях языковой среды, находясь в тех или иных коммуникативных ситуациях, студент ощущает неадекватность своих языковых знаний (их недостаточность или несоответствие) коммуникативной задаче. Таким образом, возникает производная от коммуникативной и диагностирующей функций мотивационная функция. Именно она и побуждает обучаемых стремиться к более совершенному овладению общением на русском языке [4: 33]. А это чрезвычайно важно для поддержания и развития познавательного интереса в процессе изучения русского языка как иностранного.

Общение в ходе ролевой игры является в значительной степени спонтанным, требует быстрой реакции: студент применяет ранее усвоенные

речевые единицы. И в то же время игровая ситуация способствует активизации пассивного речевого запаса.

В ходе подготовки к ролевой игре следует учитывать следующие методические положения:

- наличие модели социальной, социально-экономической системы: в нашем случае обучение ориентировано на подготовку специалиста в области экономики, менеджмента, маркетинга, при этом надо иметь в виду, что принятые обучаемыми решения не воздействуют на модель системы, не изменяют её, а могут рассматриваться лишь умозрительно, гипотетически;
- разнообразие решений – результат психологических, интеллектуальных, культурных, национальных и других особенностей обучаемых;
- наличие общей цели: участники рассматривают одну ситуацию, в рамках которой необходимо принять решение;
- оценка деятельности участников игры, а не как обычно результата;
- возможность управления эмоциональной напряженностью.

Возникновение эмоциональной напряженностью обеспечивается выбором и предложением собственного, приемлемого варианта решения.

В процессе освоения навыков профессиональной коммуникации использование того или иного вида игр зависит от целевой установки обучаемых, состава учебной группы, уровня языковой подготовки.

Конкретные учебные цели могут быть следующими:

- придать профессиональную направленность процессу изучения русского языка как иностранного;
- обучение профессиональному общению (устному и письменному);
- формирование и развитие мотивации изучения русского языка как иностранного.

Особенности взаимодействия участников обусловлены:

- структурой игры: определяется состав и содержание имитируемого объекта, сфера профессиональной деятельности, материально-техническое обеспечение игры;
- функциональными обязанностями персонажей, в роли которых выступают участники игры;
- правилами игры, определяющими порядок действий каждого игрока;
- системой оценивания деятельности участников.

Объект имитации выбирается в зависимости от владения студентами видами речевой деятельности, интересов участников игры, их личного опыта, а также в зависимости от интересов, опыта преподавателя, проводящего игру, потребностей учебного плана по специальности.

Распределение ролей является важным моментом, от которого зависит успех игры. Преподаватель обычно сам распределяет роли, если игра проводится впервые. Если группа работает давно, хорошо организована, а педагог осведомлен о личностных особенностях студентов, их языковой компетентности, то он обычно учитывает и свое мнение, и пожелания участников игры. Существует вариант случайного распределения, т.е. с помощью жребия. Этот вариант абсолютно объективен и поэтому активизирует

игру. Как правило, участник игры кроме наименования роли получает ещё и инструкцию по её реализации.

Система оценивания – важнейшая часть ролевой игры, без неё невозможно достичь целей игры, именно она позволяет установить определенный характер взаимодействия между участниками игры, вносит состязательность в игровой процесс. Поскольку основной целью лингвистических деловых игр является обучение общению в профессиональной сфере, то и оцениваются, прежде всего, коммуникативные, речевые компетенции.

Представим основные параметры оценки:

1. Социолингвистическая компетенция (соответствие социальной роли):

- участник игры действует соответственно своей социальной роли (1 балл);

- участник игры действует недостаточно адекватно своей социальной роли (0,5 баллов);

- участник игры действует неадекватно своей социальной роли в данной ситуации (0 баллов).

2. Социокультурная /дискурсная компетенция, т.е. соответствие тактических шагов участника игры поставленным целям, социальному статусу, психологическим и эмоциональным особенностям собеседника. Цель тактических шагов оказать воздействие на собеседника. В то же время речевые действия участника игры адекватно передают содержание, реализуют запрос причин, демонстрируют умение сформулировать проблему, развить собственную точку зрения, выразить свое отношение, знание правил речевого этикета и т.п.:

- действия участника адекватны его речевому замыслу (1 балл);

- действия участника не вполне соответствуют речевому замыслу в данной ситуации (0,5 баллов);

- действия участника неадекватны речевому замыслу в данной ситуации (0 баллов).

3. Языковая компетенция, или отсутствие ошибок, относящихся к языковой компетенции определенного уровня (данный вид учебной деятельности используется нами в процессе обучения студентов III-IV сертификационных уровней), степень владения официально-деловым стилем речи:

- участник игры не допускает ошибок, относящихся к языковой компетенции соответствующего уровня, демонстрирует хорошее владение официально-деловым стилем речи (1 балл);

- участник игры допускает коммуникативно-незначимые ошибки, которые не ведут к искажению смысла, не затрудняют коммуникацию, демонстрирует достаточно хорошее владение официально-деловым стилем речи (0,5 баллов);

- участник игры допускает коммуникативно-значимые ошибки II сертификационного уровня, большое количество коммуникативно-незначимых ошибок, не владеет официально-деловым стилем речи (0 баллов).

Кроме того, каждый участник игры может получить дополнительные поощрительные баллы (от 1 до 2 баллов) за эрудированность, умение отстаивать

свою точку зрения, остроумие, сообразительность и т.п. Таким образом, максимальный балл – 5 баллов.

Можно использовать и штрафные баллы (от 1 до 2), например, когда возникают конфликтные ситуации между участниками игры, когда участники не справляются с захлестывающими эмоциями.

Следующий важный момент в подготовке учебной ролевой игры – сопровождение игры, т.е. пакет необходимых документов, техническое обеспечение. Во-первых, это материалы необходимые для преподавателя:

- проспект ролевой игры, который содержит характеристику, основные требования к игре, формулирование целей;
- сценарий ролевой игры, содержащий правила игры, этапы, содержание действий игроков, ограничения;
- описание ролевой игры, содержащее описание сферы профессиональной деятельности, требования к материально-техническому обеспечению игры (технические средства обучения, оснащение учебной аудитории и тд.);
- рекомендации, инструкции по проведению игры.

Во-вторых, материалы необходимые для участников игры:

- инструкции для участников игры, содержащие рекомендуемый порядок действий;
- учебные материалы, подготавливающие студентов к предстоящей игре (тексты, упражнения и пр.).

И последний компонент игры – обсуждение хода и результатов игры. Дидактический потенциал этого компонента невозможно переоценить: именно после анализа игры студенты получают ясное представление, как им следовало себя вести, какие речевые средства использовать, а от каких отказаться, что им удалось, а что нет. Организатору игры следует последовательно рассмотреть действия участников, указать на недостатки, ошибки и обязательно показать, как же следовало поступить. Удачные высказывания, шутки, соответствующие ситуации, - повод для обсуждения и похвалы.

Таким образом, ролевая игра на занятиях по русскому языку как иностранному – это активный метод обучения, в ходе которого формируются, совершенствуются профессиональные коммуникативные компетенции.

Литература

Витгенштейн Л. Философские исследования. - М., 1981
Зинченко В., Мещеряков Б. Большой психологический словарь. – М., 2004.
Кондаков И.М. Психологический словарь. – М., 2000.
Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. – М., 1969.

Лингвокультурологический аспект изучения памятников деловой письменности в элективном курсе «Фрагменты языковой картины мира писца в описных книгах северных русских монастырей XVI-XVIII вв.»

(исследование выполнено при поддержке Российского гуманитарного научного фонда, проект №11-14-29007)

ЕГОРОВА Е.Е.

ruslit1611@yandex.ru

Архангельск, Россия

Статья посвящена вопросам изучения описных книг северных русских монастырей 16-18 вв. в лингвокультурологическом аспекте. В рамках общего – лингвокультурологического - направления исследования используются 4 основных метода: сравнительно-исторический, описательный, ареальный и статистический, а также текстологический анализ.
Ключевые слова: языковая картина мира, картина мира, история русского языка
The article is devoted to the linguistic-culturological aspect of investigation manuscript of northern Russian monasteries of the XVI-XVIII centuries. In the framework of the general linguistic cultural-historic direction of the research 4 methods are used: comparative-historic, descriptive, areal and statistic, as well as text analysis. Object of attention is a concept <worldview>, comprehended as linguistic and culture aspects.
Key words: language world picture, worldview, and the history of the Russian language.

Процесс чтения памятника деловой письменности можно сравнить с фантастическим путешествием во времени: две языковые личности – адресат и адресант сообщения – наделённые определённым знанием и опытом, являясь представителями своего этноса, через призму языка становятся участниками значимой встречи культур, мировоззрения, истории.

Человек учиться читать древнюю рукопись подобно тому, как ребёнок изучает и осваивает алфавит. Однако совершенно очевидно: взрослому хорошо знакома сама знаковая система, вместе с тем он постигает её опосредовано, последовательно сопоставляя и выявляя сходство и различие сущности знака. Обращаясь (в том числе и) к собственному опыту, хотелось бы отметить, что знакомство с памятником деловой письменности можно начать с чтения и исследования документа определённого жанра. Существующий канон, правила организации текста, композиционные особенности и устойчивые лингвистические конструкции – все эти факторы будут способствовать лёгкому восприятию документа и тем самым облегчат процесс понимания смысла, переданного языковой личностью.

Приобретая навык чтения древнего текста, необходимо, на наш взгляд, постепенно исключать обращение к его переводу, а также уделять больше внимания работе с источником (исходным вариантом): анализу внешнего облика графем, характеру письма, возможным отступлениям от существующего канона того или иного жанра.

К сожалению, не все документы, которые возможно ещё перевести в современный формат, находятся в открытом доступе, и это вовсе не связано с их особой секретностью, а обусловлено лишь тем, что материал, на котором они зафиксированы, под воздействием разных факторов со временем разрушается. Поэтому в качестве аналога исследователю в архиве могут предложить работать со слайдами (фотографиями) документа.

Исследование документов северных монастырей XVI-XVIII вв. с позиций лингвокультурологии актуально, так как, с одной стороны, раскрывает некоторые особенности становления русского национального языка, с другой стороны, особенности картины мира носителей языка определенного исторического периода с ее ценностными параметрами, позволяет восстановить культурно-исторический фон предыдущих эпох для довольно обширного северо-западного региона. Исследование указанного языкового пласта с позиций лингвокультурологии представляет новую нетрадиционную грань в изучении картины мира.

Описные книги церковного и монастырского имущества – это жанр деловой письменности, предназначенный для сохранения и передачи сведений имущественного порядка содержания храмового комплекса, являющийся свидетельством культурных и языковых реалий определенного временного периода.

Анализ всей совокупности монастырских описей имущества XVI -XVIII вв. показал, что на структуру, состав описательных статей, полноту информации об отдельных объектах описания и достоверность данных влиял ряд факторов: конкретно-историческая ситуация; традиция переписи имущества, сложившаяся в монастыре; личные качества людей, проводивших переписи. На личностный фактор составления описных (отписных) книг следует обратить особое внимание, так как именно от него в значительной степени зависела достоверность данных каждой отдельно взятой книги. Переписчики допускали описки, включали в текст «приправочные» материалы описей прежних лет без проверки, допускали ошибки в подсчетах и т. д.

Сопоставительная характеристика описных книг одного монастыря позволила выявить специфику языковой картины мира писца, а сравнение описей различных монастырей определило варьирование канона описи на разных территориях Северной Руси XVI- начала XVIII вв.

Под лингвокультурологическим аспектом в изучении описных книг мы предполагали поиск имплицитных смыслов в контекстах (текстовом и языковом материале), определение маркированных номинаций. Изучение данных деловых текстов в лингвокультурологическом аспекте позволило выявить фрагменты языковой картины мира писца.

В результате работы с лингвистическим материалом можно прийти к следующему **заключению**:

1. Роль языковой личности состоит не только в передаче сообщения, но (как свидетельствуют фрагменты текста описной книги) в первую очередь во внутренней организации того, что подлежит сообщению. Языковая картина мира «аккумулирует» лингвокультурологическую информацию и фиксирует ее отражение в сознании создателя текста. К её ведущим компонентам можно отнести отпечаток типа отношения человека к миру (оценка), восприятие цвета (как центральный концепт во многих языковых картинах мира), представление знаний - т.е. всё, что составляет фактор субъективности.

2. Нами была предложена методика лингвокультурологической обработки исследуемого материала, на примере фрагментов текста описной книги Николо-Корельского монастыря 1602 г. рассмотрим этапы анализа:

1) сбор и первоначальная обработка лингвистического материала: этап предполагает первое чтение и обработку документа, при этом соблюдаются следующие знаковые правила передачи текста:текст передаётся современным гражданским шрифтом с заменой отсутствующих в современном алфавите букв по уже установившейся традиции научных публикаций, выносные буквы выделяются курсивом, самостоятельные слова (при условии их слитного написания в тексте) разделяются знаком – «____», буквенные обозначения цифр остаются без изменения: «Лета зрl ма*р*та в д*и*н пw_го*с*рвγ цр*с*ву і_ве*ли*ко*го* кнjя Бориса Фе*до*ровича всея рγсіи указγ и по_грамоть и_по_приказγ Родиwна Вла*с*евича Всеволо*д*цко*го*» [1 л.];

2) поиск маркированных номинаций на основе сопоставления равных по смыслу ЛК, отступлений от канона описной книги:

(ср. контексты одного документа) при перечислении церковных книг производится запись:

а) «служе*б*ни*к* в_пол*д*е*с*ть в ньмъ_wсве*щ*ение_водь **другo*и*** в_по*л*де*с*ть свя*т*цы в_ньмъ» [л. 10 об.]

б) «служе*б*ни*к* писа*н* **скорописи*с*ию**» [л. 12]

Случай в примере А – явление метаинформационной маркированности - т.к. здесь наблюдается зависимость структуры номинации от условий коммуникации (номинация – «**другo*и***» - подразумевается «служебник»: на это указывает дублирование формулы «в_по*л*де*с*ть в ньмъ_wсве*щ*ение_водь», ср. «в_по*л*де*с*ть свя*т*цы в_ньмъ» и очередность перечисления.

При сопоставлении примера А с примером Б становится очевидным факт присутствия языковой личности: составитель описи, опуская «должную» информацию (размер, содержание – о чём?), фиксирует своё знание о том, что написана книга (как?) скорописью: «служе*б*ни*к* писа*н* **скорописи*с*ию**».

3) выявление причины либо основание подобного выделения ЛК, отступления от канона описи:

Рассмотрим один из контекстов 25 листа описной книги, в котором содержится перечисление столовых приборов, посуды, предметов из короба:

«wловяны*х* ___блю*д* wловяны*х* __бγмаги Але*к*са*н*дри*й*ско __де*с*ти два блю*да* цени*н*ны*х* двЬ чашки wловяны*х* солоница рwсо*л*ни*к* ша*н*да*н* стопка фля*ш*ка wловяная **hw*же*нки** мЬдные крγ*ш*ка пере*ш*ница уксγ*с*ница **иго*т* че*м* пере*ц* трγ*т***»

Интересны следующие факты:

а) писец делает пояснение при фиксации предмета: «иго*т* че*м* пере*ц* тр*γт*», несмотря на монофункциональность данного предмета, т.е. он предполагает, что его могут не понять, осознаёт то, что это малознакомая вещь (возможно, редкая в обиходе). Подобная конструкция с пояснением встретилась на листе 8, здесь также формулируется назначение вещи:

«чаша бо*л*шая мЬ*д*ная полужена **в_че*м*_вwдγ_свЬтя*т***» [л. 8], но если для случая с вещью – «иготом» - это единственная функция предмета, то пояснение к использованию «чаши» обусловлено обрядовым назначением.

б) номинация предмета - «**нwже*н*ки** мЬдные» (предположить можно то, что они небольшого размера, но нам уже встречались номинации со словами «невеликая», «мелкие», «малые» - почему писец вновь не использовал их? – видимо, причина в экономии языковых средств (при быстром перечислении большого количества предметов).

4) репрезентация фрагментов языковой картины мира писца:

данный этап представляет собой итог осмысления и обработки лингвокультурологических контекстов. После определения основания, маркера субъективности следует выявление различных групп, типов репрезентации контекстов языковой картины мира:

1) прямая оценка качества предметов:

а) «В казнЬ_же _ пищаль свин*ц*γ j пу*дъ* ту*л* стрела*ми* двь сабли д сьдла рога*ти*на два топо*р*ка доро*ж*ны*х* стреме*н* седе*л*ни*х* д топоро*в* **до*б*ры*х* и хγды*х*»** [л. 27]*;*

«двЬ матицы ча*с*ты*х* десятеры вw*ж*жи са*н*ные двЬ у*з*ды __хомуто*в* да кра*с*ны*х* два хомута __во*й*луко*в* спа*л*ни*х* w*б*роте*и* __ полw*н* се*р*мя*ж*ны*х* **добры*х* и хγды*х***» [л. 28]; «пу*го*вицы мь*д*ные трои_пwручи ве*т*шаные **хγдые**» [л. 15 об.];

б) антонимические пары (вышитый, красивый – обычный, рядовой): «скате*р*те*й* столовы*х* __ а_*в*_ни*х* __ **шиты*х*** да три браны да w*д*на насти*л*ка __скате*р*ти **wбы*ш*ны*х* ря*д*ны*х***» [л. 26]

«стиха*р* попо*в*ско*и* крашенино*й* **дырча*т*** стиха*р* попо*в*ско*и* поло*т*яно*и* **просто*и***» [л. 15] ;

в) степень изношенности вещи, время использования предмета: «w*д*норя*т*ка ста*м*бре*д*ная **поношена**» [л. 28 об.], «**шубенко**» [л. 25 об.];

«стиха*р* попо*в*ско*и* крашенино*й* **дырча*т***» [л. 15];

2) выявление особых примет церковных книг, что дает основание полагать, что писец владел знанием языка печатного дела:

«в_четве*р*ть минЬя wпщая в тетрате*х* в_полде*с*ть **недописана** правило бо*л*шее апосто*л*ское и_ се*д*ми собоpо*в* сты*х* w*т*ц*в*ъ

книга Васил*е*и велики*и* три_Пролога книга йс*γс*и рахо*в* д льствицы w*д*на **с_толкованиемъ** семиw*н*_новы*и* бгослw*в*» [л. 11];

«псалты*р* налоiная в_де*с*ть **писана бо*л*ши*м* пи*с*мо*м*** псалты*р* в_полде*с*ть псалты*р* бе*з*_избран*н*ы*х* псал*м*о*в*» [л. 10]

«в_ по*л*_тре*т*_я*т* ца*т* стро*к* (бы*т*я) **печатная** в_полде*с*ть Ко*з*ма Индикопловъ в_че*т*вер*т*ь псалты*р*ка в_вw*с*ми*н*ну ме*л*копис_слЬдованием с свя*т*цы с_трепа*р*_и_ко*н*даки и с_каноны позолочена ка*м*кою че*р*вчатою

застешки серебряны часословец в четверть часы безпочася святцы в_нЬмъ с_трепари и_кондаки и с_канwны» [л. 12]

3) преодоление тезоимённости (различение фиксируется с помощью употребления прозвищ): «Фёдор Глухой / Федор Тархов» [л. 22], «старец Сергіи Собачкин / старец Сергей Семянγха», «старец Васян Тγрышка /старец Васян Миронов» [л.21].

3. При исследовании описных книг, непосредственной работы с текстом выявлены следующие показатели:

1. Соловецкий фонд описных книг является своего рода эталоном этого вида жанра. Содержание строго разбито на разделы, отчётливо прослеживается композиционная структура документов. Проявление «человеческого фактора», т.е. субъективности, слабое, что обусловлено явным следованием канону, стремлением зафиксировать информационный поток в некой заданной структуре.

2. Красногорские описания имущества представляют собой «лингвокультурологическую сокровищницу», при чтении и изучении данных документов возникает ощущение свободного (творческого) стиля, важно отметить, что писец соблюдает правила композиционного строения описания имущества.

3. Содержание Николо-Корельских описных книг строится согласно канону данного жанра, но имеет свои особенности. Описная книга Николо-Корельского монастыря 1602 года информационно насыщена, представленное описание имущества является ценным антропонимическим и топонимическим материалом, а доминантой книги 1606 года выступают юридические сведения, которые нашли отражение в грамотах, купчих, деловых, приходных и расходных книгах.

IV. Разработан элективный курс «Фрагменты языковой картины мира писца в описных книгах северных русских монастырей XVI-XVIII вв.», который позволит ввести студентов в круг проблем лингвокультурологической дисциплины, подготовить теоретическую базу (основанную на современной проблематике дисциплины), продемонстрировать главные методы и алгоритмы анализа лингвокультурологического материала. Описные книги северных русских монастырей как ценный лингвокультурологический источник представляют интерес для студентов направлений «Культурология» и «Филологическое образование». Исследования такого направления нацелены на получение глубокого знания об историческом наследии (памятники деловой письменности) родного края (региональный компонент). В результате изучения элективного курса, который рассчитан на 14 часов, предполагается написание аналитической работы на одну из предложенных тем (с использованием материалов практических занятий).

Таким образом, в рассматриваемый период (XVI-XVIII вв.) описная книга как жанр деловой письменности находится в стадии развития канона: происходит изменение функционирования номинативной структуры (становится более полной, т.е. информативной). Все наблюдаемые преобразования так или иначе связаны с субъективным фактором - языковым знанием человека (писца) данной эпохи. Исследование языковой картины мира в диахронном аспекте (в

начальный период формирования русского национального литературного языка) позволило выявить и описать фактологические свидетельства развития языка, которые отражены в памятниках деловой письменности, в период XVI-XVIII вв., отмеченный активными процессами в русской лексической системе.

Литература

Описание имущества Красногорского монастыря 1695 года / ГААО, ф. 309, оп. 3, д. 17, лл. 136.
Описание имущества Красногорского монастыря 1703 года / ГААО, ф. 309, оп. 3, д. 19, лл. 79.
Описи Соловецкого монастыря XVI века / отв. ред. М.И. Мильчик. СПб.: Дмитрий Буланин, 2003.Описные книги Николо-Корельского монастыря 1602 года / ГААО, ф. 191, оп. 1, д. 6, лл. 68.
Описные книги Николо-Корельского монастыря 1606 года / ГААО, ф. 191 оп. 1, д. 19, лл.25.

Контрастивный анализ универсальных лексических категорий в русском и немецком языках

ЕДЛИЧКО А.И.

ang299@yandex.ru

Москва, Россия

Статья посвящена лексическим универсалиям (интернациональным словам) и особенностям их структурной и семантической общности на современном этапе. Семантическая общность является непременным признаком интернациональных лексем. В статье выявляются и анализируются как интернациональные (универсальные), так и национально значимые компоненты в смысловом наполнении интернациональных лексем в русском и немецком языках.
Ключевые слова :лингвистические универсалии, лексические универсалии, интернациональное слово, интернациональная морфема, структурная общность, семантическая общность, национальный компонент в семантике, коннотации.
The work is a study of the language universals (international words) and their structural and semantic similarity at present time. The semantic (or inner) similarity of international words in different languages is one of the signs of such words. The aim of this paper is to study the realization of the universal and national components in the semantics of international lexemes in Russian and German.

Key words: language universals, lexical universals, international word, international morpheme, structural similarity, semantic similarity, national component in the semantics, connotations.

Многие страны современного мира стремятся к интеграции и гармонизации в различных сферах с целью упрощения и интенсификации межгосударственного взаимодействия и решения глобальных проблем. Современные изменения в социумах, заметно отражающиеся в языке, приводят к появлению и развитию универсальных явлений на всех языковых уровнях.

Как известно, языковой универсалией является признак, обнаруживаемый во всех или в абсолютном большинстве языков мира. В современной лингвистике разработаны различные типологии универсалий по способу установления, строению, характеру утверждения, объекту и другим показателям. Так, различают следующие универсалии: 1) по методу формулирования высказываний об универсалиях – дедуктивные (обязательные для всех языков) и индуктивные (имеющие место во всех известных исследователю языках); 2) по охвату языков мира – абсолютные (полные) и статистические (неполные), к статистическим универсалиям примыкают фреквенталии – явления, встречающиеся в языках мира достаточно часто; 3) по структуре – простые (утверждающие наличие или отсутствие какого-либо явления) и сложные (утверждающие определенную зависимость между разными явлениями, наличие между ними отношений типа импликации "если А, то В»); 4) по отношению к оси синхрония/диахрония – синхронические и диахронические; 5) по отношению к уровням языка – фонологические, грамматические, лексические, семантические; 6) собственно языковые и семиотические (коммуникационные) универсалии, в этом случае исследования направлены на установление границ между естественным человеческим языком и другими системами коммуникации [Зеленецкий 2004; Николаева 1990; Сусов 1999; Улльман 1970].

К собственно языковым (системно имманентным) индуктивным статистическим лексическим универсалиям можно отнести интернациональные слова. В качестве универсальных признаков, свойственных интернациональным словам, следует назвать следующие: 1) сходство на уровне структуры (фономорфологический изоморфизм) и содержания; 2) двойственность природы интернациональной лексики (т.е. наличие в структуре и содержании единства общего и индивидуального, межъязыковой и внутренней специфики содержания); 3) единый этимологический источник происхождения их основного состава (чаще всего – романские языки); 4) как правило, заимствованный характер (автохтонная лексика составляет не более 0,5%); 5) относительно единое время появления в разных языках (к примеру, более 50% политической лексики возникло в русском и немецком языках в XIX и XX вв., компьютерная лексика – в XX – XXI вв. и т.д.); 6) гибридность структуры; 7) общая грамматическая направленность, а именно, общий характер частеречной принадлежности (значительная часть интернациональных слов – существительные); 8) общность семантических трансформаций.

К одним из универсальных явлений на уровне лексики можно отнести интенсивность расширения интернационального лексикона во всех

общественно-социальных областях: политике, экономике, образовании, культуре, информационных технологиях, кулинарии, спорте и др.

Лексика каждого языка является системой и, как любая система, имеет определенные общие структурные закономерности. Поэтому как сходство, так и различие слов рассматриваемых языков проявляется, прежде всего, на словообразовательном уровне. В современном русском и немецком словообразовании значительную роль играют иноязычные элементы, которые носят интернациональный характер. Такие аффиксы чаще всего включены в заимствованные лексемы, но также сочетаются и с автохтонными основами. Наибольшую активность проявляют в обоих языках префиксы греко-латинского происхождения, давно используемые в обоих языках: *агро- / agro-, анти- / anti-, био- / bio-, гипер- / hyper-, интер- / inter-, макро- / makro-, мега- / mega-, мини- / mini-, микро- / mikro, поли- / poly-, ре- / re-, супер - / super-, теле- / tele-, транс- / trans-, ультра- / ultra- , экстра- / extra-* и т.д.

Российские лингвисты отмечают, что в 90-е гг. XX в. для русского языка были характерны новообразования с общим значением противоположности, отрицания, что характеризовалось явной социальной детерминированностью, например: *дебюрократизация, деидеологизация, деноменклатуризация, департизация, деполитизация, десоветизация* [Касьянова 2009: 33].

В начале XXI в. большинство префиксальных производных создается для обозначения интенсивности проявления признака предметов, выражения повышенной экспрессии, эмоциональности, что проявляется в использовании интернациональных префиксов со значением чрезмерности, превосходства: *супер-* (*суперскидка, супергруппа, супердизайн, суперпопулярный, суперхит), мега- (мегакредит, мега-стройки, мега-пицца, мега-бонус), ультра- (ультрамодный, ультрамодернизм, ультрапопулярный, ультрамегахит)*.

Продуктивным в синхронном словообразовании является английский префикс *кибер- / cyber- [ˈsaibə]* (виртуальный, относящийся к сфере компьютерных технологий): рус. *киберн*ож (в радиохирургии), *киберг*отика, *киберп*анк, *кибер клин* (чистящее средство), нем. *der Cyber*uni, *der Cyber*unterricht, *die Cyber*bildung, *der Cyber*lernende, *Cyber*mobbing**,** *Cyber*love, *Cyber*kultur**,** *Cyber*publizist usw. Приведенные примеры показывают характерную для русского и немецкого языков организацию новых слов по одной и той же словообразовательной модели и при одном и том же повторяющемся компоненте. Английский префикс присоединятся как к английской основе (полностью заимствованное слово), так и к автохтонной, образуя гибрид.

С начала XX в. все более употребителен префикс *евро- /euro-*, образованный от искусственного слова «Euro». Немецкие лексические единицы являются номинациями денежных знаков и их эквивалентов: *Euro*cent, *Euro*cheque, *Euro*dollar, а также обозначает все, что относится к зоне ЕС: *Euro*cityzug, *Euro*land, *Euro*norm, *Euro*pol, *Euro*vision, *euro*zentrisch, *Euro*skepsis. Русские лексемы, с одной стороны, называют понятия, связанные с Евросоюзом, например: *евро* (ЧМ по футболу и валюта), *евро*футбол, *евро*валюта. С другой стороны, в новых наименованиях, едва ли относящихся к ЕС, эксплицитно выражается желание либо привлечь больше клиентов, либо соответствовать высокой западной планке: *евро*ремонт, *Евро*-Мед, *Евро*-Аптека,

евро-макси (набор постельного белья), Евро-Полис, ср. пример*: Компания «Евро Шу Сервис» приветствует Вас и предлагает свои услуги в области ремонта и профилактики элитной дорогой обуви* [www.euroshoe.ru].

Особое внимание хочется обратить на продуктивные частотные префиксы греческого происхождения *био- / bio-*. Несколько десятилетий назад префикс *bio-* рассматривался как словообразовательный элемент терминов [Степанова 1979: 86-87], однако в настоящее время разрастается фонд бытовой лексики с названным префиксом**.** Поисковая система Google.de выдает 894 млн. статей (данные от 18.09.2012), содержащих компонент *bio*. Современный образ жизни немцев, забота о здоровье, особенности культуры питания внесли свой вклад в развитие лексики и область префиксального словообразования. Так, покупателю предлагаются биопродукты *Bionade* (бионад, безалкогольный напиток – изобретение немцев), *Bio Kaffee, Bio Tee, Bio Öl, Bio Müsli, Bio Babynahrung, Bio-Apfel* наивысочайшего природного природного биокачества *(BIO-Qualität),* их можно купить в биомагазинах *(Bio-Markt, Bio-Laden)* или съесть в бистро биокампуса университета *(Bio-Campus)*, увидеть и заказать по биотелеканалу *(Bio Fernsehen- Kanal).* Префикс постепенно переходит в разряд самостоятельных слов.

Российская система Yandex.ru предлагает 26 млн. ответов (данные от 18.09.2012), в которых встречается компонент *био-*. Рекламные сайты содержат такую лексику как *биопродукты, БИО-завивка волос, биомаркет, каша овсяная "Био-Био", нано био керамика, био гель, био туалет, Био-Спа-Клиник, биосвечи, новая косметическая серия «БИО», био-аксессуары.*

К разряду частотных продуктивных префиксов относятся также такие префиксы как *эко- / öko-* (ср. рус. *ЭКО-ЭТНО-ФЕСТИВАЛЬ, Эко клуб, эко-еда, эко-средства для дома, эко-магазин, эко-упаковка, эко-сумка из хлопка, эко-пластик,* нем. *Öko-Test, Öko-Institut, Öko-Garantie, Öko-Energie, Öko Bau-Zentrum, Öko-Trends)* и *нано- / nano-* (напр., рус. *Роснано, наноподсветка, наноавтомобиль, нанотехнологии, нанокостюм, нанобомбы,* нем. *Nanogramm, Nano-Sicherheit, Nano-Aquarien, Nano-Produkte, Nano-Wissenschaftler).*

Как показывают приведенные примеры, процесс фонографической ассимиляции слов с названными префиксами еще не завершен. Обращает на себя внимание ориентация на звучание этимона заимствуемого префикса в языке-источнике, неоднозначное употребление дефиса, использование одного и того же словообразовательного компонента в качестве префикса или самостоятельного слова, использование заглавных букв при написании русских существительных и т.д.

Однако общность интернациональной лексики проявляется не только на словообразовательном уровне, но и на содержательном. Общность семантики наблюдается в интернациональной лексике, прежде всего, в терминологических сферах: музыкальной, спортивной, компьютерной, лингвистической, технической и др. (ср. термины *компьютер / (der) Computer, морфема / (das) Morphem, протон (das) Proton* и др.). Помимо этого, содержательная общность отмечается у слов, которые появились в исследуемых языках, в основном, в XX в. и еще не испытали видимых семантических изменений. Эти лексемы имеют, как правило, один ЛСВ и представляют собой (к примеру, в области

политики) наименования политических движений *(антиглобализм / (der) Antiglobalismus, неофашизм / (der) Neofaschismus* и др.), последователей этих движений *(антифашист / (der) Antifaschist, антисемит / (der) Antisemit* и др.), а также лексемы, обозначающие процессы *(глобализация / (die) Globalisierung, реэмиграция / (die) Reemigration* и др.*),* денежные единицы *(евро / (der) Euro)* и другие.

Семантическую общность обнаруживают политические эвфемизмы *позитивная дискриминация / positive Diskrimination,* эксплицитно содержащие два антонимических понятия. Под *позитивной дискриминацией* понимают политические меры, применяемые для создания статистического равенства в должностях, уровнях образования, дохода для представителей разных полов, рас и этносов [http://ru.wikipedia.org]. Таким образом, субъектами позитивной дискриминации могут быть расовые или этнические меньшинства, женщины, инвалиды, бывшие военнослужащие. Стоит отметить, что названный термин активно используется как термин общественных наук (например, по отношению к президенту США Бараку Обаме).

Корреляты *патриот / (der) Patriot, патриотизм / (der) Patriotismus* нередко употребляются с негативной окраской, о чем свидетельствуют как пейоративные ингерентные коннотации, так и пометы в словарях: ср. нем. *Patriot, der (oft auch abwertend): jmd., der von Patriotismus erfüllt, patriotisch gesinnt ist* [Duden 2003], рус. *Патриоты,* <…> 3. *То же, что национал-патриоты (сторонники национал-патриотизма, идейно-политического движения, выступающего за сохранение исторических культурных ценностей и традиций России на почве крайнего национализма)* [Бакеркина 2002: 196].

В области системы высшего образования в связи с переходом на двухуровневую систему активно используются в обоих языках такие термины как *бакалавр / (der) Bachelor, магистр / (der) Master, система кредитов / (das) Credit System, аккредитация / (die) Akkreditierung, сертификация / (die) Zertifizierung, тьютор / (der) Tutor* и многие другие.

Универсализация на содержательном уровне лексики наблюдается и в повседневной коммуникации. В связи с популярностью фаст фуда, в различные языки входят национальные номинации, которые приобретают интернациональный характер (напр., *маффин, чизбургер, пицца, суши* и т.д.). Однако следует отметить, что интернациональные слова, ассимилируясь, претерпевают в русском и немецком языках структурно-семантические изменения. Так, в русском языке появились такие наименования как *Биф аля Рус с беконом, ризотто из гречки, суши из блинов, сладкие суши, антисуши и др.* В немецком языке Германии возникло новое гибридное слово, означающее вид быстрой еды – суши на немецкий лад *Goshi* (англ. *to go* плюс второй слог японского слова *sushi*), которые не содержат рыбы [http://www.goshi.de].

Интернациональные слова являются бинарной категорией, т.к. они сочетают в себе одновременно интернациональные (универсальные) и национальные черты. Яркими примерами сосуществования интернационального и национального являются слова, номинирующие понятия, связанные с родной страной и национальной самоидентификацией. В качестве примера можно назвать лексемы, которые активно употребляются в русском языке, а в немецком

относятся к так называемым «табу немецкой истории», т.к. их активное употребление связано с изменением семантики в период национал-социализма. В этом случае в немецком языке используется автохтонная лексика, ср.: *эвтаназия / Euthanasie (Sterbehilfe), раса* / *(die) Rasse (ethnische Gruppe)* и др.

Разница в употреблении наблюдается и в таких словах как *гастарбайтер* / *(der) Gastarbeiter*. В современном р усском языке заимствование из немецкого *гастарбайтер* употребляется применительно к рабочим, приехавшим из бывших союзных республик. Немецкое слово считается устаревшим, оно активно использовалось в послевоенное время применительно к рабочим из Турции, Италии и др. стран, которые приезжали восстанавливать Германию и должны были вернуться домой. В семантике слова заложена сема временности, непостоянства, которая включена в первый компонент *(Gast – рус. гость)* названного композита. Для наименования потомков приезжих рабочих в современном немецком языке употребляется сочетание *«ein Mensch mit Migrationshintergrund»* (человек с миграционным прошлым).

Однако не все семантико-прагматические особенности значения зафиксированы в словарях. Негативные адгерентные (или контекстные) коннотации появляются у изначально положительных номинаций *футбольный патриотизм / (der) Fussballpatriotismus*. Анализ статей российской прессы, посвященных данной тематике, показал, что контекстными синонимами *футбольного патриотизма* становятся такие слова как *квазипатриотизм, футбольный фанатизм, реакционный патриотический угар, патриотическая истерия.* Контекстное окружение русского и немецкого слов включает лексику с отрицательной семантикой: ср. рус. *позор, драки, истерия, убийства, опасность, хулиганство, бандитские проявления, массовые беспорядки*, нем. *Tränen, Blut, rechtsextreme Gewalttaten.* Проявление футбольного патриотизма нередко порождает националистические настроения, ср. примеры: 1) *(рус.) Те, кто хоть раз был на стадионе или в компании футбольных болельщиков, знает, что азартное отношение к этой игре, "боление" за одну из команд не только сплачивает нормальных людей, но одновременно действует на деформированное современной действительностью сознание и, как ничто другое, рождает агрессию по отношению ко всем другим командам и их болельщикам* [http://tr.rkrp-rpk.ru/get.php?973]. 2) *(нем.) Manchmal, wie beim Spiel Deutschland-Kroatien, hörte man Sprüche, die an die Rede vom „slawische Untermenschen“ denken ließen* [http://www.zeit.de/online/2008/27].

В качестве еще одного примера можно рассмотреть слово *олигарх,* которое в русском языке все чаще употребляется в значении «очень богатый человек, миллионер, получивший свое состояние преимущественно нечестным путем». Как показал поиск в немецкоязычной версии системы Google, лексема *(der) Oligarch* используется исключительно по отношению к миллионерам из России. Основной вид деятельности русских олигархов эксплицитно отражен в контекстно измененной фонографической структуре немецкого слова (*Öl* – нефть): *Die Mannschaft von „Öligarch“ Abramowitsch ist mit echten Hochkarätern wie Didier Drogba oder Frank Lampard gespickt und heiß auf den Titel.* [http://www.tz-online.de/sport/fussball/fc-bayern/fc-bayern-kerner-madrid-finale-ueben-554699.html]. Однако, если в немецком языке номинации, связанные с

данной лексемой, в основном, нейтральные *(führende Oligarchen, die wichtigsten Oligarchen, Oligarchen-Ehen, Oligarchen-Spielzeug),* то в русском языке такие наименования отличаются эмоциональностью и имеют определенный негативный аксиологический статус, ср. *охота на олигархов, лжеолигархи, олигофренды (друзья олигархов).* Олигархи как отдельная категория противопоставляется государственным структурам: *олигархи и государство, олигархи и власть, олигархи встретились с премьер-министром,* однако живут своей ни от кого независящей жизнью, ср.: *Когда Путин публично напоминает олигархам о прокуратуре и долге, он обращается не к ним, а к народу*.

Подводя итоги, можно сказать следующее: 1) понятия, передаваемые интернациональными словами, универсальны по своей сущности; 2) среди универсальных явлений на уровне лексики отмечается высокая интенсивность расширения лексического состава языков благодаря интернациональным словам; 3) интернациональные категории существуют на всех уровнях языка, интернациональная лексика представлена во всех областях человеческой деятельности; 4) обогащаясь новой интернациональной лексикой, языки обогащаются новыми возможностями словоупотребления; 5) универсальностью отличается единство происхождения основного состава и общей грамматической направленности интернациональных слов; 6) на морфемно-грамматическом уровне для интернациональных лексем характерно частотное употребление морфем латинского и греческого происхождения; 7) быстрая ассимиляция в принимающем языке; 9) универсальным является двуединство содержания такой категории как интернациональная лексема, сочетающее в себе одновременно универсальные и специфические национальные черты, которые выявляются при синхронном сопоставлении с соответствующими лексическими аналогами в других языках.

Изучение интернациональной лексики как одной из универсальных категорий важно как для развития теории лингвистики, так и для прикладных целей (обучения переводчиков и преподавателей, лексикографической практики и т.д.). Список явлений универсального характера остается открытым, поскольку лексический состав языков постоянно пополняется новыми интернациональными словами. В связи с этим задача исследователей состоит в том, чтобы инвентаризировать наблюдения над интернациональным лексиконом, выявляя присущие данным категориям закономерности.

Литература:

Бакеркина В. В. Краткий словарь политического языка. М., 2002.
Зеленецкий А.Л. Сравнительная типология основных европейских языков. М., 2004.
Касьянова Л.Ю. Когнитивно-дискурсивные проблемы неологизации в русском языке конца XX – начала XXI века. АДД. Астрахань, 2009.
Николаева Т.М. Универсалии // Лингвистический энциклопедический словарь; Гл. ред. В.Н. Ярцева. М., 1990.

Степанова М.Д. Словообразование современного немецкого языка (краткий очерк) // Словарь словообразовательных элементов немецкого языка / Под рук. М.Д. Степановой. М., 1979.
Сусов И.П. История языкознания. Тверь, 1999.
Улльман С. Семантические универсалии // Новое в лингвистике. Вып. 5. М., 1970.
Duden. Deutsches Universalwörterbuch. CD-ROM. Mannheim, 2003.
Источники практического материала:
www.euroshoe.ru
http://www.goshi.de
http://tr.rkrp-rpk.ru
http://www.tz-online.de
http://ru.wikipedia.org
http://www.zeit.de

Исторический деятель как эмблема: художественный модус аргументации в научном дискурсе

ЖАРАВИНА Л.В.

zharavinal@mail.ru

Волгоград, Россия

Автор статьи представляет художественное мышление как один из важных уровней развития целостного знания о человеке и истории. В этом процессе обобщающую роль играет интуиция художника как основа творчества и познания. Раскрывается внутренний смысл трансформации реального исторического образа в художественный образ-эмблему. Обосновывается вывод о том, что каждая культура репрезентирует себя посредством визуальных символов, совокупность которых составляет визуальный код эпохи.
Ключевые слова: художественное мышление, целостное знание, художественная интуиция, исторический образ, образ-эмблема, символ, визуальный код эпохи.

The author of the article represents the artistic thinking as one of the important levels of development of complete knowledge about people and history. In this process the generalizing role is played by the literary artist's intuition as a basis of creation and knowledge. The article unfolds the internal meaning of the real historical image transformation into an artistic image-emblem. The author proves that each culture represents itself through visual symbols. The combination of visual symbols is considered as a visual code of the epoch.
Key words: artistic thinking, complete knowledge, artistic intuition, historical image, image-emblem, symbol, visual code of the epoch.

В схоластическом дискурсе истина чаще всего является либо результатом консенсуса, либо «достается» победителю-ритору, сумевшему придать своей аргументации видимость неопровержимой логики. Но в любом случае это итог ментальной операции, опирающейся на систему умозаключений. Однако особую действенность и эффективность любому научному аргументу, в том числе исторического плана, придает художественно-целостное осмысление явления, превращающее образ (в нашем случае образ исторический) личности (а именно так мыслит писатель) в символ или эмблему, т.е. знак определенной эпохи. И, пожалуй, многие согласятся, что методологический кризис, постигший гуманитаристику постсоветского периода, привел к тому, что на территорию историка все активнее вторгаются кинематографисты и словесники-беллетристы. Впрочем, данная ситуация не столь уж исключительна. А. Камю в трактате «Бунтующий человек», имея в виду не отдельный жанр, а литературу в целом, писал: *Мир романа – это не что иное, как поправка, внесенная в реальный мир согласно подспудным желаниям человека* [Камю 1990: 324]. Выдающиеся реформаторы, вызывающие у историков неподдельный пиетет, по мысли Камю, только пытались воплотить в реальности то, *что уже было создано в творениях Шекспира, Сервантеса, Мольера, Толстого*…[Там же: 335].

Тем не менее Р. Дж. Коллингвуд счел целесообразным разделять два типа истины: научную как *истину интеллекта* и художественную как *истину сознания*. Если для интеллекта противоположности несовместимы, то поэт однажды вполне может сказать, *что дама его сердца – олицетворение всех достоинств, но в другой момент он заявит, что ее сердце черно как ад* [Коллингвуд 1999: 263]. А далее следуют еще более значительные уточнения: истины, открываемые искусством, – не только истины *индивидуального факта, но единственные и законченные индивидуальности* [Там же].

Данный тезис на российском материале в полной мере иллюстрируется известнейшей полемикой П.Я. Чаадаева с А.С. Пушкиным. Первый не находил ответов на вопросы о прошлом и будущем России в так называемой *обиходной* истории, нуждался в общих посылах как основе глубокой рефлексии. А те были безотрадны: среди прочего Чаадаев отмечает *дикое варварство, грубое суеверие, унизительное владычество* и т.п. Но главная беда в том, что Россия, по его мнению, не восприняла *ни одну из традиционных идей человеческого рода. А между тем на них основана жизнь народов. Из этих идей вытекает их будущее и происходит их нравственное развитие* [Чаадаев 1989: 19 – 20].

Логика же пушкинских рассуждений принципиально иная. Он, разумеется, не отрицал ни свирепости нравов, ни пагубности рабства, ни наличия законов, писанных *кнутом и плетью*, но все же смысл истории для него составляют не отдельные факты и не абстрактные идеи, а насыщенность исторического пространства примерами высокоплотной витальности, кристаллизованной энергии, *жизни, полной кипучего брожения*, выражением чего являются прежде всего незаурядные личности: *оба Ивана* (князь Иван Калита и Иван IV Грозный), Петр Великий, *который один есть целая всемирная история*, Екатерина II, поставившая Россию *на пороге Европы*, Александр I, приведший *нас в Париж* [Пушкин 1957 – 1958: X, 872; подлинник по-

французски]. Естественно, что Пушкин воспринимает действительность эстетически, т.е. через категории возвышенного и прекрасного, причем визуально конкретизированные и личностно персонифицированные.

Таким образом, ученый-философ и поэт действительно придерживаются принципиально различной методологии: один стоит на позиции интеллектуальной истории дедуктивного плана, другой – истории персональной, индуктивной по своей природе. Разумеется, в аспекте истиноискательства обе точки зрения равноправны: было бы в высшей степени некорректно умалять оригинальнейшего мыслителя за счет художественного гения. Тем не менее именно аргументации художника, привыкшего к визуальной конкретике, а не научные спекуляции, в которых, говоря словами Гегеля, история предстает как *безо**б**разная всеобщность* [Гегель 1958: 195], будет положен в основу дальнейших размышлений.

Далее. Не нова мысль и о семиотичности искусства, выражением чего являются различного рода образы-знаки: аллегория, символ, эмблема. Мы делаем акцент на последней, понимая, что за эмблемой прочно укрепились такие параметры, как однозначность, смысловая статика (в отличие от динамики символа), ограниченное число ассоциаций. Эмблема – скорее результат всеобщего соглашения, наиболее распространенное выражение отношений между образом и значением, которое в дальнейшем канонизируется. Напомним также, что этимологически слово *эмблема* восходит к глаголам *вставлять, вдавливать*, т.е. это инкрустированная печать, клеймо. Разумеется, эмблемы способны исторически менять свое смысловое наполнение, углублять и расширять его, но эта способность подчас превращает их в парадоксальные интеллектуальные ловушки. В частности, Сальвадор Дали сетовал, что его знаменитый холст «Постоянство памяти» воспринимается как символ растекающегося хроноса в целом, но никто не заметил, что *мягкие, расплавленные* часы показывают точное местное время [Дали 2005: 245]. Эти суждения великого художника звучат в защиту именно эмблематизации реального объекта, ибо если символ (в силу своей многозначности) может не иметь с явлением, на которое он указывает, визуального сходства, то общий смысл образа-эмблемы не поглощает его изобразительной конкретики.

Общераспространенной эмблемой Фемиды являются, как известно, весы *(весы судьбы)*, абстрактное содержание которых (*идея справедливости*) визуализировано двумя чашами, уравновешенными в состоянии покоя. Включая данный знак в контекст исторического дискурса, мы видим в нем выражение суггестивно-художественного начала, которое способно актуализировать латентные связи между фактами и явлениями.

Так, в современной исторической науке широкое распространение получил жанр портретирования политических деятелей; жанр, пришедший в науку из изобразительного искусства через вербальное посредство литературы. Разумеется, в научном нарративе процесс портретирования менее всего визуален: это не представление человека в облике, «которое доведено до совершенства созерцания» [Гегель 1958: 74], как в искусстве, но анализ деятельности. Однако поскольку речь идет именно о портрете, деяния даются в свернутом виде, скорее на фоне истории, чем в контексте ее закономерностей.

Тем не менее элемент семиотизации, который в данном случае пришел из художественной сферы, является основой весьма неожиданной эмблематизации исторического лица.

Приведу пример, далекий, на первый взгляд, от русской истории, но, тем не менее, вошедший в нее, будучи художественно опосредован искусством. Историкам-профессионалам хорошо известна судьба королевы Пруссии, Луизы-Августы-Вильгельмины-Амалии. Ей была уготована участь большинства венценосных (да и не венценосных) особ: быть верной супругой Фридриха Вильгельма III (из династии Гогенцоллернов) и заботливой родительницы. Но весы судьбы вышли из состояния равновесия: королева Луиза удостоилась титула «мать Отечества» и звания «прусская Мадонна» только потому, что в период военной катастрофы (1806 – 1807 гг.), во многом спровоцированной нерешительностью и мягкотелостью короля, она взяла на себя в Тильзите дипломатическую миссию, пытаясь договориться с Наполеоном о мире. Мир действительно был заключен, но на оскорбительных условиях и для страны в целом, и для самой королевы, потерпевшей фиаско в попытке по-женски очаровать императора. Перед нами если не абсолютная неудача (за поражением последовал ряд позитивных для страны реформ), то частичная. Но эстетическая точка зрения (красота королевы и жертвенная дерзость) восторжествовала над исторической аргументацией, и деятели искусства (литераторы, живописцы, скульпторы) воспели Луизу как безвременно почившую невинную страдалицу, а перенесение саркофага с телом покойной в мавзолей Шарлоттенбурга напоминал ритуал перезахоронения святых мощей и стал местом поклонения и паломничества [Стерхов 2012: 129 – 140].

Понятно, что если говорить о России, то в первую очередь напрашивается тема убиенных царственных страдальцев: малолетнего царевича Димитрия Угличского, сына Петра I Алексея, Иоанна Антоновича, Павла I и, конечно же, (что сейчас особенно актуально) расстрелянной семьи Николая II. Об этом речь пойдет далее. Пока же отметим другой факт: в широкое пространство российской культуры прусская королева (кстати, Лев Толстой даже «не заметил» ее, описывая в «Войне и мире» Тильзитское соглашение) вошла не как жертва истории, а как прекрасная мать своей еще более прекрасной дочери, принцессы Фредерики-Луизы-Шарлотты-Вильгельмины, ставшей Александрой Федоровной, супругой императора Николая I. Это с ее образом связана поэтическая фраза В.А. Жуковского, придворного учителя русского языка, – *гений чистой красоты*. Не нужно доказывать, что сакраментальная строка, воспроизведенная позднее Пушкиным в послании к другому адресату, навсегда вошла в сознание русского человека как эмблема магической женской прелести. А у истоков процесса эмблематизации стояла, как мы видим, прусская Луиза. Невольно вспоминается непопулярный ныне классик: по словам Ф. Энгельса, история – и сама есть *величайшая поэтесса* [Маркс, Энгельс 1962: 43].

Что же касается екатеринбургской трагедии, унесшей жизни последнего венценосца и его домочадцев, то это скорее дело историков – выделить в спектре ее причин закономерное и ситуативное. Мы же обращаемся только к художественной интерпретации образа, которая весьма неоднозначна.

Следует учесть, что личность Николая II получила статус эмблемы уже в первые годы его правления; причем, эмблемы преимущественно негативного содержания. *Наш царь – Мукден, наш царь – Цусима, / Наш царь – кровавое пятно*…Финал этого стихотворения К. Бальмонта еще более впечатляющ: *Кто начал царствовать – Ходынкой, / Тот кончит – встав на эшафот* [Бальмонт 1969: 339]. День 17 июля 1918 года заставил многих по-иному расставить акценты. Прежде всего трагедия в Екатеринбурге не могла не всколыхнуть эмигрантской среды; однако и здесь было немало негатива. Н.Н. Берберова в мемуарах (1969) прямо пишет, что *главный виновник*, который *вел страну от позора к позору двадцать три года, так называемой мученической смертью* не заплатил за свои ошибки: *они остались при нем* [Берберова 2011: 111]. В 1920 – 30-е гг. это была весьма распространенная точка зрения на Западе, не говоря уже о Советской России.

Но времена меняются, и сейчас, несмотря на все исторические и политические аргументы, нравственное чувство отказывается разделить хотя бы частично подобную позицию. Но где найти контраргументы? Некогда свой путь предложила М. Цветаева. Возражая В. Маяковскому, побывавшему на месте расстрела и пытавшемуся исторически оправдать казнь (стихотворение «Император»), она высказалась весьма парадоксально: *если история жестока и несправедлива,* художник *обязан пойти против нее* [Воспоминания 1992: 345]. Разумеется, с высоты XXI-го века против истории не пойдешь, но многое видится по-другому, что доказывает творчество современных литераторов, пытающихся, как им кажется, объективно (т.е. не против истории, а с историей) проанализировать свершившееся. В этом плане по художественному уровню выделяются монархические фрагменты «Красного колеса» А. Солженицына и написанное в жанре исторического исследования сочинение Э. Радзинского «Николай II: жизнь и смерть» (1982).

Остановимся на последнем. В оценке личности царя писатель исходит из канонических представлений о характере венценосца: *Это сумма качеств, которая должна производить впечатление мощной воли. У Николая этого не было. “Рыхлая жалость”, “паралич воли” — так говорили о нем одни. Другие возражали — коварен. На самом деле он был упрям… Его трагедия: будучи упрямым, он не умел сказать четкое “нет” в лицо просителю* [Радзинский 2007: 73]. Однако не только и не столько личные качества императора ставятся Э. Радзинским во главу угла. Через историческое повествование красной нитью проходит мысль о неминуемости будущих страданий; неоднократно акцентируется тот факт, что и сам Николай II, родившись в день церковного поминовения библейского Иова, напрямую отождествлял его судьбу со своей, выстраивая сознательно или подсознательно *Иов-ситуацию*.

В высшей степени знаковы приведенные Э. Радзинским последние слова монарха в передаче одного из членов расстрельной команды. На вопрос: *Что сказал царь перед казнью?* — тот ответил: *Вы не ведаете, что творите*. [Радзинский 2007: 455].

Казалось бы, все точки над i расставлены. Но заключительная фраза (уже не убиенных мучеников, а самого автора) вызывает у читателя недоумение: *Хватит загадок, хватит воскрешений! Но опять из небытия — призрак*

Ипатьевского дома, и княжны на коленях у стены… и торчащие из дверей руки с револьверами… и фуражка Государя, откатившаяся к стене… и сам он, упавший навзничь… Господи, помилуй!

Неужели никогда не закончить мне эту книгу? [Радзинский 2007: 511]. Спрашивается, почему такой финал? Разве истина не найдена? Думаю, что не найдена, ибо художественная интуиция не подводит: речь скорее идет о психологической правде, а не об исторической Истине (с большой буквы), которая была бы аргументирована и художественно, и научно одновременно.

К сожалению, в России филологам мало известна работа Ф. Ницше «О пользе и вреде истории для жизни». Первая часть названия трактата не требует комментария, второй – он необходим. Во-первых, философ признал равноценными феномены *исторического и неисторического* как одинаково необходимые *для здоровья отдельного человека, народа и культуры* [Ницше 1990: 164]. Под *неисторическим* имеется в виду естественная способность любого человека создавать свою последовательность событий, собственные каузально-следственные связи, в процессе чего происходит раскрытие специфической сущности личности. И, напротив, *в избытке истории человек снова перестает быть человеком* [Там же: 178].

Если мы рассмотрим трагедию российского венценосца и его домочадцев в свете тезисов Ницше, то придем не к ситуации pro et contra, а к приятию наиболее мудрой в современных условиях позиции, на которой стоит Русская Православная Церковь. Иерархи возвысились над исторической виной императора, которую невозможно отрицать, но вписали раба Божьего Николая с домочадцами в сонм мучеников-страстотерпцев. Мученик несет свой крест, смиряясь перед иррациональной каузальностью обстоятельств, как Многострадальный Иов. Именно поэтому человеческое страдание не имеет ни национальных, ни временных, ни тем более исторических границ. Как и положено, церковь оставив кесарю кесарево, сполна отдала Богу Богово. Ее аргументы превзошли художественную аргументацию, поскольку искусство, несмотря на свою способность обобщать, концентрировать, эмблематизировать и т.п., бессильно интерпретировать явления, требующие метафизического (религиозного) измерения.

Впрочем, на это бессилие творческой мысли также косвенно указал Пушкин. К 1827-ому году относится перечень драматических сюжетов, которые поэт частично реализовал в цикле «Маленькие трагедии». В этом перечне, включавшим, помимо вымышленных, реальных исторических деятелей (*Ромул и Рем, Беральд Савойский, Павел I, Димитрий и Марина,. Курбский*), в центре стояла запись *Иисус* [Пушкин 1957 – 1958: V, 613].

Сюжет остался нереализованным, но это тот редчайший случай, который не предполагает сожалений. В повествовании о греховных страстях, чреде предательств, не столько взлетов, сколько падений Богочеловеку не может быть отведена роль литературного героя. Если Павел I – эмблема монаршей слабости, Андрей Курбский – предательства, Димитрий – самозванства, Марина Мнишек – непомерного честолюбия, то исторический Иисус из Назарета никак не может быть эмблемой (знаком) Христа-Спасителя, ибо он Сам является Мессией в реальнейших полноте и совершенстве. Похожая ситуация имела место в XX веке

в борьбе с ересью имяславия. Согласно догматике, имя Божие есть Бог, но Бог не есть ни Свое имя, ни имя вообще. Дерзнем перефразировать: эмблема (символ) христианства – Христос, но Сам Христос не есть ни эмблема, ни символ, ни аллегория, ни любой другой, даже гениальнейше сконструированный образ-знак. Не написав пьесу *Иисус*, Пушкин, на наш взгляд, дал важнейший урок будущим коллегам «по цеху»: никто из представителей рода человеческого, даже на высочайшей точке своей личной трагедии, не может составить аналогию Спасителю. Это и есть Истина, в понимании которой ученым-гуманитариям и деятелям искусства целесообразно проявить солидарность. Именно поэтому вопрос Э. Радзинского о судьбе Николая II – *Неужели никогда не закончить мне эту книгу?* – риторичен. Повествование о российской истории закончить невозможно. И все же можно утверждать, что искусство уравновешивает плюсы и минусы человеческих судеб, как на весах, эмблеме справедливости и возмездия, иконически уравновешены чаши жизни и смерти.

Литература

Бальмонт К.Д. Стихотворения. Л., 1969.
Берберова Н.Н. Курсов мой: Автобиография. М., 2011.
Воспоминания о Марине Цветаевой: Сб. М., 1992.
Гегель Г.В.Ф. Соч. Т. XIV. Лекции по эстетике. Кн. 3. М., 1958.
Дали С. Сюрреализм – это я. М., 2005.
Камю А. Бунтующий человек. М., 1990.
Коллингвуд Р. Дж. Принципы искусства. М., 1999.
Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения. 2-е изд. Т. 33. М., 1962.
Ницше Ф. Соч. в 2-х т. Т.1. М., 1990.
Пушкин А.С. Полн. собр. соч. в 10-ти т. Т. V, X. М., 1957 – 1958.
Радзинский Э. Николай II: жизнь и смерть. М., 2007.
Стерхов Д.В. Королева Пруссии Луиза как немецкий национальный символ // Вопросы истории. 2012. № 3.
Чаадаев П.Я. Сочинения. М., 1989.

О проблемах взаимопонимания в условиях межкультурной коммуникации на современном этапе

КЕЙКО А.С.

annkeyko@yandex.ru

Москва, Россия

Статья посвящена проблеме межкультурной коммуникации в современных условиях. Также проводится анализ особенностей межъязыкового общения, и рассматриваются некоторые современные технологии в обучении

как иностранным языкам, так и РКИ с целью формирования основ межкультурного общения.
Ключевые слова: культура, национальные традиции, стереотипы, коммуникация.
This article reviews the main principles to succeed in intercultural communication. It consists an analysis of Interlingua communication' peculiarities and characterizes some modern technology in teaching foreign languages to form the intercultural communication' base.
Key words: culture, national traditions, behavior manners, communication.

В последние годы в современном многополярном мире происходили глобальные общественно-политические и экономические изменения, которые привели к усилению интеграционных процессов, расширению международных и межнациональных контактов. Результатом этого стало развитие сотрудничества в различных областях экономики, науки и культуры.

Мировые глобализационные процессы привели также и к значительному росту интереса к проблемам взаимодействия языков и культур. Это связано с тем, что для успешного участия в межкультурном общении нужны знания различных национальных особенностей, присущих представителям той или иной культуры, как, например, знания норм речевого и неречевого поведения, социально-культурных норм, особенностей коммуникации, национальных норм вежливости, а также традиций и истории народа. Поэтому, можно сказать, что спецификой современного периода является существование и сосуществование различных культур, их взаимодействие и взаимовлияние.

В связи с этим, в последнее время для достижения успеха в общении людей, говорящих на разных языках и принадлежащих к разным культурам, всё большее значение придаётся межкультурной коммуникации как средству межъязыкового общения и укреплению связей между странами и народами.

Межкультурная коммуникация – это общение людей, которые говорят на разных языках и принадлежат к разным культурам, а «каждый язык отражает реалии того социума, где этот язык функционирует, и при этом адекватно обслуживает его культуру» [Фрумкина 1999:17]. Другими словами, межкультурная коммуникация – это адекватное взаимопонимание участников общения, принадлежащих к различным культурам.

Однако межкультурное общение может быть успешным только в том случае, когда коммуниканты, говорящие на разных языках и относящиеся к разным культурам, осознают, что каждый из участников коммуникации является «другим». Как отмечал В. Фон Гумбольт: «Разные языки - это отнюдь не различные обозначения одной и той же вещи, а различные видения ее…» [Гумбольт 1985:312]. То есть в процессе межкультурной коммуникации необходимо, прежде всего, учитывать реалии чужой культуры.

Давно уже является аксиомой тот факт, что люди, говорящие на разных языках и принадлежащие к разным культурам, по-разному воспринимают мир. Известно: культура отражается в сознании человека и определяет особенности его коммуникативного поведения. И если в процессе межкультурной коммуникации происходит общение представителей различных культур, то

вполне вероятны ситуации, когда именно в силу разницы культур, происходит «столкновение» культурно-специфических взглядов на мир. При этом, как правило, незнание коммуникантами социокультурных особенностей своих оппонентов, а именно: отношение к миру, времени, общению, аргументации, личному пространству самого индивида, разницы в процессе коммуникативного поведения и т.д. приведет к отрицательному результату такой коммуникации и, как результат, к отсутствию взаимопонимания. Это происходит из-за того, что в процессе общения мы воспринимаем своих оппонентов исходя из стандартов собственной культуры. И стараясь предсказать коммуникативное поведение собеседника, мы опираемся на собственное представление о том, как должно проходит такое общение, а также на нормы и правила коммуникативного поведения, присущие своей культуре. Кроме этого, если участники коммуникации будут считать, что всё, что относится к другой культуре, является неправильным, так как отличается от норм и ценностей их собственной культуры, то такое отношение может явиться серьезной преградой в процессе межкультурной коммуникации.

Но, как показывает опыт, «сбой» в процессе межкультурной коммуникации происходит не только из-за того, что всё инокультурное может казаться странным и непонятным. Очень часто недостаток информации о культуре и истории другой страны, о причинах, которые влияют на поведение людей, принадлежащих к другой культуре, приводит к формированию стереотипов о народе этой страны в целом. К таковым можно отнести различные утверждения. Например: все англичане – снобы, а французы исключительно любвеобильны. Или: «горячие» испанцы и неулыбчивые русские; все американцы предприимчивы, немцы педантичны и аккуратны, а китайцы трудолюбивы, и т.д.

Безусловно, существуют такие стереотипы, которые могут негативно воздействовать на участников коммуникации, так как наличие таких стереотипов заранее настраивает коммуникантов на выбор определенного стиля поведения. Они вынуждают предполагать, что якобы будет делать оппонент в той или иной ситуации, и что от него можно ожидать, а именно его поведенческая реакция на совершаемые действия или высказывания в процессе коммуникации. То есть, наличие стереотипов заставляет действовать определённым образом, уже заранее предопределяя поступки и реакцию на происходящее иностранного участника коммуникации, и поэтому они(стереотипы) достаточно сильно влияют на процесс коммуникации. Часто такие стереотипы являются сформированными в результате ограниченности образования, отсутствия собственного опыта общения с представителями другой культуры и просто в силу своего широкого распространения в обществе. При этом не учитывается индивидуальность каждого человека, его ценность и неповторимость как личности, хотя он и является носителем культуры и менталитета своего народа. К тому же, зачастую бывает так, что мнение народа о себе самом и представление о нем других народов не совпадает.

Однако, следует учитывать и тот факт, что язык является важнейшим, но не единственным средством человеческого общения. Значительную роль в процессе коммуникации играют невербальные, то есть неязыковые средства

общения. И такой, несловесный язык может быть даже более информативным, чем сама речь. Это на самом деле так. Ведь для того, чтобы выразить свое согласие или несогласие, дать оценку чему-либо, а также подчеркнуть мысль или привлечь внимание слушающих, необязательно говорить, так сказать, вербально. Существует целый спектр невербальных или несловесных средств: например, жесты, поза, мимика, выражение глаз и лица и так далее. Все они составляют такой же национальный феномен, как и вербальные языки.

Следовательно, коммуникативные ошибки, вызванные незнанием национальных традиций и особенностей, а также культурных ценностей, веками формировавшихся в той или иной лингвокультурной общности, могут вызвать у коммуникантов культурный шок. Что, в свою очередь, может стать причиной не только «сбоя» в межкультурной коммуникации, но и привести к конфликтным ситуациям на уровне межличностного и межэтнического общения.

Как уже упоминалось выше, для успешного участия в межкультурной коммуникации необходимо знание иностранных языков, так как обучение иностранным языкам как средству межнационального общения предполагает, прежде всего, знание культуры, истории и традиций страны изучаемого языка. То есть, обучение иностранных студентов культуре страны изучаемого языка должно происходить непосредственно через язык, так как «язык, будучи одним из основных признаков нации, выражает культуру народа, который на нем говорит, то есть национальную культуру» [Верещагин, Костомаров 1990:27]

Таким образом, обучение языку – это своего рода «ключ» к пониманию народа, его культуры. Это связано с тем, что «процесс изучения языка должен опираться на рассмотрение и включение в учебный процесс наиболее значительных и вызывающих максимальный интерес у иностранных учащихся фактов и явлений культуры с тем, чтобы знание языка способствовало межкультурной коммуникации, диалогу культур, становлению и развитию сотрудничества во всех областях знания». [Митрофанова 2002: 35].

Современная концепция обучения иностранным языкам помогает выработать у учащихся стратегии межкультурного общения, развивает способность понимать и принимать культуру другого народа, видеть общее и различное в разных культурах. Это является особенно важным в практике преподавания РКИ, так как многие иностранные абитуриенты, приезжающие на обучение в Россию для получения профессионального образования, зачастую не имеют представления не только о культуре и истории нашей страны, но и мировой культуре в целом. Кроме этого, как показывает опыт работы, знание языковой, культурной и социальной среды поможет иностранным учащимся уже на этапе довузовского образования быстрее и легче адаптироваться в русскоязычной среде, познакомит их с менталитетом русского народа, культурой и традициями россиян. А незнание этнокультурной «ауры» языка приводит к коммуникативным и речевым ошибкам в процессе общения с носителями языка. Это является очень важным, так как с первых же дней пребывания в нашей стране иностранные учащиеся оказываются «погружёнными» в русскоязычное «окружение».

В целях оптимизации работы по формированию основ межкультурной коммуникации при обучении иностранным языкам используются различные

современные технологии, т.е. способы и приемы обучения, а, также, учебно-методические материалы. Это должны быть современные учебно-методические пособия, видео, аудио и компьютерные программы, и коммуникативные технологии. А для успешного формирования речевых навыков и умений учащимся гп занятиях по РКИ необходимо получить и так называемые «фоновые знания». «Фоновые знания» - это социокультурные сведения, которые характерны лишь для определенной нации или национальности, и отражены в языке этой национальной общности. К таким знаниям следует отнести исторические факты, сведения по географии и о государственном устройстве, а также знакомство с традициями, обычаями, литературой и культурой народа. То есть, всё то, что определяет развитие нации, так как «язык не существует вне культуры, то есть вне социально-унаследованной совокупности практических навыков и идей, характеризующих наш образ жизни». [Сепир 1993: 185]

Кроме этого, при подготовке учебных пособий по РКИ, особенно на этапе довузовского образования представляется целесообразным использовать в качестве средств обучения различные виды аутентичных текстов, желательно дополненных наглядностью. Именно аутентичные тексты культурологического содержания будут способствовать осознанию учащимся того, что каждый человек принадлежит к определенной культуре и является носителем своей культуры. Это, на наш взгляд, будет способствовать как взаимопониманию, так и преодолению уже существующих у иностранных учащихся «ложных» стереотипов, а также и уважению «чужих» ценностей. В дальнейшем всё это должно явиться залогом успешного участия в межкультурном общении .

Таким образом, межкультурная коммуникация – это сложный процесс, в ходе которого представители разных народов не только общаются, но и обмениваются своими понятиями и образами своей культуры. И чтобы успешно участвовать в процессе межкультурной коммуникации, недостаточно только изучить иностранный язык, то есть овладеть определенным набором фонетических, грамматических и лексических знаний в языке.

По нашему мнению, практическими целями и задачами межкультурного общения является стремление понять образ мышления своего оппонента – представителя другой нации, взглянуть на мир глазами носителя иной культуры. А необходимым условием достижения успеха в процессе межкультурного общения является знание когнитивной основы другого языка.

Такое органическое единство языкового и культурного аспектов в обучении иностранным языка в целом, и РКИ в частности, будет способствовать успешному участию в межкультурном общении и диалогу культур.

Литература

Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура.
Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного.
4-е изд., М, 1990 г.
Гумбольдт, Вильгельм Фон. Язык и философия культуры. М., 1985 г.
Митрофанова О.Д. Русский как иностранный: традиции, новаторство, творчество./ Традиции и новации в профессиональной деятельности

преподавателя русского языка как иностранного. Учебник-монография/Под ред. Хаврониной С.А., Балыхиной Т.М., М.,2002 г.
Сепир Э. Введение в изучение речи/ Избранные труды по языкознанию и культурологи. М., 1993 г.
Фрумкина Р.М. Культурологическая семантика в ракурсе эпистемологии.// Известия АН. Сер. Литературы и языка.1999 г. №1

Феномен "бывшести" как следствие глобального исторического эксперимента: самоидентификация побежденных в России XX столетия

КОМПАНЕЕЦ В.В.

kompaneets1@mail.ru

Волгоград, Россия

В статье рассмотрен специфический феномен «бывшести» как следствие глобального политического эксперимента, основанного на отрицании преемственности традиционных нравственных ценностей. Это приводит к неисчислимым жертвам и страданиям людей, трудностям их социальной адаптации и культурно-психологической самоидентификации. Человеческое существование превращается в элементарное приспособленчество, теряя изначально присущие ему целостность и органичность.
Ключевые слова: личность, состояние обреченности, раздвоенное сознание, двойничество, метаистория, интенциональность, социо-культурный хронотоп.
The article is devoted the specific phenomenon of «ex-being» as a consequence of the global political experiment, based on the negation of traditional spiritual values succession. This leads to numerous victims and suffering of people, to hardships of their social adaptation and psycho-cultural self-identification. Human existence turns into elementary timeserving with loss of primordial wholeness and integrity.
Key words: personality, state of doom, bifurcated consciousness, metahistory, intentionality, socio-cultural chronotope.

Эпоха исторических катаклизмов и преобразований всегда сопровождается обострением чувства времени, ощущением конечности происходящего, его трагедийности. Н.Н. Трубников, разрабатывая вопросы философско-мировоззренческой сущности категории времени, писал, что в XX веке – *веке великих социальных преобразований и разложения отживших социальных форм обнаруживается новое, характерное для миллионов отношение к времени, острое ощущение зависимости от него, ощущение его причастности к человеческой жизни* [Трубников 1987: 5]. Наиболее явно данное ощущение проявляется в ситуации социокультурного вакуума как закономерном итоге процесса революционной ломки бытия и сознания.

Закономерно, что проблема обусловленности психосоциального состояния личности глубинными сущностными характеристиками эпохи заинтересовала российских писателей, в частности, наиболее остро ее поднял С.П. Залыгин в романе «После бури» (1985), явно недооцененном современной автору критикой. Произведение уникально в том отношении, что главным его героем, носителем исторического мироощущения, является не победитель, а побежденный; человек, пытающийся в буквальном смысле выжить в новой действительности и в новом историческом времени. Писатель исследует феномен «бывшести», уже по самой своей сути заключающий в себе временной аспект как сюжето- и характерообразующий. Автор исходил из того, что *жить "бывшим" – это испытание, не все могли его перенести, и кто бежал куда-нибудь к черту на рога, заметая следы своей "бывшести", "кто вешался, кто травился, кто женился на старых вдовах и уходил в избушки... кто – хотя это и потруднее было, кругом же бдительность! – все равно изловчался выскочить замуж за новоявленного совслужащего, совсем хорошо, если за кооператора*[Залыгин 1990: 95 – 96].

«Бывшесть» осмысляется С. Залыгиным как глобальное явление, вызванное выпадением в казалось бы незыблемой цепи времен (от прошлого через настоящее к будущему) звена настоящего: *Настоящее оказалось лишним, исчезло бесследно и стало так, как будто и не бывало никогда никакой Середины, а были только такие же лунные, ничем не различимые друг от друга Начало и Конец... Вечность была, а ей какое дело до Настоящего?* [Залыгин 1990: 66].

Некие высшие космические силы уничтожили привычную среду существования и создали мир, приобретший вполне реальные страшные, а иногда и явно абсурдные очертания. Основной особенностью этого возникшего вдруг мира стали непредсказуемость и изнаночность: *Все перемешалось* [Залыгин 1990: 75]. Получилось так, что герой произведения, Петр Васильевич Корнилов, сын адвоката, бывший приват-доцент и белогвардейский офицер, взял себе чужое отчество (Николаевич), принадлежавшее умершему в лагере от сыпного тифа однофамильцу. Взял, чтобы элементарно выжить. И он выжил, более того – приспособился к обстоятельствам, но с течением времени стал все отчетливее понимать трагическую основу свершившегося и связанные с ней трудности социо-психологической самоидентификации.

Для Петра Корнилова замена отчества означала не только замену родовых связей, корней, а, вернее, их потерю, но и утрату ощущения собственной индивидуальности. Сделавшись Петром Николаевичем, он начинает сомневаться в содержании своей личности, ее физических и духовно-нравственных характеристиках. Герой теряет вместе с отцовством основное – историю своего «я», которая определяла его поведение, его психику, из которой он черпал духовные силы. Знаменательно, что, утратив отчество как духовную опору бытия, он ничего не подозревает о существовании сына от Евгении Ковалевской и тем самым лишает себя личного отцовства. Иначе говоря, внутренне Петр Корнилов потерял связи с миром, но это всего лишь одна сторона. С другой, и мир фактически утратил отношения с человеком, поскольку все причинно-следственные связи, обусловленные определенной конкретной личностной

судьбой и обязательно исходящие от каждого индивидуума, оказались порваны. Разрушилась та сложнейшая и невидимая иерархия явлений, понятий, которая связывала маленькое житейское «я» с «Я» космическим, вселенским.

Однако самое трагическое заключается, пожалуй, в том, что, потеряв четкие очертания своей личности, получив ограниченные возможности для самореализации, герой С. Залыгина начинает постепенно осознавать недоступность для себя сколько-нибудь глубокого постижения мира. Не случайно он приходит к мысли о существовании *истины ужаса*, путь к которой отождествляется с заглядыванием *в глубину земляной скважины* [Залыгин 1990: 250], т.е. с мраком могилы. Космическое, свободно плавающее в пространствах и временах «я» сузилось до небольшого земляного отверстия с запахом тления. Его «я», маленькое и житейское, озабоченное лишь выживанием, действительно увидело и *истину ужаса* и ужас истины.

В свое время Гегелем в «Феноменологии духа» было выдвинуто понятие – *несчастное сознание*. Именно оно более всего подходит к категории так называемых бывших. Это нравственно-психологическое состояние характеризуется прежде всего наличием устойчивого комплекса утрат и потерь. *Несчастное сознание*, по Гегелю, есть *сознание потери… знания о себе, – потери субстанции, как и самости* [Гегель 1959: 400].

Конечно, общеизвестен факт, что участники нелегальной большевистской деятельности, подготовившие революцию, сплошь и рядом отказывались от своих имен и брали псевдонимы. Но они были победителями, а большинство побежденных, вынужденных скрывать свое происхождение и, следовательно, истоки своего родового имени, попадали под власть чужой судьбы. Отказавшись от своего прошлого, живя чужой и часто чуждой жизнью, человек приходил к выводу, что не знает самого себя. В этом незнании – один из источников раздвоенности личности, приводящей к утрате нравственной доминанты.

Разумеется, в контексте мировой литературы двойничество персонажей поворачивалось различными своими гранями, нередко осмысляясь в мифолого-космическом плане. Так, например, Андрей Белый выделял в творчестве А. Блока два основных типа двойника, соответствующие, по его мнению, двум первоосновам блоковской поэзии – Люцифера как олицетворение западноевропейской отвлеченности и Аримана, воплотившего собой восточную чувственность [Белый 1923: 270, 288 – 289].

В романе С. Залыгина расщепленность личности также предельно акцентирована: *разрозненный, расхристанный на части мир* персонажа *раздвоил, растроил, раздесятерил* его [Залыгин 1990: 608–609]. Корнилов и такие, как он, не могли существовать *без собственной выдумки о самих себе* [Залыгин 1990: 492]. А последнее продиктовано не просто особенностями раздвоенной личности, но и психологией приспособленчества, т.е. социально-исторической необходимостью. Все попытки персонажа жить по новым законам, в сущности, несостоятельны, терпят в итоге крах, потому что Петр Васильевич-Николаевич оказывается не более, если использовать понятие феноменологической философии, чем *интенцией.*

Интенциональность – это свойство сознания быть направленным на объект, как будто обладающий всеми признаками реальности и в то же время не

совпадающий с ней. Так и Петр Николаевич (бывший Васильевич), совпадая формально, не совпадает по сути с настоящим Петром Николаевичем Корниловым. XX век с его трагическим разладом между словом и делом, намерением и реализацией, теорией и практикой как бы психологически узаконил интенциональность, подвел под нее историческое обоснование.

М. Хайдеггер непосредственно ставил характеристику онтологических основ мира в зависимость от временных параметров: *Бытие как присутствие определяется через время, Бытие и время определяются взаимно* [Хайдеггер 1991: 81, 82]. При этом философ настаивал на разграничении времени исторического (реального хода истории, ставшего предметом изучения исторической науки) и времени философского. Историческое время – это так называемое «вульгарное время», ограниченное сиюминутными потребностями, оно выливается в совокупность моментов «теперь».

В таком «вульгарном времени» чаще всего и существовали «бывшие». Отбросив свое прошлое, они оказывались, по существу, вне истории, были выбиты из нее, поскольку лишились важнейшего элемента исторического процесса – своих корней, предания. Но как известно, вне исторического предания не может существовать историческая память.

Конечно, историческое предание может быть разного уровня: предание человечества, народа, нации, рода, семьи, отдельного человека, но в любом случае – это нить, связывающая личность с макромиром, придающая ей конкретную целостность, включающая ее в определенный аспект бытия. Утрата предания ведет к беспамятству и, в конечном счете, к потере «своего места» в действительности и истории, во времени и пространстве, что и происходит с «бывшими».

Таким образом, «бывшесть» трактуется не только как историческое понятие, но и пространственное. Выпадение из времени обусловливает уничтожение пространственных характеристик личности, которые, выражаясь первоначально в идее своего места в жизни, отождествляются впоследствии с представлениями о природе, народе, стране. Эта мысль также проходит в романе Залыгина: *Россия – страна пространственная... Без пространства она ничто – ни страна, ни природа, ни народ, ни история. Пространство всегда существовало и вокруг Корнилова, русского человека, он из пространства и явился, туда же и уйдет – такова его человеческая натура* [Залыгин 1990: 467]. В подобных случаях возрождается традиция отождествления моральных критериев с хронотопом, уходящая корнями в глубины народного духа, что нашло свое отражение и в русском фольклоре, и в русской классической литературе.

И эта опора имела уже позитивные следствия. Если официальная советская наука воспевала прежде всего массовидное начало жизни, то в историософии, возникшей на базе идеалистических представлений, утвердился тезис о приоритете индивидуального начала, которое разделяли и персоналист Н. Бердяев и «родовист» П. Флоренский [Неретина 1991: 67 – 83].

И действительно, получилось так, что именно «бывшие», противопоставленные новой властью «живому творчеству масс», сброшенные на дно общества, оставшиеся один на один со своей судьбой, оказавшиеся перед

необходимостью в одиночку решать свои жизненные проблемы, именно они более всего и ощутили на себе этот персонализм истории. Познав на собственных судьбах тяжкий груз всеобщего энтузиазма, дела прогресса, они разуверились и во всеобщем знании, в необходимости сообщества, содружества, любого объединения людей во имя какой-либо цели.

Постановка в центр исторического предания конкретного индивида, понимание смысла истории как судьбы человека были неотделимы, в частности, у Бердяева от категории свободы. Он признавал: *Человек есть загадка в мире, и величайшая, может быть, загадка. Человек есть загадка не как животное и не как существо социальное, не как часть природы и общества, а как личность. Весь мир ничто по сравнению с человеческой личностью, с единственным лицом человека, с единственной его судьбой. Человек переживает агонию, и он хочет знать, откуда он пришел и куда он идет* [Бердяев 1995: 11 – 12]. И уровень самоопределения личности мыслитель напрямую связывал с феноменом свободы, ее философией, которая самым непосредственным образом трансформировалась в философию свободных.

И опять возникает парадоксальная и в то же время закономерная ситуация: «бывшие», оказавшись один на один со своей судьбой и все-таки сохранив в себе «остатки» прежней личности, прежнего «я», несмотря на все ухищрения скрыть их, чувствуют себя, по высшему счету, более свободными, чем те, кто принят и обласкан новыми властями.

Я побежден... Все, что побежденный может потерять, я потерял... Значит, правил игры нет. Значит, я абсолютно свободен, – говорит один из персонажей вышеназванного романа [Залыгин 1990: 74]). Примерно к тем же выводам приходили очень многие.

Однако историческое время внедрено в вечность, т.е. в метаисторию. Но в таком случае в высшей степени справедлив и другой тезис Н.А. Бердяева: *Борьба субъекта и объекта, свободы и необходимости, смысла и бессмыслицы на языке метафизики есть символическая борьба, которая в «этом» дает знаки «иного». За конечным скрыто бесконечное и дает о себе знаки. Глубина моего «я» погружена в бесконечность и вечность, и лишь поверхностный слой моего «я» освещен сознанием, рационализован, опознан на основе противоположения субъекта и объекта. Но из глубины даются знаки, там целые миры, там весь наш мир и его судьба* [Бердяев 1995: 185].

Последнее особенно существенно. Именно метаисторический подтекст внес поправку и переоценку в осмысление Октябрьской революции, нравственно реабилитировав «бывших». Кроме того, он заставил увидеть в глобальном социальном эксперименте не ошибку неких сил, управляющих ходом событий, но «болезнь» истории, народа, нации. Суть этой болезни в том, что люди забывают об истинном метафизическом времени, в котором протекает их от Бога данное бытие, впадают в грех идолопоклонства перед будущим. Но в том-то и парадокс, что идолопоклонники будущего на самом деле оказываются не менее зависимы от прошлого, чем отвергнутые ими «бывшие».

В этой связи снова не лишним вспомнить М. Хайдеггера, согласно которому, человеческий путь *нельзя представлять себе как нечто, равномерно простирающееся возле человека, наподобие ямы, в которую он иногда*

попадает; блуждание принадлежит к внутренней конституции бытийности, в которую допущен исторический человек... Заблуждение – это не отдельная ошибка, а господство истории сложных, запутанных способов процесса блуждания [Хайдеггер 1991: 16, 23 – 24].

Применительно к предмету наших размышлений можно сказать, что реальность и ирреальность «бывших», переплетение в их судьбах разнородных начал есть отражение общих «заблуждений» века, к которым относятся намеренная подмена органичного естественного бытия беспутьем, активизация экспериментаторства, часто переходящая в жестокую игру с человеческим «я». Конечно, не случайно, что во власти тотального эксперимента оказались прежде всего оторвавшиеся от реальной почвы интеллигенты, которые не вступали ни в какие партии, не устраивали про- и антиправительственных выступлений и демонстраций, не бросались в крайности анархизма, сепаратизма, толстовства или сектантство, но придерживались общечеловеческих традиционных ценностей.

Но все же подмена естественного бытия, основанного на преемственности вековых нравственных традиций, крайне опасна для людей, лишенных самого главного – возможности строить свою судьбу. Социально-поведенческий облик данной группы предельно точно характеризуется словами П. Флоренского: *Не я живу, а со мною происходит* [Флоренский 1990: 174]. Только благоустроенность ритмичного ненарушенного бытия, где всему предназначается свое место и время, в значительной степени обусловливает непрерывность исторического развития нации и адекватную социокультурную идентификацию каждой отдельной личности.

Литература

Белый А. Воспоминания о А. А. Блоке // Эпопея. Литературный сборник. Берлин, No 4, 1923.
Бердяев Н. А. Царство Духа и царство кесаря. М., 1995.
Гегель Г.В.Ф. Соч. Т. 4. М., 1959.
Залыгин С. П. Собр. соч.: В 6 т. Т. 4. После бури. М., 1990.
Неретина С. С. Бердяев и Флоренский: о смысле исторического // Вопросы философии. 1991. No 3. С. 67 – 83.
Трубников Н. Н. Время человеческого бытия. М., 1987.
Флоренский П. А. Том 1. Столп и утверждение Истины (I). М., 1990.
Хайдеггер М. Разговор на проселочной дороге. Избр. статьи позднего периода творчества. М., 1991.

Художественная литература как средство познания инокультур (на примере произведений Б. А. Пильняка)

КОСТЯКОВА Л. Н.

Laniko10@list.ru

Коломна, Россия

В статье даётся обзор зарубежных поездок Бориса Андреевича Пильняка, одного из самых популярных писателей первых десятилетий 20 века. Кратко анализируются произведения, в основу которых легли путешествия писателя по миру.

In article the review of foreign trips of Boris Andreevich Pilnjak, one of the most popular writers of the first decades of 20 century is given. Works in which basis travel of the writer on the world have laid down are briefly analyzed.

Программа подготовки многих специальностей предусматривает чтение курсов, связанных с изучением национально-культурных особенностей народов зарубежных стран. Существенную помощь в процессе подготовки и чтения таких курсов может оказать русская литература, которая является важным источником сведений не только по отечественному страноведению, но и по зарубежному.

Богатейший материал для изучения жизни народов других стран содержится в творческом наследии Бориса Андреевича Пильняка, одного из популярнейших писателей 20 - 30-х годов прошлого столетия. Автор таких широко известных не только в России, но и за рубежом романов и повестей, как «Голый год», «Машины и волки», «Повесть непогашенной луны», «Красное дерево» и другие, он был одним из немногих, кто имел возможность выезжать за рубеж, представляя страну как советский писатель. География его поездок была необычайно широка и включала Германию (1922), Великобританию (1923), Средиземноморье (1925), Японию, Китай, Монголию (1926, 1932), США (1931), Скандинавию и Финляндию (1934).

Выезжая в чужую страну, Пильняк активно знакомился с ее обычаями, традициями, людьми, встречался с русскими эмигрантами, вел работу по изданию своих произведений за границей. Как отмечал сам писатель, зарубежные поездки позволили ему по-новому взглянуть на Россию. Как писал о себе Пильняк, «…теперь ему многое в России кажется иным, - он знает, что человечество еще очень далеко от совершенства, еще много варварства и жестокости в человечестве всего мира, но на западе скоплено гораздо больше, чем в России, богатства и культурных навыков, России многому надо научиться у Запада, и Пильняк знает, что в России сейчас – первым делом – надо работать за культуру» [цит. по: Казнина 1995: 149]**.**

Первая поездка писателя за рубеж была предпринята с деловой целью: в начале двадцатых годов в Берлине, ставшем столицей русского литературного зарубежья, интенсивно развивалась издательская деятельность, выходило

множество русскоязычных газет и журналов, поэтому основное внимание Пильняка было направлено на установление связей с будущими издателями его произведений. Специально для журнала «Новая русская книга», выходившего под редакцией А. С. Ященко, Пильняк пишет автобиографические заметки, давшие начало рубрике «Писатели о себе», встречается с книгоиздателем З. И. Гржебин и отдает ему право приоритета на все свои будущие произведения. Пильняк активно общается с русскоязычным Берлином, успешно выступает перед литературной эмиграцией. В январском номере «НРК» в очерке «Крюк» А. М. Ремизов называл Пильняка самым изобразительным и охватистым среди молодых птичьих голосов России [Ремизов 1922: 7]. Свою поездку в Берлин Пильняк оценивал так: «… эта поездка меня многому научила: я сумел взглянуть на Россию и на себя со стороны, и знаю, как нища и пустынна Россия, как много в ней чернозему, как упорнейше нам надо работать, как каждому из нас надо спать по 4 часа в сутки, чтобы делать, делать, работать, работать» [Пильняк 1928: 180].

Свои впечатления от Берлина писатель отразил по возвращении домой в очерке «Заграница». Первое путешествие в Европу стало материалом и для повести «Третья столица» («Мать-мачеха»), о которой сам Пильняк писал, что «… вещь это экономическая, о мировом кризисе, о смертях, о Лондоне, Берлине, изгоях и скифах». Хотя в основу повести легли прежде всего впечатления от поездки в Берлин, важное место здесь занимает и английская линия сюжета, разработанная на материале газет и журналов.

В 1923 году, когда писателю удается выехать в Лондон в качестве комиссара внешней торговли для работы в бюро информации советского торгового представительства «Аркос», он получает возможность проверить свои противоречивые представления об Англии. Официальным поводом для поездки было участие в Первом Международном Конгрессе ПЕН-клуба. Пильняк не был членом клуба и не был официально приглашенным на Конгресс. Но случилось так, что именно он представлял писателей России в тот момент, когда ПЕН-клуб складывался как международное объединение писателей.

В течение трех месяцев английской жизни Пильняк активно знакомится со страной, ее обычаями, традициями, людьми, встречается с русскими эмигрантами, ведет работу по открытию центра ПЕН-клуба в России, изданию своих произведений в Англии. Значительную часть времени он провел в Лондоне, но побывал и в других городах: в аристократическом Оксфорде и в портовом Барри-Доке. Некоторое время он жил в загородном коттедже знакомого писателя, где работал над романом. У него появилось много английских друзей, много общался он и с русскими эмигрантами.

Вернувшись в Россию, Пильняк начинает активно писать, и менее чем через месяц появляются рассказы «Speranza» и «Старый сыр», а далее – «Отрывки из «Повести в письмах, которую скучно кончить», составившие в целом вышедший в 1924 году в издательстве «Круг» сборник «Английские рассказы».

Летом 1922 года Пильняк закончил повесть «Третья столица», которую писал по впечатлениям своего первого путешествия в Европу. Как отмечает исследователь творчества писателя Е. О. Казнина, «Третья столица» в творчестве

Пильняка - произведение уникальное по своему жанру и замыслу. В повести воплотились его историософские представления о мировом кризисе, о гибели цивилизаций, о смещении центров мировой культуры, о появлении новых народов на сцене истории» [Казнина 1995: 192].

Пильняк возвращается к английским впечатлениям в 1925 году в повести «Заволочье», которую публикует альманах «Круг». Образ Англии во всех произведениях Пильняка остается таким же противоречивым, как и раньше, до поездки в страну. С одной стороны – восхищение английской культурой, архитектурой, техническими достижениями, с другой – неприятие духа коммерции, несоответствия между видимостью и сущностью, «веком четырнадцатым и веком двадцатым».

Поездка в Англию решающим образом сказалась еще на одном произведении Пильняка – «Машины и волки». Роман вышел отдельным изданием в 1925 году. В нем снова разрабатываются излюбленные Пильняком историософские мотивы: тема Европы и Азии, цивилизации и варварства, однако роман написан в отличие от «Третьей столицы» в традиционно-реалистическом, даже документальном ключе [Казнина 1995].

В целом же поездки в Европу позволили Пильняку по-новому взглянуть на Россию и революцию.

Следующей зарубежной поездкой Пильняка оказывается короткое путешествие 1925 года на корабле по Средиземному морю в Израиль, впечатления от которого нашли свое отражение в опубликованном журналом «Красная новь» «Рассказе о ключах и глине», где в центре – судьба соотечественников, отправившихся на историческую родину.

В следующем, 1926 году, область зарубежных интересов Пильняка переносится в восточную часть нашей планеты – Японию и Китай, по которым он путешествует в течение 6 месяцев. Следует отметить, что если поездка в Китай осталась в памяти писателя лишь как путешествие по экзотической стране с причудливыми, по мнению европейца, традициями, описанными сначала в «Китайском дневнике», позднее в «Китайской судьбе человека» глазами русской женщины, волею судьбы оказавшейся женой китайца и жившей в течение нескольких лет в его семье, то поездка в Японию оставила заметный след в биографии писателя. Как отмечал сам Пильняк в «Корнях японского солнца», «… я поехал в Японию не только потому, что я хочу рассказать о Японии в России, и не только потому, что в Японии я хотел рассказать о России. Основная цель моей жизни – писательство - формирование тех эмоций и образов, которые прошли через мое сердце и через мой ум, формирование их в рассказах и повестях, формирование по тем принципам, что искусство, как все прекрасное, вечно присуще человеку, - и писатель над бытом и временем, прорываясь через них, должен стремиться к тому, чтобы его творения жили не только сегодняшний день» [Пильняк 1930:97].

Первая поездка Пильняка в Японию состоялась в марте 1926 года благодаря приглашению Ассоциации русско-японского искусства. Здесь он знакомится и много общается с переводчиком Енэкава Масао, который становится его другом. Беседы и встречи во время званых вечеров в честь писателя способствовали тому, чтобы между этими людьми возникло взаимное

восхищение. Именно Енэкаве, блестящему знатоку русского языка и неутомимому переводчику, Пильняк решает доверить рукопись «Повести непогашенной луны» для ее публикации на японском языке. Наконец, по возвращении в СССР, Пильняк добивается приглашения Енэкавы на торжества, посвященные десятой годовщине Октябрьской революции. Встречи в Москве окончательно скрепляют их дружбу [Савелли 2001].

Из России Енэкава едет в Японию вместе с сиротой-племянником первой жены Пильняка Толей Сапожниковым, который живет и учится в Японии вплоть до 1935года**.**

В 1932 году состоялась вторая поездка Пильняка в Японию, куда он направляется как по семейным делам, так и для укрепления японо-советских культурных отношений в связи с установлением дипломатических отношений между нашими странами. Из Японии в Россию Пильняк привозит на гастроли сестру Енэкавы Фумико – профессиональную музыкантшу-сямисенщицу, которая живет в большой и шумной квартире писателя в течение шести месяцев.

Японские впечатления нашли отражение в двух повестях писателя: «Камни и корни» и «Корни японского солнца», где представлены практически все стороны жизни японского народа.

Отметим, что, находясь в Японии, Пильняк живо интересуется политической жизнью страны, пытается разобраться в многочисленных партиях и объединениях, названия которых вводит в тексты своих произведений. Разнообразие представленных партий дает представление читателю о том плюрализме, который наблюдался в Японии уже в начале двадцатого века.

Значительное внимание на страницах своих произведений Пильняк уделяет информации о различных социальных и профессиональных группах людей. Отдельно следует отметить слова, уважительно называющих людей: *сэнсэй* (учитель), *оябун* (мастер), *дай-оябун* (Большой мастер).

Описание японских принципов и традиций, непривычных для европейца, интересно прежде всего раскрытием понятия *сибуй – «японский шик», «отказ от вещи, доблесть простоты, доведенной до оскомины»* [Пильняк 1930:53], что продиктовано традициями прежней жизни, когда японская семья за несколько минут могла собрать свое хозяйство и, взвалив его на плечи, отправиться в путь. В наше время данный принцип проявляется в простоте японского жилища, в котором сделанные из провощенной плотной бумаги стены – *сьодзи* - могут на день подниматься, открывая обзор на окружающие пейзажи, жилища, в котором вся обстановка состоит из стоящего посреди комнаты *хибати (хибачи)* – никогда не потухающего домашнего камелька, единственного способа отопления, глиняной корчаги, доверху засыпанной золой, брошенных на пол *циновок – татами* и висящего в углу *какэмоно* – стенного украшения.

Знакомя русского читателя с японскими материальными реалиями, писатель подробно описывает и национальную японскую одежду, до сих пор остающуюся основной частью гардероба каждого японца. Наряду с известным нам *кимоно*, Пильняк упоминает о *хаори, хантэне, оби и марумагэ.*

Описание экзотизмов было бы неполным без названия блюд и напитков, из которых Пильняк называет *сакэ* – традиционный японский алкогольный напиток крепостью 15-18 градусов, приготовляемый из риса и употребляемый

обычно в подогретом виде, *амэ* – пшеничные конфеты и *бенто* – недорогой завтрак или ужин в сосновой коробочке.

Своеобразие национальной жизни проявляется, конечно, в значительной степени в искусстве. Писатель много внимания уделяет рассказу о танцах и классических японских театрах.

Экзотическую окраску тексту придает использование этикетных фраз, которые сам Пильняк, будучи в Японии, с удовольствием использовал.

Наконец, последнее из интересующих нас путешествий Пильняка за границу – шестимесячное пребывание писателя в США, результатом которого стал роман «О'кей», скорее напоминающий путевые заметки писателя, - было предпринято в 1931 году. Здесь Пильняк был поражен техническими достижениями Америки. Он с жадностью впитывал все то новое, что потом придет в Россию лишь через несколько десятилетий, и поражался, поражался не только прогрессом, но и теми бесчеловечными отношениями между людьми, которые стали результатом этого прогресса.

Таким образом, зарубежные поездки Пильняка явились богатым материалом для последующего творчества, в котором писатель отразил свои впечатления от увиденного, постарался представить читателям многогранную картину зарубежной жизни, включающую и политику, и экономику, и культуру, быт, традиции чужих народов, что, несомненно, расширило представления российского читателя о мире.

Литература

Горская Е. И. Борис Пильняк и русский Берлин в 1922 году // Б. А. Пильняк. Исследования и материалы. Вып. 1. Коломна, 1991. с. 70 – 78.

Казнина О. А. Борис Пильняк и ПЕН-клуб // Борис Пильняк: Опыт сегодняшнего прочтения. М.: Наследие, 1995. с. 134 – 152.

Казнина О. А. Английский эпизод в биографии и творчестве Б. Пильняка // Борис Пильняк: Опыт сегодняшнего прочтения. М.: Наследие, 1995. с. 187 – 206.

Кубанова Л. К. Журналы А. С. Ященко о Борисе Пильняке // Борис Пильняк: Опыт сегодняшнего прочтения. М.: Наследие, 1995. с. 126 – 133.

Пильняк Б. Автобиография // Писатели-современники. М.-Л., 1928.

Пильняк Б. А. Корни японского солнца // Собрание сочинений в 8-ми т. Т.7. М., 1930.

Ремизов А. М. Крюк // Новая русская книга. 1922. №1.

Савелли Д. Борис Пильняк и Енэкава Масао // Б. А. Пильняк. Исследования и материалы. Вып. 3 – 4. Коломна, 2001. с. 28 – 41.

Русские жесты и жестовые фразеологизмы

ЛЕНДВАИ Э.

lendvai.endre@pte.hu

Печ, Венгрия

Статья знакомит с характеристиками языка жестов и жестовых фразеологизмов. Выделены семантические группы жестов, соотносимые с жестовыми фразеологизмами, среди которых выделены виртуальные жесты.
Ключевые слова: жесты, жестовые фразеологизмы, виртуальные жесты, виртуальные жестовые фразеологизмы.

Gestural idioms are phraseological reflections of gestures, however the given subsystem contains not only real gestures, but virtual gestures as well. The paper reports about the semantic functions, and types of gestures and gestural idioms.
Key words: gestures, gestural idioms, real gestures, virtual gestures, virtual gestural idioms.

1. Функции жестов в коммуникации

По сравнению с вербальным языком язык жестов играет **вспомогательную роль**. **Усилительные** жесты дают ритм речи и подчёркивают фрагменты речи, **эмоциональные** жесты подчёркивают чувства, **изобразительные** жесты конкретизируют речь. В межкультурном сопоставлении **символические** жесты имеют особое значение. Во многих случаях жесты могут употребляться **самостоятельно**: *КИВОК ГОЛОВОЙ* (в значениях «Да», «Понимаю»), *ПРИЛОЖИТЬ ПАЛЕЦ К ГУБАМ* («Тише!», «Молчите!»), *ПОДНИМАТЬ БОЛЬШОЙ ПАЛЕЦ* («Отлично!» «Класс!»).

При жестикуляции коммуникантами часто не осознаётся, что они передают информацию невербального характера. Отсюда **этноцентризм и миф универсальности** жестовой коммуникации. Кинемы характеризуются **многозначностью** и **диффузностью**. В отрыве от ситуации значения жестов «расплывчаты».Например, русский жест *всплеснуть руками* выражает чувство неожиданности, связанной с удивлением, огорчением, возмущением, страхом, отчаянием, или радостью (СЯРЖ 41); семантический потенциал русского жеста *целовать кого*: «выражение тёплого дружеского чувства при приветствии, прощания, благодарности, поздравления, соболезнования» (ЖМРР 38). О близости многозначности и диффузности свидетельствует ЖМРР, изображающий этот жест в виде многозначного жеста: 1) радость, восторг; 2) недоумение, крайнее удивление; 3) недовольство, возмущение; 4) горе, отчаяние (с. 78). Семантика жестов обычно уточняется **ситуацией** и **контекстом**: *Света всплеснула руками* <u>*от удивления*</u>*. Света всплеснула руками* <u>*от возмущения*</u>*. Света всплеснула руками* <u>*от испуга*</u>*.*

Большинство жестов характеризуется **многозначностью**: *КАЧАТЬ ГОЛОВОЙ* 1) сомнение, недоверие (*«Сомневаюсь!»*), 2) недовольство, осуждение (*«Как это нехорошо!»*); *смотреть большими глазами* 1) удивление, недоумение

(*«Неужели?»)*, 2) особый интерес, радость, восторг (*«Красота!»*), 3) страх, ужас (*„Господи!»*); *прижимать палец к губам* 1) призыв к молчанию, тишине (*„Тише!»*), 2) призыв сохранить секрет (*„Об этом ни слова!»*.

Жесты-омонимы внешне совпадают, а семантически расходятся: *КИВНУТЬ 1* (подтверждение истинности суждения адресата), *КИВНУТЬ 2* (сигнал понимания суждения адресата), *КИВНУТЬ 3* (приветствие адресата), *кивнуть 4* (сигнал согласия с суждением адресата).

Синонимия жестов близка к **вариантам**. Например, жесты *ПОДНИМАТЬ РУКУ* или *ГОЛОСОВАТЬ* одинаково могут означать 'согласие с выдвинутым на собрании предложением'. По ЖМРР для выражения этого значения имеются варианты: 1) «Руку поднимают вверх, сгибая в локте, ладонь с сомкнутыми вытянутыми пальцами развёрнута в бок»; 2) «Руку вытягивают вверх ладонью вперёд» (ЖМРР 91). Данное явление также нетрудно представить в виде синонимичности двух русских жестов. Вариантами можно воспринять жесты *ВОЗДУШНЫЙ ПОЦЕЛУЙ*: 1) «Выпрямленные пальцы одной или двух рук прикладывают к губам, а потом поворачивают в сторону собеседника. Мимика радости»; 2) «Большой, указательный и средний пальцы прикладывают к губам, а потом раскрывают в сторону собеседника»; 3) «Ладонь прикладывают к губам, потом разворачивают вверх – второй рукой делают щелчок указательным и большим пальцем (как бы что-то сбивают) в направлении к собеседнику» (37).

Антонимией называется семантическая противоположность на базе общего родового признака. Антонимами являются, например, *СИДЕТЬ, РАССТАВИВ НОГИ*: «сидеть, раздвинув колени и поставив ступни далеко друг от друга. Свободная, непринуждённая поза. Женщинам запрещается нормами этикета.» (ЖМРР 55) и *СИДЕТЬ, СКРЕСТИВ НОГИ*: «колени ног соединены, одна нога стоит чуть дальше другой. (...) Поза скромности, почтительности. Этикет предписывает женщинам» (ЖМРР 56). Вышесказанное должно быть на учете при рассмотрении жестовых фразеологизмов.

2. Язык жестов, жестовые фразеологизмы

Движения и положения человеческого тела, а также его частей, с помощью которых человек сознательно или неосознанно передает определенную информацию, называются **жестами** (кинемами). В коммуникативной жестикуляции человека участвуют, в первую очередь, жесты рук и частей лица (мимика), причем, как правило, в тесном сотрудничестве друг с другом. **Жестовые фразеологизмы** (ЖФ) представляют собой номинативно-семантическую группу фразеологической системы русского языка, в которой переплетаются признаки невербальной и вербальной коммуникации. В работе [Козеренко 2011: 325-326] выделяются ЖФ (у автора – идиомы) **в узком смысле**, «в основе которых лежит жест, т. е. знак языка тела, несущий определенный смысл» (325). ЖФ **в широком смысле** названы автором «идиомы, так или иначе семантически связанные с каким-либо значимым, т. е. несущим определенный смысл телесным положением или движением (не обязательно жестом)» (328). Пользуясь примером Козеренко, укажем на возможные статусы выражения «махнуть рукой». В виде физического взмаха это – движение руки без семиотической функции, следовательно, его языковое соответствие *махнуть рукой* со значенимем 'сделать взмах' является **свободным словосочетанием**.

Единицы же языка жестов *МАХНУТЬ РУКОЙ 1* 'указать в сторону чего-л.', *МАХНУТЬ РУКОЙ* 2 'призвать следовать за кем-л.', и *МАХНУТЬ РУКОЙ* 3 'подавать знак прощания' являются **жестами**. Эти жесты могут получить языковое отражение в виде фразеологизмов, поэтому единица *махнуть рукой* со значением 'перестать обращать внимание, выражать безразличие' выступает в функции ЖФ русского языка.

Мотивирующим фактором возникновения ЖФ, без сомнения, является наличие и функционирование языка жестов. Развитие и формирование ЖФ вытекает из отражательной функции естественного языка, ведущая коммуникативно-номинативная роль которого реализуется в том, что в данном случае он отражает элементы языка жестов как фрагменты действительности. Однако представляет собой особый интерес, что в составе ЖФ отражены не все жесты, с другой стороны, существуют ЖФ, как бы не имеющие жестовых прототипов. Об этом свидетельствует следующая таблица:

жесты	**жестовые фразеологизмы**
ВСПЛЕСНУТЬ РУКАМИ 'радость, восторг, удивление и т. д.'	–
–	*бить (ударять) по рукам* 'заключить соглашение, сделку'
МАХНУТЬ РУКОЙ 1 'показать направление, предмет и т. д.'	–
МАХНУТЬ РУКОЙ 2 'что-л. не достоен внимания'	*махнуть рукой* 'перестать обращать внимание'
МАХНУТЬ РУКОЙ 3 'отчаявшись, отказаться изменить что-л.'	–
ПОДНИМАТЬ РУКУ 'голосование, привлечение внимания и т. д.'	–
–	*поднимать руку на кого* 'пытаться ударить кого-л.'
РАЗВОДИТЬ РУКАМИ 'удивление, беспомощность'	*разводить руками* 'крайне удивляться, не знать, как поступать'
–	*висеть на шее у кого* 'ласкаться к кому-л.; обременять кого-л.'
–	*водить кого-н. за нос* 'обманывать, не выполняя что-л.'
ТЯНУТЬ РУКИ ПО ШВАМ 'стоять смирно, готовность подчиняться'	*держать руки по швам* 'дрожать, трепетать перед кем-л.'
ТЯНУТЬ РУКУ 'просьба что-л. дать'	*ходить с протянутой рукой* 'просить, собирать милостыню'

ПРИЖИМАТЬ РУКУ К СЕРДЦУ 'выражение искренности, благодарности'	*положа руку на сердце* 'говорить искренне, откровенно'

Видимо, существуют межсемиотические факторы, мотивирующие наличие или отсутствие соответствующих пар в соотношении жестов и ЖФ. Пожалуй, один из них заключается в том, что речь весьма богата выразительными словесными описаниями жестов. При этом контекст обычно позволяет идентификацию как жеста, так и ЖФ, например: «И когда Европейский союз, несмотря на, повторяю, неоднократно представленные факты, несмотря на многократные посещения Чечни представителями многоих международных структур, продолжает взывать к тому, чтобы мы начали политический процесс, у нас не остается ничего иного, как **развести руками**». (С. В. Лавров, Интервью газете «Время новостей» (2004) // «Дипломатический вестник» 2004.06.29.), www.ruscorpora.ru, 11.11.2012. Малышка при смерти, врачи **руками разводят**, мать с ног сбилась (выделения – Э. Л.)» (Б. Полевой. Консультация, в [Жуков В. П. 2003: 378]). В цитатах имеют вероятность описания как жеста, так и ЖФ *РАЗВОДИТЬ / РАЗВЕСТИ РУКАМИ* со значением 'беспомощность'. **Амбивалентность** подобного рода указывает на то, что нет четкой границы между жестами, словесными описаниями жестов и ЖФ. С другой стороны, очевидно, по этим зыбким границам проходят процессы номинации и фразеологизации жестов.

Примеры, данные ниже, свидетельствуют о семиотическом единстве ряда жестов и ЖФ, что отнюдь не распространяется на весь набор исследуемых единиц. В случае многозначных жестов или жестов-омонимов (*захлопать глазами, склонить голову*) фразеологизация не параллельна с семантическими параметрами жестов.

жесты	**ЖФ**
ВСПЛЕСНУТЬ РУКАМИ (удивление)	*всплеснуть руками* (разг. крайне удивиться, изумиться)
почесать в затылке (раздумье)	*(по)чесать затылок* (разг., 1. впадать в раздумье, недоумевать, быть озадаченным. 2. неодобр. зевать, ротозейничать.
СХАТИТЬСЯ ЗА ГОЛОВУ (растерянность, ужас)	*хвататься / схватиться за голову* разг. в растерянности не знать, что делать, приходить в отчаяние
ЗАХЛОПАТЬ ГЛАЗАМИ (удивление)	*хлопать глазами* 1. бесмысленно, тупо смотреть 2. молчать, не понимая, не зная, что сказать, как ответить
*СКЛОНИТЬ ГОЛОВУ (*скорбь, соболезнование)	*склонять / склонить голову перед кем, чем* 1. признавать себя побежденным, покоряться, поддаваться кому-л. или чему-л. 2. Преклоняться перед кем-л. или чем-л.

4. Семиотические и семантические группы жестов и ЖФ

При классификации жестов должна быть учтено, в какой мере они отвечают **критериям знаковости**. В узком смысле знаковость предполагает

сознательное порождение того или иного знака. Жесты, исполняемые осознанно, называются нами **собственно жестами** (или просто – жестами), жесты же, исполняемые неосознанно – **квазижестами**. При исполнении квазижестов жестикулирующий не осознает, что он проводит коммуникацию. Несмотря на это, его окружение в состоянии декодировать его коммуникативные позы или движения, причем, не с помощью ассоциаций, а с помощью **инференций**. Отвечают критериям собственно жестов следующие единицы: *ЗАТКНУТЬ УШИ* 'нежелание слышать', *РАЗВЕСТИ РУКАМИ* 'удивление, беспомощность', *ПОКАЗАТЬ КУКИШ* 'отказ, отрицание' и т. п. Квазижесты, которые обычно исполняются неосознанно: *ВСПЛЕСНУТЬ РУКАМИ* 'удивление', *ЗАКРЫТЬ ЛИЦО РУКАМИ* 'страх, ужас', *ЛОМАТЬ РУКИ* 'отчаяние' и т. п.

Параметры сознательности/ неосознанности также распространяются на классификацию ЖФ. Согласно этому, **собственно ЖФ** являются вербальными синонимами собственно жестов: *махнуть рукой* (← *МАХНУТЬ РУКОЙ*), развести руками (← *РАЗВЕСТИ РУКАМИ*), *показать кукиш* (← *ПОКАЗАТЬ КУКИШ).* **Квази-ЖФ** являются вербальными синонимами квазижестов: *делать большие глаза, глаза на лоб лезут, глаза разбегаются* и т. п.). Квази-ЖФ:

глаза на лоб лезут чьи, у кого	разг. кто-л. испытывает нестерпимую боль, крайне неприятное ощущуние и т. п.
глаза открываются у кого на что	кто-л., избавившись от заблуждений, узнает истинное положение вещей
глаза разгорелись кого на что	разг. сильно захотелось иметь что-л.
глаза разбегаются у кого	разг. кому-л. трудно остановиться, сосредоточиться на чем-л. одном от многообразия предметов, богатства впечатлений
делать большие глаза	крайне удивляться чему-л., недоумевать

В классификации жестов также справедливо различать реальные жесты от виртуальных жестов (см. параметры Козеренко «в узком смысле / «в широком смысле»). **Реальные жесты** в самом деле исполняются сознательно и с помощью частей человеческого тела. Реальными ЖФ называем устойчивые словосочетания, имеющие среди жестов точные соответствия (синонимы), см. *махнуть рукой, развести руками, чесать затылок* и т. п. **Виртуальные жесты**, а также и ЖФ отражают названия жестов с помощью преувеличений (*глаза на лоб лезут, в рукав смеяться, плакать в жилетку*), или описывают реально не существующие жесты:

быть в руках кого, у кого	в полной зависимости, подчинении, в подвластном положениии
висеть на телефоне	разг. часто и долго говорить по телефону,
висеть на шее у кого	разг. 1. приставать с ласками, нежностями, 2. неодобр. находиться на чьем-л. обеспечении, иждивении; быть обузой, тяжким бременем для кого-л.,
водить за нос кого	разг., неодобр. вводить в заблюждение, поступать

	недобросовестно, обманывать,
втаптывать в грязь кого, что	всячески порочить, чернить кого-л., что-л., унизительно отзываться; несправедливо обвинять,
высасывать из пальца что	разг., неодобр. говорить, утверждать что-л. без всяких оснований; придумывать, выдумывать что-л.
бросать грязью в кого	порочить, чернить, всячески унижать
бросать камешек в огород чей, кого	(разг.) (делать (чаще неодобрительный) намек по адрес у кого-л.)
бросать камнем в кого	осуждать, обвинять, издеваться
бросать тень на кого, на что	порочить, чернить кого-л.
высовывать нос куда, откуда	выходить куда-л., показываться
высовывать язык	прост. тратить последние силы, слабеть

Среди ЖФ особое место занимают **зооморфные ЖФ**, указывающие на коммуникативное поведение животных, но употребляющиеся обычно для характеристики человеческого поведения:

вставать на дыбы	резко возражать
держать нос по ветру	беспринципно подлаживаться к кому-л.
держать ухо востро	вести себя крайне осторожно
держать ушки на макушке	проявлять крайнюю осторожность
задирать хвост	переставать повиноваться
накладывать свою лапу на кого / что	целиком подчинять своему влиянию
расправлять крылья	начинать действовать в полной мере
ходить на задних лапках	прислуживаться, быть подхалимом
брать под своё крылышко кого	окружать кого-л. вниманием

Литература

Акишина А. А., Кано Х., Акишина Т. Е. Жесты и мимика русской речи. (ЖМРР) Лингвострановелческий словарью Москва: «Русский язык», 1991.

Армстронг, Н., Варнер М. Толковый словарь языка жестов. Москва: «Артель», 2007.

Григорьева С. А., Григорьев Н. В., Крейдлин Г. Е. Словарь языка русских жестов. (СЯРЖ) Москва – Вена: Языки русской культуры. Wiener Slawistischer Almanach, 2001.

Денисов П. Н., Морковкин В. В. (ред.) Учебный словарь сочетаемости слов русского языка. Москва: «русский язык», 1978.

Жуков В. П., Жуков А. В. Школьный фразеологический словарь русского языка. Москва: «Просвещение», 3003.

Козеренко А. Д. Жестовые идиомы и жесты: типы соответствий.

http://www.dialog-21.ru/digests/dialog2011/materials/ru/pdf/...
Молотков А. И. (ред.) Фразеологический словарь русского языка. Москва: «Советская энциклопедия», 1968.
www.ruscorpora.ru. (2012) Национальный корпус РЯ объемом более 300 млню слов, информационно-справочная система, основанная на собрании русских текстов в электронной форме.

Прецедентные тексты в дискурсе языковой личности патриарха Гермогена

ЛИТВИНА Т.А.

litvina_ta@mail.ru

Казань, Россия

В докладе рассматриваются прецедентные тексты как один из аспектов описания языковой личности патриарха Гермогена. Прецедентные тексты анализируются как проявление индивидуального начала языковой личности на уровне предтекстовых знаний, с одной стороны, и как традиционный элемент «высокого» литературного стиля, с другой.
Ключевые слова: языковая личность, прецедентные тексты, агиография, жанровый канон
Precedent texts are studied in this article in the aspect of study of Patriarch Germogen language individuality. The precedent texts are analysed as the examples of his language individual characteristic features at the pre-text level. They are also analysed as examples of «high» literature style.
Keywords: language individuality, precedent texts, hagiography, genre Canon.

Патриарх Гермоген - духовный писатель-историк, митрополит казанский и астраханский (1579 -1606 гг.), впоследствии второй патриарх всероссийский (1606-1612гг.). В марте 2012 года отмечалась памятная дата - 400-летняя годовщина восстановления российской государственности после преодоления «смутного времени» и мученической кончины Патриарха Гермогена, в 2013 году будет отмечаться 100-летняя годовщина канонизации патриарха Гермогена.

В современной лингвистике поставлена и решается задача системного описания конкретной языковой личности на основе созданных ею текстов. Языковая личность означает личность, представленную в языке (текстах) и через язык. Текст является средством самовыражения языковой личности, несет в себе информацию о специфике мировосприятия данной языковой личности, её ценностных ориентациях и особенностях речевого поведения [Караулов 2010:43].

Писательское творчество патриарха Гермогена включает в себя произведения разных жанров – сказание, жития, послания, грамоты и др. Далее

нами будут рассмотрены особенности речевого поведения Гермогена, отраженные в его агиографических произведениях (самые известные из которых – это «Повесть (сказание) о явлении и чудесах иконы Казанской Богоматери (в рукописи известна под названием «Месяца июля в 8 день. Повесть и чюдеса пречистые богородицы, честнаго и славнаго ея явления образа, иже в Казани. Списано смиренным Ермогеном, митрополитом Казаньским») — 1594 г. и Житие Гурия и Варсонофия, казанских чудотворцев (далее - ЖГВ), в рукописи известно под названием «Житие и жизнь, иже во святых отец наших Гурия, перваго архиепископа новопросвещенаго града Казани, и Варсонофиа, епископа Тферскаго, казанских чудотворцов. Списано Ермогеном, митрополитом казанским» — 1596-1597 гг.

Агиографические сочинения Гермогена тесно связаны с его церковно-миссионерской проповеднической деятельностью и носят ярко выраженный дидактический характер. Большинство из них написаны в период его жизни в Казани и посвящены казанской тематике.

Рассматривая особенности речевого поведения Гермогена, необходимо выявить наиболее характерные для него приемы текстообразования, языковые «доминанты», а также разноплановые текстовые и экстралингвистические факторы, детерминирующие выбор языковых средств в произведения разных жанров.

Одним из аспектов описания языковой личности является анализ прецедентных текстов, используемых данной личностью. Прецедентные тексты значимы для личности в познавательном и эмоциональном отношениях, имеют сверхличностный характер, то есть широко известны большому окружению данной личности, включая ее предшественников и современников, обращение к прецедентным текстам возобновляется неоднократно в дискурсе данной языковой личности [Караулов 2010:216].

Прецедентные текст есть отражение в языковой личности конкретного носителя языка так называемых предтекстовых знаний, в которые включаются известные литературные образцы. Естественно, что чем богаче и шире предтекстовые знания у создателя того или иного текста, тем интереснее его языковая личность. Однако, говорить однозначно о проявлении индивидуального начала на уровне предтекстовых знаний у писателя конца 16-начала 17 века нельзя.

Обязательные и многочисленные заимствования и цитаты из традиционной христианской литературы являлись характерной чертой литературы церковных жанров средневековья. Литературный язык средневековья был полон выражений и образов, почерпнутых из книг Священного Писания, сочинений отцов церкви, богослужебных текстов. Эти выражения и образы были «литературно-привычны» читателю по языку церковно-богослужебных произведений, носили характер «условно-приподнятых трафаретов» и служили тем самым «одним из существенных элементов «высокого» литературного стиля» [Лихачев 1979:106].

Заимствования выражений и образов из традиционной христианской литературы, их обильное цитирование, повторяемость во многих произведениях связаны с одним из основных принципов литературного творчества

средневековья - стремление к отвлеченному изложению, к художественной абстракции. «Абстрагирование, - как пишет Д.С. Лихачев, - вызывалось попытками увидеть во всем «временном» и «тленном», в явлениях природы, человеческой жизни, в исторических событиях символы и знаки вечного, вневременного, «духовного», божественного» [Лихачев 1979:102].

Чем авторитетнее было произведение - источник заимствования, тем сильнее настраивало оно читателя на «благочестивый лад своею привычной приподнятостью» и тем легче вызывало «сознание высоты описываемого». В связи с этим большинство цитат и заимствований было из книг Ветхого и Нового Заветов. В то же время осознанный выбор того или иного прецедентного текста из многочисленно возможных безусловно является проявлением языковой личности и ее характеризует.

Одним из приемов, при помощи которого прецедентный текст вводится в оригинальный дискурс Гермогена, является упоминание имени известного персонажа, в результате чего актуализируется весь прецедентный текст. Этот прием используется в Житии Гурия и Варсонофия с целью проведения аналогий между событиями, описываемыми в данном Житии, и событиями из ветхозаветной истории. Излагая в ЖГВ историю о том, как Григорий (так звали будущего святителя Гурия до его пострижения в монахи) был оклеветан завистниками, Гермоген упоминает о ветхозаветном персонаже Данииле [ЖГВ:141], против которого подстроили заговор завидовавшие ему князья и сатрапы (Книга пророка Даниила, гл.6). В другом месте Гермоген сопоставляет Гурия с Иосифом и проводит параллель между библейской историей об Иосифе (книга Бытия, гл. 39, ст. 2-6) и историей, произошедшей с Гурием: его обвинение и заключение в темницу. Ветхозаветные истории Иосифа и Даниила выступают в данном случае в качестве источника сходных ситуаций и определенных эмоциональных переживаний. Такие аналогии заставляют рассматривать жизнь святого Гурия под знаком вечности. Автор жития стремится в конкретной, единичной ситуации увидеть нечто общее, абсолютное, наполненное неким сверхъестественным смыслом.

Неоднократно в своих произведениях Гермоген обращается к широко известному и популярному месту из Евангелий - притче о талантах и ленивом рабе (Евангелие от Матфея, гл.25, ст. 14-30). Образ ленивого раба нередко использовался писателями во вступлениях к житиям, где автор, отдавая должное традиции самоуничижения, обосновывал необходимость создания данного жития и не хотел уподобиться ленивому рабу из евангельской притчи, который не преумножил серебро, данное Господином, и был за это наказан. Например, во вступлении к Житию Сергия Радонежского Е.Премудрый говорит: «Аще бо азъ не пишу, а инъ никто не пишет, боюся осуженіа притчи оного раба лѣниваго, скрывшаго талантъ и облѣнившагося» [ЖСР 1981:262]. В аналогичной ситуации обращается к этой притче и Гермоген. В предисловии к ЖГВ он пишет: «и суди(х) самъ въ себѣ: аще не дерзну коснутися повѣсти, боюся ѡсужденіа лѣнивагѡ раба, вземшаго г(оспо)д(и)на своегѡ сребро, и прикупа не сотворшагѡ [ЖГВ:119]. С той же целью Гермоген упоминает эту притчу в водной части другого своего произведения, «Сказании о явлении иконы Богородицы»: «и яко

подобаетъ ми и писанию сия предати, да не буду осуженъ, якоже и скрывый талантъ господина своего [Гермоген 1912: 2].

Во всех приведенных выше фрагментах упоминание об осуждении ленивого раба происходит без указания на источник заимствования и дается как нечто хорошо известное и понятное читателю. Таким же образом, как о чем-то хорошо знакомом, что создает у читателя привычные ассоциации, а потому, опять же, без каких-либо дополнительных комментариев, Гермоген обращается к притче о ленивом рабе и талантах в Житии Варсонофия. Повествуя о пребывании Варсонофия епископом в городе Твери, Гермоген проводит аналогию между епископом Варсонофием и уже другим персонажем из этой притчи - «добрым рабом», который угодил своему Господину, преумножив его богатства: И добрѣ пасяше словесное стадо Хр(ис)товыхъ овець, паче оубо и паче протягъ оусердіе къ подвигу, и мнѡжа оумнѡжи талантъ г(оспо)дина своегѡ... [ЖГВ:209].

Прецедентными текстами в дискурсе языковой личности Гермогена являются образные выражения, в которых «афористически были сформулированы основные нравственные принципы христианской этики и вероучения» [Колесов 1990:27]. Устойчивые текстовые формулы типа «краеугольный камень», «камень преткновения», «стадо овец», «воин Христов» и др. были широко известны и всегда понимались однозначно, используя их в тексте, писателю не требовалось вносить какие-либо дополнительные объяснения или ссылки [Коновалова 1973:329], таким образом традиционные литературные формулы выполняли в тексте смысловую и экспрессивную функции. Приведем примеры из ЖГВ: пасти христово стадо словесных овец [ЖГВ:197] или добре пасяше словесное стадо Христовых овец [ЖГВ:209], и бываетъ полконачалникъ Хр(ис)товымъ воинѡмъ [ЖГВ:198], «и прежде бывшія хулники оустроивъ славити О(т)ца и С(ы)на и С(вя)таго Д(у)ха» (срв.: «бывша мя иногда хулника...» (1 Тимофею гл.1, ст.13) [с. 182] и др.

Символом, восходящим к ветхозаветным источникам, является в Житии Гурия и Варсонофия текстовая формула «древо доброплодное (доброродное)» (срв. Псалом I, ст. 3 и Притчи Соломона, II, ст.30). ЖГВ: И бываетъ пр(е)п(одо)бный яко нѣкое древо доброрѡдно, кипяще плоды красными, и всѣмъ произносящее богатно ѡвощіе: такѡ и сей божественный мужъ Гурій архіеп(ис)к(о)пъ оученіемъ своимъ мнѡжество д(у)шь присвояетъ Хр(ис)ту [ЖГВ:176-177].

Одним из способов введения прецедентных текстов в дискурс языковой личности является цитирование. Цитата, продолжая и развивая оригинальный дискурс, может выступать в качестве способа аргументации и подкрепляется с этой целью ссылкой на авторитет - указанием на источник цитации или лицо, излагающее мысль. Для этого Гермогеном используются вводные конструкции типа: акоже речено бысть въ писаніи; по писанному; по вселенныя уч(и)т(е)ля г(лаго)лющему слѡву; и псалѡмникъ рече; и паки во второмъ законѣ; самъ бо Господь глаголетъ; рече пророкъ и др. Например, в повести об обретении мощей митрополита Алексия сказано: «да сбудется реченное Богомъ во святомъ Евангеліи - не можетъ градъ укрытися верху горы стоя, и никтоже, вжегъ свѣтильникъ поставляетъ его подъ спудомъ, или подъ одромъ. Такоже и саму

свѣтильнику не мощно на толико лѣтъ сокровену быти подъ землею [Гермоген 1912:51]. Здесь мы видим цитирование соответствующего места из Нагорной проповеди (Мтф. 5:14-15): «Вы́ есте́ свѣ́тъ ми́ра: не мо́жетъ гра́дъ укры́тися верху́ горы́ стоя́: ниже́ вжига́ютъ свѣти́лника и поставля́ютъ его́ подъ спу́домъ, но на свѣ́щницѣ, и свѣ́титъ всѣ́мъ, и́же въ хра́минѣ [су́ть]». Некоторые расхождения грамматических форм свидетельствуют о цитировании по памяти.

В некоторых случаях цитаты вводятся без указания на сам факт цитации, например, фраза «не бо суть достойна страданіа нынѣшнягѡ вѣка противу хотящей славѣ ѡткрытися [ЖГВ:181] является «скрытой» цитатой, но при этом достаточно точной, о чем можно судить на основании сравнения приведенного выше фрагмента со словами апостола Павла в послании к Римлянам: «…яко недостоины страсти нынѣшняго времене, къ хотящей славѣ явитися въ насъ (Соборное Послание апостола Павла к Римлянам 8:18).

Примером точного цитирования является следующий фрагмент из Жития Гурия и Варсонофия: «по писаному: братіе повинуйтеся рече и покаряитеся наставникомъ вашимъ тіи бо бдятъ ѡ д(у)шахъ вашихъ, понеже слѡво имъ воздати ѡ васъ [ЖГВ:152]. Хотя не говорится, где и кем «писано», эти слова почти без изменений взяты из Соборного послания апостола Павла к Евреям (гл.13 ст.17): «Повинуйтеся наставникомъ вашим и покоряитеся тіи бо бдятъ о душахъ вашихъ, аки слово въздати хотяще ...».

В кратком житии Стефана из Грамоты Иову о казанских мучениках читаем: «И глагола ему протопопъ …И никтоже возбраняетъ креститись; токмо не возвратись, яко песъ на свои блевотины, да не прелстятъ тя ласканіемъ погани, ни устрашатъ тя гоненіемъ, ни разграбленіемъ имѣнія; понеже намъ христіяномъ многими скорбми подобаетъ внити въ Царство Небесное». Здесь мы видим обращение Гермогена к двум новозаветным текстам, без указания на источник:«Случи́ся бо и́мъ и́стинная при́тча: пе́съ возвра́щься на свою́ блево́тину» (2 послание Петра 2:22) и «утвержда́юща ду́шы ученико́въ, моля́ща пребы́ти въ вѣ́рѣ, и я́ко мно́гими скорбьми́ подоба́етъ на́мъ вни́ти въ ца́рствіе Бо́жіе (Деяния 14:22).

Однако многие цитаты в произдениях Гермогена, хотя и предворяются вводными конструкциями, свидетельствующими о факте цитирования, не являются строгими или абсолютно точными цитатами. Известно, что древнерусские писатели в основном цитировали богослужебную литературу по памяти, а потому мысли, почерпнутые из авторитетных источников, иногда даются в «свободном» изложении, передается только суть цитируемого текста. Приведем подобный пример из Жития Гурия и Варсонофия: «... и влагаютъ во уши г(оспо)д(и)ну своему суетная и вязутъ вѣнцы пр(е)п(одо)бному, д(у)шамъ же своимъ въ препинаніе плетутъ сѣти, клевещутъ на пр(е)п(одо)бнаго забывше реченнагѡ: пространнѡ слово клеветникоу на языцѣ егѡ; внутрь же егѡ д(у)ша егѡ тѣмъ страшнѡ связуетъся [ЖГВ:129]. Идея рассуждений Гермогена восходит к книге Притч царя Соломона, где сказано: «Покрываютъ вражды оустны праведныхъ, износящеи ж клеветы безумнѣиши суть (гл.10, ст.18);

Оустны безумнаго приводятъ его на зло ... Оустнѣ безумнаго съкрушаютъ его, оустны же его сѣть души (гл.18, ст.7) [Библия, 1581].

Доказательством того, что цитирование следующих текстов происходило по памяти, служат неопределенные вводные конструкции к ним – «рече нѣкто отъ древнихъ святыхъ», «рече отцы», - свидетельствующие о том, что Гермоген не знал точно авторов используемого им изречения: «якоже рече нѣкто отъ древнихъ с(вя)тыхъ: бл(а)годареніе, рече, пріемлющагѡ подвижетъ дающагѡ, яко и болша дарованія подати емоу [ЖГВ:206]; разсжденіе бо, рекоша о(т)цы, корень всемъ добродѣтелемъ [ЖГВ:210].

При сравнении некоторых цитат в с тем источником цитирования, на который указывает автор, видно, что он творчески обрабатывает известное ему изречение: емко и точно передает несколькими словами смысл текста-первоисточника: «и паки во второмъ законѣ: не явишися, рече, предъ Г(оспо)демъ Б(о)гомъ твои(м) тѡщь, но кождо по силѣ дароносити [ЖГВ:120]. В книге Второзакония сказано: «и да не явишися пред Г(осподо)мъ Б(ого)мъ твоимъ тощь кождо по постиженію рукы своея, по бл(агосло)венію Г(оспода)а Б(ог)а своего иже далъ есть тебѣ (гл. 16, ст. 16). Если первая часть цитируемого библейского стиха приводится Гермогеном дословно, то вторая часть выражена словами «по силе дароносити», что подразумевает «постижение руки своей» и «благословение Бога» и точно передает смысл библейского текста.

В Житии Гурия и Варсонофия можно выделить фрагменты, построенные способом цитатной амплификации (до 6 синтаксических единиц), например, традиционная характеристика жительства святого и связанные с этим рассуждения:

«... постомъ же и воздержаніемъ оудручая тѣло свое, по вселенныя уч(и)т(е)ля г(лаго)лющему слѡву: егда изнемогаю, тогда силенъ есмь; тогда оубо гла(гола)ше возмогати д(у)шевнѣй силѣ, егда тѣлесныя изнемогаютъ сла(бо)сти, и на всякъ д(е)нь якѡ начало полагаше; здѣ бо ч(е)л(о)веческое житіе, рече, требуетъ трудомъ дѣланіе, будущее же воздаяніе, и подвизавшіися на земли наслѣдятъ въ радости небесная, и ѡтложше тлѣнная, нетлѣнная воспріимутъ; не бо суть достойна страданіа нынѣшнягѡ вѣка противу хотящей славѣ ѡткрытися; аще бо и писано есть: ѡтъ болящаго не истязуетъ Б(о)гъ поста ни трудовъ, токмѡ терпѣнія и бл(а)годареніа, но сей пр(е)п(одо)бный мужъ къ симъ и сіа совокупи, всѣхъ трудѡвъ касается, и к Б(о)гу симъ присвояется; и мнѡгихъ невѣрныхъ оученіемъ своимъ сотвори ѡтступити ѡт злѡбъ ихъ; и ѡт бесерменскіа ихъ вѣры, и просвѣти ихъ банею С(вя)таго Д(у)ха, с(вя)тымъ кр(е)щеніемъ, и преж(д)е бывшія хулники оустроивъ славити О(т)ца и С(ы)на и С(вя)таго Д(у)ха» [ЖГВ:180-182].

Другие фрагменты Жития Гурия и Варсонофия, включающие в себе несколько цитат или заимствований из традиционно-книжной литературы, не являются столь распространенными (в среднем - 3-4 заимствования). Цитаты расположены в тексте дистантно, т. е. не составляют последовательную цепь, а перемежаются собственно авторскими словами. Последовательность цитат и

заимствований в пределах одного текстового фрагмента не всегда является распространением одной и той же мысли, часто утверждение, требующее, по мнению автора, ссылки на авторитетный источник, подтверждается одной или двумя цитатами, а следующее цитирование относится уже к другому авторскому утверждению или мысли. Например: «И добрѣ пасяше словесное стадо Хр(ис)товыхъ овець, паче оубо и паче протягъ оусердіе къ подвигу, и мнѡжа оумнѡжи талантъ г(оспо)дина своегѡ, и пребывая въ постѣ и м(о)л(и)твахъ, и слезахъ, и во всенѡщномъ стояніи молитву принося выну къ Б(о)гу. И пріятъ от Б(о)га бл(аго)дать разсужденія; разсужденіе бо, рекоша о(т)цы, корень всемъ добродѣтелемъ ... [ЖГВ:209-210]. При построении этого фрагмента используется устойчивый оборот, сформировавшийся на основе библейских образов: «пасяше словесное стадо Хр(ис)товыхъ овець», упоминается евангельская притча: «мнѡжа оумнѡжи талантъ г(оспо)дина своегѡ, и приводится афористичное изречение разсужденіе - корень всемъ добродѣтелемъ.

Таким образом, прецедентный текст в языковом дискурсе патриарха Гермогена занимает значимое место. В референтную группу входят тексты Ветхого и Нового заветов Библии (особенно четвероевангелие и Послания апостола Павла). Выбор прецедентных текстов является показателем принадлежности к эпохе и культуре, отражает мировоззренческие ориентиры языковой личности Гермогена, а также определен необходимостью следовать жанровым агиографическим канонам.

Анализ обращения Гермогена к прецедентным текстам в его агиографических произведениях иллюстрирует характеристику, данную Гермогену еще его современником: «был ... словесен муж и хитроречив, сладкогласен, о божественных словесах всегда упражняшеся и вся книги Ветхаго Закона и Новыя Благодати навыче» [Хронограф 1617 г. см.: Словарь книжников 1988:162].

Работа выполнена при поддержке РГНФ (Проект №12-14-16022а)

Литература

Библия, сиречь книга Ветхого и Нового Завета, по языку словеньску. - Острог, 1581.
Гермоген. Житие Житие Гурия и Варсонофия // Служба святителю Гурию. - Рукопись ОРРК НБ КФУ № 3655.
Гермоген. Повесть о явлении Богородицы //Творения святейшего Гермогена, патриарха московского и всея России. - Москва, 1912.
Гермоген. Обретение мощей иже во святыхъ отца нашего Алексія, митрополита Кіевскаго и всея Русіи чудотворца. Слово вкратцѣ //Творения святейшего Гермогена, патриарха московского и всея России. Москва, 1912.
Житие Сергия Радонежского // ПЛДР, XIV-XV век. М.,1981
Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. М., 2010.

Колесов В. В. Общие понятия исторической стилистики // Историческая стилистика русского языка. Петрозаводск, 1990.
Коновалова О.Ф. Традиционные метафоры в Житии Стефана Пермского // ТОДРЛ АН СССР. Л., 1977. Т. XXXII.
Лихачев Д. С. Поэтика древнерусской литературы. М., 1979.
Словарь книжников и книжности Древней Руси. Л., 1988. Выпуск 2 (вторая половина XIV -XVI в.), часть 1.

Новограф («албанский язык») и эмографемы: «письменная разговорная речь» в русском интернете

МОКРОБОРОДОВА Л.

lmokrobo@abo.fi

Турку, Финляндия

Движение «за орфографические ошибки», возникшее в русском интернете в начале нулевых и бросившее вызов социальной статусности правописания, не привело к тотальному использованию новографа («албанского языка»). Однако влияние новографа на русский интернет все-таки оказалось значительным. Элементы новографа широко внедрились в интрнет-коммуникацию в виде набора устойчивых ошибочных написаний корней, аффиксов и окончаний слов. Распространенность и стабильная продуктивность этого явления связана с недостаточной экспрессивностью, присущей виртуальной «письменной устной» речи. Благодаря долговременному экспонированию в интернете новограф обнаружил специфические свойства, которые оказались в высшей степени востребованными в интернет-коммуникации. Ошибочные написания, использованные в разнообразных контекстах на протяжении длительного времени, выявили свою способность выражать экспрессию «сниженности» (от иронии до сарказма). Сознательно искаженные с целью усиления экспрессивности компоненты графического облика слова я называю ***эмографемами*** *и рассматриваю их как часть семантической структуры письменной формы слова. В интернете эмографемные написания реализуют свой экспрессивный потенциал по большей части как инструменты модулирования коммуникации (ослабление дидактичности, смягчение критики, интимизация коммуникативного акта).*
Ключевые слова: новограф («албанский язык»), интернет-коммуникация, эмографема

The “ illiteracy movement” in the Russian Internet, starting in the early 2000s and questioning language correctness as a marker of social status, did not lead to a total use of novograf (alias the “Albanian language”). However, novograf has influenced the whole of Russian Internet. Elements of novograf have widely penetrated computer mediated communication (CMC) in sets of stable erroneous

spellings when it comes to language stems, inflections and endings . The reason for the popularity and productiveness of distorted orthography has its roots in the permanent lack of expressivity of virtual "written talk". Long-lasting exposure in the Internet has revealed novograf's specific abilities, which turned out to be exclusively required within CMC. Erroneous spellings used in a variety of contexts during a substantially long period showed themselves to be capable of denoting expressivity in "low" keys such as irony, sarcasm etc. I call such aiming at increasing the expressivity deliberately distorted components of word graphics ***emographemes****. I consider the emographeme a part of written word semantic structure. In CMC emographemic spellings realize their expressive potential mostly as instruments for modulating communication (decreasing the didactic tone, softening the harshness of criticism, creating intimacy in the communication act).*
Key words: novograf (the "Albanian language"), computer-mediated communication, emographemes

Гуляя по интернету и читая разнообразные форумы, гостевые книги, блоги в непремодерируемых (а зачатую и модерируемых!) интернет-ресурсах, легко встретить сообщения, в которых «благополучная» орфография сочетается с вкраплениями намеренных грамматических ошибок. Причем авторы подобных текстов производят впечатление адекватных, серьезных и заинтересованных участников коммуникации. Что это за явление? Оно совсем не похоже на заполнившее российский интернет в начале нулевых фонетизированное обезображенное письмо - новограф (термин предложен мной [Мокробородова 2006]), он же «албанский язык», «язык падонков» и др. Мы поймем причины живучести отдельных новографских написаний, если взглянем на то, как развивалась эта «новая орфография» в течение последнего десятилетия.

В 1999 году в русском Интернете возникает движение пользователей «за орфографические ошибки», против использования автоматических проверочных программ («автоматическое спеллчекерство») и редактирования. Начало движению положил быстро ставший для него программным «Манифест антиграмотности» (1999), который прокламирует «право на ошибки» и пропагандируют фонетическое письмо. Главный смысл этого движения направлен на дискредитацию глубоко укорененной в русском коммуникативном стиле идеи социальной статусности грамматической правильности. Привожу здесь отрывок «Манифеста», в котором излагается его главная концепция:

«МАНИФЕЗД АНТИГРАМАТНАСТИ Мы прынцыпиально протиф так называимай "граматнасти" в Сити. […] все художники рускава слова далжны бросить вызав убиванию нашива живова изыка биздушными автаматами! Галавный Принцып нашева великава движения ПОСТ-КИБЕР гаварит: "Настаящие исскувство новава тысичулетия - это то что ни можыт делать кампютыр а можыт делать тока чилавек!!!" […]Эти слава мы бирем дивизом на наш флак В БАРЬБЕ С ЗАСИЛИЕМ БИЗДУШНАЙ КАМПЬЮТЫРНОЙ ПРАВИЛНАСТИ каторую нам навязывают гацкие робаты-акуппанты!!!!»
[Алексеев 1999]

В этом тексте, кстати, мы видим все базовые принципы новографа: фонетическое письмо, отражающее процессы редукции гласных и позиционной ассимиляции, нарушение традиционных написаний и гиперкоррекцию.

Идеи «Манифеста» оказались чрезвычайно привлекательны для интернет-сообщества, и это стоит прокомментировать отдельно.

Статус речевых ошибок в русской коммуникации неоднозначен. С одной стороны, речевая корректность служит важнейшим социальным маркером и существенным элементом конструирования языкового «лица». Поэтому любая реакция интерактанта (указание на ошибку, предложение исправления) травматичны в социальном смысле и расцениваются как коммуникативная угроза, как агрессия. В то же время позитивно-ориентированный русский стиль общения (в этом определении я опираюсь на фундаментальные концепты коммуникативной теории вежливости Браун и Левинсона [Brown and Levinson 1987]) предполагает *правомерность* помощи, соучастия в исправлении ошибки. Таким образом, ситуация «языковая ошибка – реакция/игнорирование» представляет собой коллизию, не имеющую однозначного решения и дискомфортную при любом ее исходе для всех участников.

При письменном общении в интернете драматизм ситуации только обостряется: письменные ошибки, в принципе, значительно более частотны, к тому же в интернет-коммуникации они фиксируются и относительно долговременно публично выставляются при том, что этическая скованность «в виртуале» меньше, чем в очном разговоре.

Все факторы вместе существенно повышают риск коллизий «на тему» ошибок, и русский интернет уже давно пытается бороться с этим. Во-первых, выработалась речевая формула *предварительного* извинения за *потенциальные* ошибки (которая все-таки смягчает силу «социального падения» ошибающегося): «(Заранее) прошу прощения за (грамматические) ошибки». Эта формула часто сопровождается стандартизированным набором пояснений, среди которых самые частотные: «волнуюсь», «устал», «нет русской клавиатуры», «давно не писал» и т.д.. Здесь важно подчеркнуть, что никогда (кроме совершенно определенных контекстов) этикетные формы извинения за ошибки (особенно потенциальные) не используются в устной коммуникации.

Во-вторых, сама администрация сайтов, желая исключить беспредметные и уводящие в сторону дискуссии об ошибках, успевшие стать зримой чертой общения в форумах, пытается контролировать ситуацию и в своих правилах рекомендует как избегать ошибок, так и **не** комментировать чужие промахи.

Третья попытка избавиться от «дамоклова меча» орфографии, нависающего над самооценкой личности, была ознаменована цитированным выше «Манифестом». Тот факт, что с опубликованием этого текста произошло взрывообразное формирование миллионной армии адептов новографа, по моему убеждению, объясняется не столько «привлекательным для молодежи» его контр-культурным разрушительным зарядом, сколько тем, что новограф позволил ощутить свободу от угрозы социального клеймления.

Однако после 5-7 лет неистовства новограф существенно утратил свой первоначальный запал. Сегодня можно определенно сказать: русский интернет в

секторе непремодерируемой коммуникации не перешел на новограф, который, по сути, остался периферийным явлением, и даже на его «родных» сайтах (например, udaff.com) редко сегодня встретишь тексты с «тотальным» искажением письма. Таким образом, можно констатировать, что «новая орфография» не выполнила свою миссию формирования нейтрального отношения к ошибкам (скорее, наоборот, вызвала волну орфографической «контр-реформации», о которой в рамках данной статьи речь не идет).

Тем не менее годы популярности новографа не прошли даром и дали очень своеобразные плоды. Не только благодаря практике новографа у его сторонников, но и в результате долговременного, постоянного «экспонирования» новографских написаний перед миллионами российских пользователей интернета искаженная орфография выявила, обнаружила и закрепила в узусе особую способность выражать *комическое*. (*Комическое* здесь понимается как эстетическая категория, реализующаяся в диапазоне от иронии до сарказма и фиксирующая семиотическое «двойничество» в культуре: «Смех делит мир надвое, создает бесконечное количество двойников, создает смеховую «тень» действительности» [Лихачев и др.. 1984, с. 35]).

Потенциал комизма в визуально-графическом облике слова оказался востребованным там, где находится самая слабая прагматическая зона интернет-коммуникации. Это - зона дефицита экспрессивности, негативный эффект которого особенно сказывается в сфере социального модулирования коммуникации, то есть в ситуациях, когда необходимы разные «регистры» общения и реализуются конкретные коммуникативные задачи (иначе говоря – всегда!): градации дружественности, интимности, доверительности, смягчение критики, приглушение дидактики и пр.

Важным моментом для дальнейшей судьбы новографа как продуктивного ресурса экспрессивности в интернете оказалось то, что в силу особенностей русской орфографии (с ее доминирующим морфологическим принципом) отклонения от орфографического стереотипа приобретают системный характер. Еще нужно подчеркнуть, что искаженные написания реализуют свои свойства только в «нейтральном» контексте, то есть в контексте орфографической корректности.

Укажу на наиболее продуктивные модели для ошибочных написаний: чаще всего можно встретить написания *ы, э* и *о* после *ж/ш/ц* и *я, ю* после *ч* и *щ* (*жызнь, чюство*), замену комбинаций *вств, стн* на *ств* и *сн* (*чуствуйу, радасна*), а также гиперкорректирующие написания *щ* в виде *сч* (*обсчие, помасчью*). Среди графически деформированных морфем доминируют следующие: конечные элементы глаголов *-тся/-ться* передаются как *-ца/-цца* или *-цо/-ццо (кончица, жыниццо*), окончания *-ого/-его* родительного падежа русских имен выглядят как *-ва/-во* (*чево, ево, маральнава, этава, севодня*), практикуется гиперкорректирующиее конечное *-г* для элементов суффиксов *-ик/-ек, -чик/-щик, -ник, -ок* (*мальчег, паступаг, садег, начальнег*) (подробно [Мокробородова 2008: 62-78]).

Использование ошибочного написания для воссоздания речевой экспрессивности (достигаемой в устной коммуникации за счет паравербальных средств) сегодня столь широко включено в решение коммуникативных задач,

что оно требует отдельной терминологической номинации. Искаженный компонент визуально-графического облика слова, примененный сознательно, с целью добавления нового экспрессивного (эмоционально-оценочного) содержания, я называю *эмографемой* (*эмо* – усеченная часть латинской основы *emot-* глагола *emoveo* «волную», *графема* – термин новейшего времени со значением «единица письменного языка», образованный от греческого *grapho* «пишу»). Эмографему можно рассматривать как своеобразную семантико-структурную единицу письменного языка русского Интернета.

О каких же функциях эмогрфем может идти речь, если рассматривать их участие в модулировании коммуникации? Решая задачу формализации функций эмографем, можно вычленить, по крайней мере, **три** важнейшие:
1) уменьшение дидактичности концептуально «серьезных» слов, ослабление патетики; 2) смягчение критики; 3) интимизация общения, маркирование себя как «своего».

Уже до проведения каких-либо статистических исследований непремодерируемых форм коммуникации в русском Интернете можно достоверно предположить, что далеко не все слова, которые возможно написать с орфографической ошибкой, способны трансформироваться в коммуникативно значимые для большинства пользователей Интернета эмографемные написания. Такой способностью обладают, прежде всего, частотные и интенсивно экспонирующиеся в интернете слова, которые условно можно отнести к следующим классам (включаю сюда и небольшие списки слов с эмографемами):
а) положительные/отрицательные оценки ((*не*)*нравиццо/цца*, *ниасилил*, *ужос*, *правильна, ацтой, пацталом, смеялсо*);
б) формы обращения и самопрезентации (*фсем превед, таварисчи*),
в) некоторые слова, наделенные дидактичностью или экспрессией «высокого стиля» (*жызнь, любофф, оффициально, чуфство, пазитифф, помасч, щасте*).

Список, который я тут привожу, конечно, не полный, и он имеет тенденцию расширяться. Однако причина, по которой феномен эмографем заслуживает специального внимания и лингвистической интерпретации, заключается не в количестве эмографем в активном узусе, но в их коммуникативной нормализации, в неуклонном становлении общезначимости их использования для стандартных ситуаций интернет-общения.

Далее я приведу некоторые статистические данные, полученные с помощью инструментов поисковой системы Яндекс, а также дам ряд репрезентативных примеров, что в совокупности послужит иллюстрацией распространенности и прагматического профиля популярных эмографем.
Я останавливаюсь на одном примере из каждой группы предложенной мной классификации эмографемных написаний.

Ниасилил

Яндекс на 30.10.2012 указывает 228 тыс. ответов на запрос по этому слову (оно появилось в 2002 году), причем 15 тысяч ответов получено за месячный период с 30.09.2012 по 30.10.2012. Эта статистика, впрочем, недостаточно информативна, поскольку включает заголовки, подписи к картинкам и тому подобное, а не только относится к текстовым сообщениям. Однако это само по себе говорит о том, насколько прочно ассимилировано это

слово в Интернете. Привожу несколько других цифр, которые лучше показывают роль слова *ниасилил* как коммуникативного модулятора, как экспрессивной «краски» в орфографически нейтральном тексте. Из первых 20 страниц, где это слово является частью текстового сообщения, в 18 случаях оно выступает либо как оценка неудачи своих действий (=не смог), либо как оценка какого-то произведения (= скучное, занудное, «нечитабильное»). Причем *ниасилил* в этих текстах никак не связано с новографом или с контр-культурной ориентацией интернет-ресурса. Эта оценка всегда означает иронию/самоиронию и в целом выступает частью модулирования критичности в сторону смягчения, приглушения, - то есть реализует столь сложную для общения в интернете прагматическую категорию вежливости. Конкретный пример:

«Огромный свободный мир, но игра скучновата. Ниасилил» (отзыв о компьютерной игре).

http://top-torrent.ws/game-torrent/rpg-torrent/10929-drakensang-reka-vremeni-repack.html

В этом примере интересно сочетание слов *скучновато* (которое уже само по себе умеряет негативную оценку) и *ниасилил,* которое «несерьезностью» своего графического дизайна добавляет самоиронию и вносит в текст оттенок извинения за плохой отзыв.

Фсем превед

На 30.10 .2012 Яндекс обнаруживает 145 тыс. ответов на запрос (эмографемный вариант этого приветствия появился одновременно со словом *превед* в 2006 году), из них 515 с 30.09.2012 по 30.10. 2012. Из первых 20 страниц ответов в виде текстовых сообщений по запросу 11 не ассоциируются с новографом и представляют собой формулу стандартного приветствия. Орфографически корректное *всем привет* само по себе принадлежит сфере неофициального общения, однако в этих функциональных рамках оно достаточно формально и может нуждаться (в зависимости от ситуации) в экспрессивном расширении в сторону большей теплоты, дружественности, например с помощью жеста или интонации. Эти паравербальные средства позволяют деформализовать приветствие, не переходя в зону фамильярного (*приветик*). В «виртуале» написание *фсем превед* выполняет ту же роль. Чаще всего это – обращение к уже знакомой аудитории (так маркируется групповая солидарность), приветствие после некоторого отсутствия (возвращение статуса «своего») или стартовый момент приглашения к участию в проблеме и к заинтересованному общению. Типичный пример:

«Фсем превед! Помогите пожалуйста найти песню!!! Начинается словами: "На дальнем востоке есть город любимый до слёз..." Речь в песне идёт о Комсомольске-на-Амуре, исполняет женщина, по голосу похоже на Катю Огонёк, но в её дискографии я эту песню не нашёл... Помогите, если кто знает!!!!»

http://musicforum.ru/index.php?showtopic=47526

Желание автора этого вполне грамотного сообщения использовать эмографемное приветствие выявляет стремление возможно более теплым образом привлечь общее внимание и обратиться с просьбой к посетителям музыкального форума. Автор обращается к участникам «как свой к своим».

Поэтому неудивительно, что подобное обращение с трудом представимо, например, при желании получить медицинскую или юридическую консультацию на клиентском форуме соответствующих профессионально ориентированных сайтов.

Ужос

Статистика: 961 тысяча ответов на запрос от 30.10.2012, из них 105 тысяч приходятся на период с 30.09.2012 по 30.10.2012. Из 20 первых ответов в виде текстовых сообщений (однословные заголовки исключались) 17 были частью орфографически корректных текстов. *Ужос* - эмографемная трансформация достаточно экспрессивного релятива или предикатива-оценки *ужас.* Как правило, написание *ужос* связано с желанием снизить пафос серьезности, приглушить драматизм, иногда подчеркивает фарсовый характер описываемой ситуации (поэтому вряд ли возможно найти много случаев использования слова *ужос* как реакции на сообщение, например, о трагическом инциденте, в то время как корректное *ужас* обычно для подобного контекста). Пример:

«В общем, все мои изыскания по покупке дачи пока что кончились ничем. Ну, то есть, я хотя бы поняла, что мне точно нравится и не нравится - УЖЕ ПРОГРЕСС. Начинаю склоняться к мысли, то нужно покупать просто участок и ставить там дом. В связи с этим вопрос знатокам - ПОСТАВИТЬ ДОМ - ЭТО УЖОС? Я ничегошеньки в этом не понимаю».

http://vladmama.ru/forum/viewtopic.php?f=410&t=58675

Форма написания *ужос* в данном посте органично дополняет самоиронию автора и удачно выражает карнавальный драматизм постройки дома своими силами.

Изложенные в настоящей статье базовые идеи о роли эмографем в русскоязычной интернет-коммуникации могут быть фундаментом для дальнейших исследований в следующих основных направлениях:

- описание стандартного инвентаря эмографем в типичных коммуникативных сценариях;
- анализ психолингвистических и лингвистических механизмов трансформации ошибочных написаний в эмографемные;
- воссоздание достоверной статистической картины реальной речевой практики использования эмографем в диахронном и синхронном срезе.

Литература

Алексеев А. Манифезд антиграматнасти. http://fuga.ru/shelley/manifest.htm, 1999.
Лихачев Д.С, Панченко А.М., Понырко Н.В. Смех в Древней Руси. Л., 1984.
Мокробородова Л. Русский жжот! (язык СМИ в эпоху новографа) // Русский язык и литература. Проблемы изучения и преподавания в школе и вузе. Сборник научных работ. Киев, 2006, стр. 136 -141.
Мокробородова Л. Русская фонетика и орфография как ресурс «нового правописания» в Интернете. Scando-Slavica, 2008, №54.
Brown P. , Levinson S. Politeness: Some Universals in Language Usage. Cambridge, 1987.

Возможности развития межкультурной коммуникативной компетенции студентов-русистов

НАДЬ П.

nagypeter.pte@gmail.com

Печ, Венгрия

Данная статья занимается вопросом развития МКК венгерских студентов-русистов, в первую очередь, с точки зрения методики. Преподавание РЯ в Венгрии имеет своеобразное положение, не только из-за традиции его преподавания, но и нынешних изменений в сфере высшего образования и психике студентов. В статье обсуждаются некоторые способы оптимального выполнения требования социальной-экономической среды и эффективной подготовки будущих специалистов с аспекта развития МКК.
Ключевые слова: *межкультурная коммуникативная компетенция, РЯ, Венгрия, вузы*

This paper presents some current questions of teaching Russian at Hungarian universities. Teaching Russian has a particular character in Hungary – it was compulsory until 1989 – but nowadays studied by only 2-3% of all foreign language learners with the result that most of students on faculties of philology are beginners. Due to the economical circumstances speaking Russian seems to be a valuable kind of knowledge and it has a strong motivating effect. The main challenge is how to teach students to communicate with Russians - focus is on methodology of development of intercultural communication competence.
Key words: intercultural communication skills, Russian, Hungary, university

1. Актуальность вопроса

Межкультурная коммуникативная компетенция - привлекательная тема для специалистов, работающих в сфере обучения иностранным языкам. Открывая любой современный сборник по вопросам преподавания иностранных языков, мы находим целый ряд научных статьей о межкультурной коммуникации. Причинами актуальности данного вопроса является распространение теории Делла Хаймса с 70-х годов XX века, которая привела к смене парадигмы в методике преподавания иностранных языков, а именно: знать какой-нибудь иностранный язык - это ещё не значит уметь успешно общаться на нём. Специфичными причинами актуальности вопроса развития МКК венгерских студентов-русистов является также то, до 1988-89 учебного года в Венгрии русский язык преподавали в качестве обязательного предмета во всех типах школ. В связи с тем, что это имело политические причины, (даже учебный материал был составлен для политического воспитания учащихся), без осознания пользы знания языка само изучение русского языка вызывало отрицательные ассоциации, в результате которых со следующего учебного года (когда русский язык был уже необязательным) число учащихся, добровольно выбирающих этот язык, понизилось до 2-3%, можно сказать, стало

минимальным. В наши дни полностью изменилась мотивация учащихся [Федосов, Ч. Йонаш 1989-99-2009; Вегвари 2003; Надь 2011]. В настоящее время многие считают, что владение русским языком на высоком уровне является ценным на рынке труда. В различных сферах экономики требуются специалисты - в том числе в сфере банковских услуг, нефтедобывающей и газовой промышленности, энергетики, туризма, и, конечно, нужны и преподаватели, подготавливающие этих специалистов. Кроме факта, что учащиеся, выбирающие русский язык, имеют более конкретные цели в выборе языка, чем 15-20 лет назад, надо добавить и то, что и государственная образовательная политика и экономическая среда вузовского образования в Венгрии определяют конкретные задания подготовки студентов. В новой финансовой системе большинство студентов должны будет платить за учёбу в вузе и, так как доходы венгерских вузов в какой-то мере зависят от количества студентов, платящих за обучение, осуществляются требования рынка, т. е. спрос и предложение, приведущие, по всей вероятности к тому, что будут закрываться неконкурентноспособные вузы.

Приблизительно 10 лет тому назад начался новый период преподавания РЯ в Венгрии с появлением студентов-филологов, начинающих изучать русский язык с начального этапа и, таким образом, в наши дни большинство студентов-русистов одновременно учит и изучает язык. В связи с тем, что главной мотивацией изучающих русский язык является работа с языком (конкретнее: *межкультурная медиация*, как например переводческая, преподавательская деятельность, и т. д.), в последние несколько лет появилась потребность обучения языку на основе межкультурной коммуникации.

2. Понятия и определения

По определению Омбоевой Н. А. под компетенцией понимается «способность творчески выполнять деятельность на основе сформированных мотивов, личностных качеств, умение использовать нормативно-приемлемые образцы поведения в профессиональной области. Овладение компетенцией создает основу для развития профессионализма и мастерства.(…) О. А. Леонтович подчеркивает, что межкультурная компетенция «является конгломератом трех составляющих: языковой, коммуникативной и культурной компетенции.» [Омбоева: 2011]. М. Байрем [1997] различает *межкультурную компетенцию* от *межкультурной коммуникативной компетенции:* последняя связана с иностранным, а первая - с родным языком. Э. Халл считает, что культура - это язык, язык - это культура [Халл:1959]. В наши дни широко известно понятие т. н. *третьей культуры*. Любой участник межкультурного коммуникационного акта находится в третьей культуре - на стыке двух культур: своей и чужой. Участники коммуникационного акта одновременно считаются представителями своей культуры и партнёрами друг для друга в такой ситуации, в которой оба смотрят на другого, как понимающего, что ни один из них не чувствует себя так как хорошо, как «дома». Одним словом - третья культура существует в зависимости от говорящих, включая в себе и скрытые элементы обоих культур [см. модель Фёлдеша, 2007:22] Подчёркивается важность своей культуры - само собой разумеется, что при развитии межкультурной коммуникативной компетенции необходимо научиться и сознательно анализировать свои культурные явления (поведение, жесты, традиции, и т.д.). В

методике преподавании межкультурной коммуникации именно поэтому выделяется сопоставительный подход и в связи с этим отмечается, что на начальном этапе обучения иностранным языкам ради передачи опыта более успешным является такое обучение, если преподаватель и студенты являются представителями одной же культуры. Для того, чтобы достичь т.н. этнорелятивной фазы (т.е. обьективно относиться к тому, что данное сообщение говорящего может пониматься по-другому вне своей культуры) [Бано 2006:22] необходимо заниматься и своей культурой - особенно в наши дни, когда параллельно с распространением глобальных явлений (как в языке, так и в поведении) почти во всех странах мира наблюдается и усиливание крайностей (глокализация). В Венгрии в последние 10-15 лет стал очень популярным вопрос происхождения венгерского народа - много публикаций на эту тему даже, к сожалению, часто не соответствует историческим фактам. Произошло и изменение в мышлении молодого поколения, которое привыкло к готовой информации и организации своей жизни не сознательно, а опираясь на эмоциональные впечатления.

3. История

Метод включения когницию в процесс обучения иностранному языку (особенно русскому) и преподавания языка через культуру не является новым. В Венгрии было принято составлять учебный материал на основе русской культуры. В любом учебнике, использованном в общеобразовательных школах в периоде преподавания русского как обязательного, можем найти и страноведческий материал: фотографии о разных городах, зданиях, людях, картины художников-передвижников. В зависимости от креативности учителя это всё во многом помогло понять, что означает «делать покупки» по-русски или как представить себе Царь-колокол, и, конечно, представить более отвлечённые культурные явления, как например «русская зима». В самых первых учебных материалах того времени не было эксплицитно высказано, что когниция в такой форме служила бы развитию коммуникативной способности. В учебниках 80-х годов уже можем найти отдельные главы с замечаниями о разнице в культуре обеих стран. Были показаны и межкультурные конфликты, «культурные шоки» - как такое явление часто называется в современной литературе преподавания иностранных языков. В типовом учебнике для средних школ показаны не только такие межкультурные аспекты, но и разные тексты, подробные описания, объяснения о культуре повседневной жизни, диалектах, фонетических особенностях в речи молодёжи, и т.д. Говоря о вузовских учебниках стоит заметить, что преподаватели Печского педагогического института (института-предшественника университета г. Печ) составили подробный учебный материал для изучения страноведения и в своём учебнике [Лендваи-Мартша-Мишки: 1982] уже в то время писали о жестах и невербальной коммуникации, то есть о невербальной коммуникации. Сравнивая традиции того периода и вызовы наших дней видна разница, заключающаяся в том, что тогда были определённые стандарты, которым надо было соответствовать, а именно - центральные тесты, государственные экзамены. [См. подробнее: Сепе:1997]. В фокусе обучения иностранным языкам находились знания. Сегодня перед преподавателями стоит другая цель: формирование вторичной языковой личности, т. е. не только давать

знания, но и развивать навыки и способности, а также научить учащегося ими пользоваться. В этом длительном процессе пересматривается и роль преподавателя: из «чистого» инструктора он превращается в коуча, ментора, тренера. Для эффективной совместной работы обе стороны должны хорошо знать и уважать друг друга и преподавателю необходимо знать основную мотивацию своих студентов.

В Венгрии - с точки зрения изучения русского языка до 1989-ого года - считался удачным постоянный контакт двух культур: кроме экономических контактов надо упомянуть и ежедневные контакты с живущими в стране русскими людьми. Исходя из того, что ключом успешной подготовки является мотивация - правильнее: внутреняя мотивация – а её раньше не было, в результате этого по-прежнему было относительно мало людей, хорошо и правильно говорящих на русском языке. Сегодня мотивация изучения русского языка, естественно, не внешняя, а полностью внутренняя. Учат сегодня русский не потому, что он обязателен, а по свободному выбору. Вышеупомянутые ежедневные контакты сократились с изменением государственного строя и, может быть, поэтому для многих венгров русская культура считается символом «нашей старой жизни», несовременности и в связи с этим русский язык - каким-нибудь носителем социалистической идеологии. Это может быть причиной и т. н. русофобии. С другой стороны можно предполагать, что в сегодняшней Венгрии в глубоком экономическом кризисе русский язык вызывает у многих людей ностальгию, положительные эмоции, изучение языка привлекательное из-за его экзотического характера и потому, что знание языка считается ценным.

4. К вопросу о содержании и планировки учебного материала (эмпирический подход)

Содержание учебного материала ИЯ в государственной системе образования в основном определяется Общеевропейскими компетенциями владения иностранным языком (Common European Framework of Reference — CEFR). В большинстве случаев на отделениях русского языка венгерских вузов процессы *учёбы* и *изучения языка* идут параллельно и поэтому уже с начального этапа можно интегрировать межкультурный подход: при развитии лексики включить лингвострановедческий материал, конкретно и эксплицитно указывать на связи между вузовскими предметами. (Раньше уже говорилось о типичной проблеме молодёжи в связи с приобретанием информации: для них информация должна быть «готовой», быстро и легко усваиваемой). Важную роль играет *грамматика разговорной речи*. Таким образом все продукты повседневной жизни могут включиться в учебный материал: видеоснимки, клипы по Интернету, блоги, фотоалбомы, веб-журналы. Необходим и говорить об особой важности *визуализации* - современная молодёжь проводит значительно больше времени в виртуальном мире, чем, например, на улице. В этом мире информация идёт, в первую очередь, визуальным путём, одновременно из разных источников. Кроме вышесказанного необходимо также обратить внимание, что значительная часть человеческой коммуникации осуществляется *невербальными средствами*. Исходя из этого на уроках русского языка в последние годы всё больше внимание мы стараемся уделять *знаковому языку глухонемых*. В качестве практикующего переводчика знакового языка автор этих строк обнаружил, что

некоторые т.н. транспарентные знаки (например, проформы - обозначающие предметы или лиц в статическом или динамическом положении, выражая относительное место к другим предметам или направление и динамику их движения) универсальным образом действуют и в венгерском, и в русском знаковом языках. Причиной этого явления можно считать два фактора. Во-первых: невербальное общение (путем использования неязыковых средств – мимика, жесты, прикосновения и т. п) древнее, чем вербальное, именно поэтому существуют универсальные жесты. Во-вторых: в 50-ые годы прошлого века был выработан искусственный международный язык глухонемых т. н. Гестуно. Некоторые элементы этого языка-гибрида действуют и сегодня, из-за их натуральности - большинство этих жестов в широком кругу употребляется и среди слышащих. Знаковый язык - это есть система сознательно употребляемых жестов, таким образом успешно можно некоторые его элементы интегрировать в процесс развития межкультурной коммуникативной компетенции.

5. Методика и роль преподавателя

В центре типа обучения иностранному языку, основанного на межкультурной коммуникативной компетенции, находится студент - его личность, интерес, социальный фон, мотивация, планы на будущее, и т. д. Развитие межкультурной коммуникативной компетенции - это есть развитие личности. Как уже было указано выше, способы современных тренингов (например, в международных компаниях) опираются на психику: вместо конкретных методов, примеров или «пустых знаний» развивают навыки, способности самостоятельного решения разных проблем или успешной кооперации. Возникает вопрос: являются ли взрослыми студенты венгерских вузов? Если да, то при выборе методических средств почему не пользуются средствами андрагогики? Д. Колтаи подчёркивает, что «взрослые обычно имеют больше способности решать новые проблемы, благодаря жизненному опыту. Регуляторская – управляющая функция жизненного опыта в поведении взрослых играет очень важную роль в их воспитании. (…) Воспитание взрослых может быть результативным только тогда, если основы этого процесса происходят из *практических проблем* жизни. В формировании прочных знаний необходимо строить новые знания на основе жизненного опыта, чтобы создавать действительные связи между ними.» [Колтаи 1996, перевод: П. Надь.] Учебный процесс у взрослого происходит намного эффективнее, если он считается не ребёнком, а партнёром и чувствует важность сотрудничества. Важно, чтобы стиль преподавателя был бы ярким, убедительным, он сам был бы аутентичным, достоверным и гибким.

В следующей таблице представляются методы обучения языку взрослых в связи с требованиями со стороны студентов (учащихся) и ролью преподавателя:

Методы	Функции	Требования со стороны учащихся	Роль преподавателя
Лекция	Развитие определённой темы специалистом	Понятность, однозначность, правильное построение лекции, консистенция, интересность занимательность сообщения	***Лектор***; ведёт фронтальную поучительную деятельность, он всегда понятен, однозначен
Консультация	Проблемы, связанные с данной темой. Их обсуждение учащимися и преподавателем	Различный подход к проблеме, внятное объяснение, однозначное её развитие	***Комментатор***; наблюдателен. Способен сформулировать существенный ответ
Семинар	Совместная обработка прослушанной на лекции информации с помощью преподавателя	Возможность использования освоенных знаний на практике под инструкцией педагога	***Инструктор, анализатор***, источник первичной обратной связи; пользуется услышанной на лекции информацией, уточняет возникшие вопросы, побуждает студентов, учащихся на самостоятельную или на групповую работу.
Форум	Встреча учащихся с приглашёнными специалистами с целью углубления в освоенных знаниях по данной теме	Должна быть возможность для более широкого познания той или иной части данной темы, возможность послушать мнения других	***Модератор***; управляет собеседованием, устанавливает связь между слушателями, подытоживает мнения
Круглый стол	Вариант лекции с участием представителей слушателей и лектора. Использование метода «вопрос – ответ»	Представители студентов с приготовленными вопросами обращаются друг к другу, проводят разговор - в результате вместе находят решения разных проблем	***Партнёр***, сотрудничает с коллегами и учащимся. Даёт советы
Выставка, презентация	Представление самостоятельной работы, с употреблением разных (художественных) способов. Развитие когнитивных способностей. Развитие творческой деятельности и представительских способностей.	Выполнение творческой и представительской функции. Свободный выбор средств для выражения своих эмоций, мыслей.	***Критик.*** Первычный источник обратной связи,. В больших или совместных проектах ***партнёр*** в творчестве, ***«мастер».***
Дисскуссия	Столкновение независимых друг от друга взглядов	Должна быть возможность к развитию и дискуссии разных мнений	***Равный соперник, дискуссионный партнёр***, интересуется мнением других
Заочное обучение	Спланированный, направленный и вспомогательный процесс обучения, для самостоятельной и независимой обработки учебного материала, с целью его овладения	Выполнение внеаудиторной самостоятельной работы, последовательное и корректное возвещение о качестве самостоятельной деятельности	***Контролёр, анализатор***; пригодный для определения и опроса заданий

6. Выводы и заключения

Основная и первичная цель вузовского образования - с момента появления первого университета в мире - *эффективность*. А понятие

эффективности во многом зависит от актуальных общественных потребностей. В наши дни вузовская подготовка кадров считается эффективной, если данный вуз - соответствует требованиям рыночной экономики, а требования рынка, касающиеся подготовки русистов, это умение общаться на русском языке, проводить исследования, связанные с культурой, с литературой и с другими разделами русистики и, конечно, умение обучать языку. В своей статье мы постарались освятить три основных вопроса: 1. историю преподавания русского языка в конце XX- в начале XXI-ого века, 2. содержание и планирование учебного материала, 3. методику и роль преподавателя.

Как нами отмечалось выше, русский язык с 1948-ого до 1988-ого года преподавали в качестве обязательного предмета во всех венгерских школах, и в течении этих сорока лет был разработан целый ряд методов обучения языку. Но методика в то время обращала своё внимание на конкретные *знания* по языку: лексические, грамматические, фонетические и т.д., а не на развитие коммуникативной и межкультурной компетенций. Надо заметить, что в то время абитуриенты, желающие поступить на русское отделение, должны были владеть языком на высоком уровне, а в настоящее время студенты начинают изучать русский язык на отделении русской филологии с «азов» и, кроме этого, изменилась и мотивация учащихся.

В связи с вышеизложенными желательно, чтобы: 1. методы преподавания языка подбирать в зависимости от мотивации и целей студента, 2. принимать во внимание психические особенности студентов и включать в процесс подготовки и методы *андрагогики*, 3. на начальном этапе ввести в учебную программу специальный *курс для развития личности*. В рамках этого курса можно в большой мере воспитывать, (а не только обучать) студентов способами современных тренингов, например, в рамках проектной работы. Особое внимание должно уделяться межкультурной коммуникативной компетенции в *подготовке педагогов*. Преподаватели русского языка часто работают и в сфере частного предпринимательства в связи с тем, что в наши дни в Венгрии этот язык в первую очередь преподаётся вне системы государственного образования. Поэтому было бы хорошо дать возможность развития и других компетенций будущих преподавателей русского языка: селф-менеджмент, самопознание, разрешение конфликтов, убеждение и владение компетенцией по составлению учебного материала.

Литература

Вегвари Валентина Мотивационная готовность студентов - филологов к изучению русского языка. // Вестник Филиала Института русского языка им. А. С. Пушкина, Будапешт , 2004. с.138 – 145.

Лендваи Э.- Мартша Ш.- Мишки Д.: Kézikönyv a Szovjetunió országismeretéhez, 1982

Надь Петер К вопросу о развитии межкультурной компетенции студентов-русистов. // Учёные записки Кафедры славянской Филологии Печского Университета, Печ, 2011.

Омбоева Н. А. Формирование межкультурной коммуникативной компетенции в процессе изучения иностранного языка. http://pedsovet.su/load/116-1-0-16042, 2011
Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. www.onby.ru/ sterminasovajazyk/4, 2008.
Федосов, В. А., Ч. Йонаш Эржебет Об изменении отношения к изучению русского языка в Венгрии за последние 10 лет. // Вестник Филиала Института русского языка им. А. С. Пушкина 11., Будапешт, 2003.

Byram, M. Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Clevedon: Multilingual Matters, 1997
Földes Csaba „Interkulturális kommunikáció”: koncepciók, módszerek, kérdőjelek. In: Fordítástudomány IX. 2007.
Hall, E. T. The silent language. New York, 1959.
Koltai Dénes szerk. Andragógiai olvasókönyv. Janus Pannonius Tudományegyetem [Továbbképző Intézete] Pécs, 1996
Falkné Bánó Klára Interkulturális útmutató nemzetközi cégek és projektek vezetői és tagjai számára. EU working papers 1, www.elib.kkf.hu/ewp_06/0601_04.pdf, 2006.
Szépe György Modernizálási törekvések a legújabbkori magyarországi idegennyelv-oktatásban. In: A nyelvtanulás folyamata és mérése, Pécs, 1997.

Интеркультурная коммуникация как способ выявления коннотативных особенностей некоторых русских слов

НОВАК И.

izabela.nowak@gmail.com

Сосновец, Польша

В статье затрагиваются проблемы, связанные с проблемой обучения поляков русской культуре через изучеемый ими иностранный (русский) язык. Автором предложена попытка классифицировать дидактический материал, который даётся в учебниках по русскому языку как иностранному, на три группы. Первая из них включает слова, несущие информацию страноведческого характера. Вторую составляют лексемы, для которых имеются словарные соответсвия. Однако, из-за присущих им культурных особенностей их прагматическая функция в межкультурном общении нередко нарушается. Поэтому в их применении в коммуникации предлагается эксплицировать межкультурные особенности и различия. Третья группа охватывает лексику со специфической для изучаемого языка и культуры, коннотативной окраской. Её понимание на имплицитном уровне считается в статье условием формирования вторичной языковой личности.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, лингвострановедение, коннотации, обучение иностранному языку.

The article is devoted to issues related to cross-cultural communication limited to teaching Russian to the Polish as a foreign language. The author classifies culture-related material of the taught language into three areas. The first group includes non-equivalent lexis which is introduced in informative reality-oriented texts. The second group consists of words having their Polish counterparts in dictionaries, which leads to the perception the same as in Polish on the level of pragmatics. However, in the analysis they are perceived as translator's false friends. Lexis with connotative nature typical of the target language culture (Russian) constitutes the third group. Thus connotations as additional (superimposed) properties of the word, not included in bilingual dictionaries and generally not coded in monolingual explanatory dictionaries, constitute the basis for construction of effective bilingual unit in the process of a foreign language teaching.

Key words: cross-cultural communication, linguistic reality studies, connotations, foreign language teaching.

В современных лингвистических интерпретациях всё чаще обращается внимание на тесную связь между познанием культуры через язык и языка через культуру: „(...) язык теснейшим образом вплетен в культуру социума, в котором он используется в качестве средства общения, и анализ практически любого аспекта языка невозможен без учёта культурологических (...) факторов, влияющих на участников речевого общения" [Эйнуллаева 2003:4]. На данном этапе развития этой области науки учёные избегают одностороннего детерминизма и не стараются дать чёткий ответ на вопрос о том, что первично, а что вторично – культура или всё-таки язык. Более перспективной оказывается попытка найти взаимные сходства и корреляты между этими двумя явлениями [Мечковская 2000: 66].

Определить, что такое культура, затруднительно. Обобщающий взгляд на эту проблему позволяет прийти к выводу, что, несмотра на количество подходов, все они вписываются в двухполюсную интерпретацию. Для представителей первого направления культура, как бы они её не определяли, понимается как созданная человеком и, в то же время, создающая человека. Второе направление объединяет авторов, которые исследуют культуру как детерминанту, систему норм и образцов человеческого поведения. Для порядка приведём пример современной энциклопедической дефиниции, которая при помощи описательно-перечисливающей интерпретации стремится дать обобщённый и универсальный взгляд на культуру. Культура понимается как специфический способ организации и развития человеческой жизнедеятельности, представленной в продуктах материального и духовного труда, в системе социальных норм, учреждений, в материальных и духовных ценностях, в совокупности отношений людей к природе, между собой и к самим себе.

Проблему культуры выдвигают представители разных научных направлений. Вопросы сосуществования языка и культуры в российских научных трудах разрабатываются в рамках *лингвокультурологии*. Данная дисциплина изучает язык как феномен культуры. Это определённое видение

мира сквозь призму национального языка, когда язык выступает как выразитель особой национальной ментальности [Маслова:2001]. Для целей нынешной статьи важны, главным образом, те положения сосуществования языка и культуры, которые можно применить при разработке вопросов обучения русскому языку как иностранному. В сзязи с этим целесообразным кажется привести понятия, с опорой на которые эта тематика разрабатывается.

С большим успехом функционирует термин *страноведение*, который даёт информацию о стране и её жителях. Это понятие включает в свой состав общее страноведение и лингвострановедение [Верещагин 1984]. В русской терминологии именно второй из них принят для исследований языка в тесной связи с культурой. С 90 гг. XX века он вошёл в канон научных терминов и определяется как „методическая дисциплина, реализующая практику отбора и презентации в учебном процессе сведений о национально-культурной специфике речевого общения языковой личности с целью обеспечения коммуникативной компетенции иностранцев, изучающих русский язык» [Азимов 1999:139]. В лингвострановедении учитывается, что для процесса обучения межкультурной коммуникации, проходящего в искусственных условиях, важна не только сама формулировка темы, но, главным образом, методическая постановка очередных (языковых) вопросов.

В польской литературе не разработана отдельная научная дисциплина, которая ставила бы себе целью разработку вопросов, связанных с обучением иностранцев культуре через язык. Одновременно следует подчеркнуть, что проблематика сосуществования языка и культуры занимает почётное место в польской лингвистике. Для определения данного направления даются термины: *культурная теория языка* [Anusiewicz 1991], *антропологическая лингвистика* [Bartmiński 1991], *культурная лингвистика* [Anusiewicz 1994]. Ввведено также понятие *языковой образ мира* [Bartmiński 2009]. Данные концепции близки теории, построенной на учении Сэпира-Уорфа, а также Гумбольта. Язык даёт субъективный образ мира, который осуществляется в мышлении и в процессе строения речи. В результате этого любой родной язык по-иному влияет на рецепиента в тот момент, когда воспринимаются факты из окружающей действительности. Несколько по-другому строится картина мира. Это ведёт к более широкому обобщению, согласно которому носители разных языков опираются на иные образцы, особо воспринимая те элементы, положения и отношения, на которые носители иных языков могли бы не обращать особого внимания.

Тем не менее, в сфере методики обучения иностранному языку, на данный момент польская терминология не пользуется единым термином и теоретически-методическими положениями, с опорой на которые разрабатывались бы проблемы обучения иностранной культуре через изучаемый язык. В источниках по дидактике проблемы соприкосновения языка и культуры разрабатываются в рамках тех терминов, которые приняты в научном дискурсе страны, язык которой преподаётся.

Итак, в польской русистике принято пользоваться переводческими соответствиями русского понятия *лингвострановедение* (lingworealioznawstwo).

Методисты в своих трудах не отказываются также он родового понятия *страноведение* (realioznawstwo).

С учётом вышеназванных проблем теоретического характера нам интересно выявить, как обучение русскому языку посредством познания культуры проходит на практике.

Для иллюстрации воспользуемся примерами из польских учебников. Учебники считаются иконическим источником передачи и усваивания знаний ***на*** иностранном языке и ***об*** этом языке. В условиях так называемого школьного обучения их применяют как основное средство обучения. Они реализуют выдвигаемую в программах тематику и ориентированы на достижение целей, поставленных в государственных программах. Важно также, что учебники учитывают доминирующую методическую ориентацию.

В обсуждении проблемы межкультурного общения обратимся к примерам словоформ, неосознанное применение которых в новом иноязычном контексте может рождать коммуникативную неадекватность и прагматическую несоответствие. Целесообразным кажется объединить их в три группы.

К первой из них мы решили причислить слова, традиционно определяемые в методике как безэквивалентная лексика. Польские русисты - авторы учебных пособий - приводят списки слов, которые необходимы для понимания русской культуры. Это слова типа *самовар, иконостас, икона, балалайка*, названия, связанные с географией и природой типа *тайга, тундра, степь*, особенности русской кухни, сведения о известнейших деятелях культуры, памятниках культуры и т.д. Установка обучения русскому языку как иностранному путём передачи этих знаний занимает главное место в учебниках. Работа предполагает чтение/прослушивание текстов, ответы на вопросы и передачу содержания, хотя нередко также и ряд построенных на данном материале упражнений. Но, если обобщать данную постановку в рамках методического термина, то мы имеем дело, главным образом, с деятельностью репродуктивного характера. В её рамках доминирующей является передача информации. Но, даже если успешно овладеть всей этой информацией, то это вовсе не означает, что мы сможем воспринимать мир «по-русски», ощущая при этом особую природу русского слова и – шире - русского общения. Умения эти будем связывать с проблемой становления так называемой вторичной языковой личности (а вместе с этим и вторичного языкового сознания). Данное понятие принадлежит Ю.Н. Караулову [Караулов 1987: 104]. В русской методике обучения иностранным языкам понятие вторичной языковой личности успешно разработано Н.И. Халеевой и Н.Д. Гальсковой. В разработках обеих учёных показателем вторичной языковой личности является способность и умение инофона принимать полноценное участие в межкультурной коммуникации [Гальскова, Гез 2004: 65-68].

Для достижения этой цели процесс описывания фактов «чужой» культуры, на наш взгляд, недостаточен. Желательно воспринимать суть коннотативных особенностей иноязычных слов. В литературе предмета проблемой коннотации занимались многие лингвисты. Интересно отметить главное различие в этих подходах. Для одних учёных коннотация понимается как окраска слова, семантические оттенки, которые составляют его

дополнительное содержание. Согласно другим учёным содержание слова не следует смешивать с коннотацией [Гальперин 1974:90]. В нашем подходе важен аспект применения слова в коммуникации. Прагматическая ориентация позволяет воспринимать коннотацию как отдельную сферу содержания слова, которая вторична по отношению к денотации, так как суть успешной коммуникации (в том числе иноязычной) - это умение распознавать культурные особенности слов, несмотря на то, что они не заложены в их основном словарном значении.

С учётом вышесказанного мы выделили очередные две группы слов. Вторую группу лексем, связанных с культурой, которую можно выделить в учебниках по русскому языку как иностранному, составляют слова, относящиеся к обрядности и празднованиям, особенностью которых является факт наличия денотации, понятной широкому (не только русскому) культурному кругу, в том числе и полякам. Сюда причисляем лексемы типа *Рождество, Пасха, Новый год*. Несмотря на универсальный – казалось бы – характер, их, на наш взгляд, следует интерпретировать скорее как переводческие соответствия, традиционно понимаемые в методике как «ложные друзья переводчика». В значении этих слов заложены специфические особенности, связанные с русской культурой, что не учтено в двуязычных словарях. Но сопоставление выявляет их специфику, которую, на наш взгляд, следует связывать с упомянутым уже понятием коннотации.

Приведём несколько примеров. Культурема *коляда* не передаёт на русский язык того перлокутивного эффекта, замысел которого был заложен поляком в сформулированном по-русски предложении типа: «За столом все вместе поют коляды, а потом обмениваются подарками» [Ślusarski 2010: 98]. *Коляда* в русском восприятии обозначает традиционную русскую песню, которую пели ряженые; она имеет скорее народный характер, вмещает в себя пожелания счастья, богатства и урожая в Новом году. *Kolędy* же в польской культуре воспринимаются как песни, рассказывающие о рождении Иисуса, о вифлеемских яслях и трёх волхвах. Эти песни в польском культурном пространстве со временем приобрели более общепольский, чем религиозный, характер, и подчёркивают особую праздничную атмосферу и семейный характер рождественских дней [Nowak 2002]. Чтобы отличить их от народных *коляд*, можно было бы ввести определение *рождественские песни*, сравнивая их при этом с коннотациями, которые несут для большинства россиян *новогодние песни*. Приведённые выше примеры типа *За столом все вместе поют коляды, а потом обмениваются подарками* сводятся, скорее, к «называнию» поляками хорошо ощущаемого ими польского смыслового наполнения при помощи русских слов. Заложенная интенция этих предложений хорошо понятна лишь полякам. Эту группу пополняют слова сферы обрядности: *служба – msza, просфора - opłatek*, но и быта: *борщ – barszcz*. Для выявления их коннотативных особенностей необходимы выражения, которые предполагают сравнение на смысловом уровне. Его можно эксплицировать при помощи сравнительных конструкций типа: *в России, так же как и у нас*; *этот обычай, похоже как и в Польше; у нас, в отличие от России; это не совсем напоминает наш праздник, так как....* и тому подобные.

Третья группа, которую мы решили выделить, это слова, употребляемые любым носителем этого языка в повседневной коммуникации. Они принадлежат обыденной культуре. В них заложено «своё» видение окружающей действительности. Эти слова интересны не столько с точки зрения их описания и фиксации в одноязычных толковых словарях, сколько с позиции лексического фона или, как принято в данной работе, коннотативных особенностей. Эти дополнительные оттенки закреплены в слове имлицитно; они не видны, но начинают действовать в коммуникации, проявляя таким образом свою прагматическую функцию. Н.Б. Мечковская отмечает, что „Различия в лексическом фоне охватывают большую часть словарного запаса языков. Совпадают по фону обычно термины, а в области неспециального словаря полное совпадение лексических фонов - явление редкое" [Мечковская 2000]. Получается, что применяя определённые слова в иностранной речи, смысл которых нам хорошо понятен, мы, всё-таки, на самом деле не до конца ощущаем заложенную в них специфику

Для иллюстрации приведём лексему *чай.* В процессе обучения русскому языку как иностранному оно не вызывает трудностей (кроме фонетических). В частотном словаре русского языка оно причисляется к первой группе слов по частотности употребления, так же, как соответствующее ему польское слово *herbata*. Проследим, как эта лексема вводится в учебниках по русскому языку как иностранному. Первая группа это те случаи, когда *чай* и *herbata* даются как полные эквиваленты: *Какой ты любишь .....: чёрный или зелёный?* [Runowska 2011:79]*; У нас очень большой выбор сладких подарков (...) - Много у нас сейчас подарочного чая, который очень оригинально упакован и может быть прекрасным подарком»* [Cieplicka 2007: 120]. Похоже в заданиях, суть которых – обучить правильному словосочетанию в русском языке: *чай: пачка чая; коробка: конфет, пакет: молока, бутылка: минералки*, а также их тематически-ситуативному употреблению: *чай – бакалея*: *Чай мы покупаем в бакалее* [Dosz 2005: 64].

Но интересно отметить и попытки тех авторов, которые хотят обратить внимание на, всё-таки, иную специфику переводческих соответствий *чай /herbata*. Например: *Как подать чай: по-русски – в стаканах с подстаканниками, по-польски - в чашках? В обычных стаканах с блюдцами?* [Pado 2003: 133]. Дополнительно о культурной специфике свидетельствует краткий текст на тему заваривания чая, особенность которого выявляется в рамках семантических полей: *сервировка стола для чая; посуда и приборы*. Даётся также иллюстрация самовара, чашек как денотация русской культуремы *чаепитие/zwyczaj picia herbaty*. Введение культурного фона для слова *чай* способствует лексической дивергенции, то есть появлению существенных ассоциативных различий у поляка, который хорошо знает оба переводческих соответствия. В дескрипции: *[...] но русские не представляют своей жизни без чая и каждая хозяйка с гордостью расскажет вам секрет своего особого метода его приготовления* [Миллер 2009:125] следует обратить внимание на глагол *представлять*. Он способен реализовать мыслительную операцию и предполагает ментальное воздействие на интерлокутора. Эта функция позволяет причислить данный глагол к группе ментальных перформативов [Рябцева 1992].

Для мыслительных процессов интересно и применение негации *русские не представляют*. Можно задать вопрос: Зачем обозначать в речи то, чего нет? Такому речевому поведению следуют определённые коммуникативные цели. Приём отрицания вводит широкую гамму для интерпретации, так как номинативные возможности языка становятся намного шире и богаче. Интересен также факт преувеличения. Значение глагола *представлять* толкуется как *являться, быть,* что позволяет говорить об интерпретации экзистенциального характера. Применение данного глагола к существительному *чай* создаёт своего рода гиперболизацию, которая только усиливает прагматическую (воздействующую) функцию высказывания. Обобщение *русские не представляют своей жизни без чая* не является обычной дескрипцией. Его посредством вводится интерес к поставленной проблеме, удивление. В литературе предмета обращается внимание на интенсификацию эмоциональной сферы обучающегося иностранному языку и его положительное влияние на процесс усваивания языка. „Акт удивления – начало активного мышления. Изучающий при такой манере подачи учебного материала активнее приобщается к процессу поиска истины, постигая её не только умом, но и сферой эмоций" [Вертгеймер 1987: 47]. Современная психолингвистика и методика обучения иностранному языку сферу эмоций считает одной из основных стратегий, необходимых для процесса успешного усваивания иностранного языка и культуры [Залевская 1999:333]. *Чай* ощущается нами как знак русской культуры. Несмотря на свою «обыденность», это слово можно считать культуремой из-за возможности передавать коннотативные реалии, что особым образом выявляется на стыке культур. Дело не только в чаепитии как ритуале, но и в прецедентном характере обычного предложения «давай чайку попьём». *Чай* предполагает стол, «нормальность» , беседу «обо всём», нередко разговор «по душам» и какой-то неощутимый иностранцу «свой» порядок вещей. Символизируя русскую обыденность и повседневность, *чай* является заодно чем-то своеобразным, чего не ощутить поляку при применении слова *herbata*. В результате этой культурной интерференции или, скорее всего, культурного детерминизма данное ассоциативное своеобразие исключительно редко ощутимо поляком также и при применении слова *чай*. Похожим образом, на наш взгляд, можно провести коннотативное несоответствие при применении слов из повседневного быта: *хлеб – chleb, гречка – kasza gryczana, водка – wódka, майонез – majonez, сметана – śmietana*. Данная группа слов нуждается не столько в межкультурном сравнении эксплицитного характера, реализованного посредством сравнительных конструкций типа *так же, как и у нас; совсем иначе, чем у на*с. С позиции реализации интенции в диалоге такая экспликация сравнения при употреблении самых обычных слов типа *чай, хлеб* могла бы привести к избыточности и коммуникативные цели осуществлялись бы затруднительно. Коннотативные особенности данных слов должны быть, скорее всего, «переживаемы» и «осознаваемы» на имплицитном уровне.

Более подробный анализ языкового материала позволяет прийти к выводу, что объяснение коннотативных тонкостей на уровне межкультурного сопоставления может способствовать не только адекватному применению очередных лексем в коммуникации, но и положительным образом влиять на

формирование «вторичной языковой личности» как билингва (полилингва), который способен успешно общаться, думать, ощущать на больше, чем на своём родном языке.

Литература

Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков). М.,1999.
Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. М., 1976.
Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. О предмете, объеме и функции лингвострановедения// Лингвострановедческтй аспект в преподавании русского языка как иностранного. Воронеж. 1984, 16-33.
Вертгеймер М. Продуктивное мышление. М., 1987.
Гальперин И.Р. Информативность единиц языка. М., 1974.
Гальскова Н.Д. Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам// Лингводидактика и методика. М., 2004.
Гарская Л.В. Социокультурный аспект коммуникации : этнолингвистическая и лингводидактическая проблемы//Вестник ВГУ. Серия лингвистика и межкультурная коммуникация. 2002. № 3.
Залевская А.А. Введение в психолигвистику. М.,1999.
Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. М., 1987.
Маслова В. А. Лингвокультурология: Учеб. пособие для студ. высш. учеб, заведений. М., 2001// www.gumer.info/bibliotek_Buks/Linguist/maslova/01.php
Мечковская Н.Б. Социальная лингвистика. М., 2000.
Миллер Л.В., Политова Л.В. Жили-были....12 уроков русского языка. Варшава 2009.
Рябцева Н.К. Ментальные перформативы в научном дискурсе//Вопросы языкознания. 1992. №4, 12-28.
Эйнуллаева Е.А. Лакуны в структуре языковой личности и их заполнение в межкультурной коммуникации. Автореферат на соискание ученой степени канд. филол. наук. М., 2003.
Anusiewicz J. Kulturowa teoria języka. Zarys problematyki//Język a Kultura, tom 1. Pod red. J. Anusiewicza i J.Bartmińskiego. Wiedza o Kulturze, Wrocław. 1991, 17-30.
Anusiewicz J. Lingwistyka kulturowa. Zarys problematyki Wrocław. 1994.
Bartmiński J. Konwersatorium "Język a kultura". Projekt programu// Język a kultura, tom 1. Pod red. J. Anusiewicza i J.Bartmińskiego, Wiedza o Kulturze, Wrocław. 1991, 9-16.
Bartmiński J. Językowe podstawy obrazu świata. Lublin.2009
Cieplicka M., Torzewska D. Русский язык. Kompendium tematyczno-leksykalne 1. Poznań 2007.
Dosz J., Gregorczyk J.,Szubska J., Экспедиция 1B. Warszawa 2005.
Nowak I. Tradycje religijno-kulturowe w prawosławiu i katolicyzmie w ujęciu lingwodydaktycznym// Przegląd Rusycystyczny. 2002. № 2, 84-94 (współautor Oksana Małysa).
Pado A. Успех 2. Podręcznik do języka rosyjskiego, Warszawa. 2003.

Runowska M. Rosyjski w ćwiczeniach, Warszawa. 2011.
Ślusarski Sz., I. Tiereszczenko. Русский язык 1. Repetytorium tematyczno-leksykalne. Poznań. 2010.

Тенденция к обобщению современных терминов родства

НИКОЛЕНКО О. Ю.

nikolenkoolga@mail.ru

Омск, Россия

В современной лексической группе терминов родства действует тенденция к сокращению количества отдельных номинаций для каждого типа родственных отношений. Несколько разных типов родственных отношений могут быть обозначены одним словом. При необходимости уточнения вида родственной связи появляются описательные конструкции. В статье рассматриваются причины этого явления.
Ключевые слова: феномен родства, термины родства, лексико-семантическая группа, сема.
The number of individual names for specific type of relationship in modern lexical group of kinship terms is reduced. Different types of relationship can be called with one word. Descriptive constructions appear in speech for clarification of the line of relationship. The report examines the reasons for this phenomenon.
Key words: the phenomenon of kinship, kinship terms, lexical-semantic group, seme.

Толковые словари современного русского языка содержат наиболее употребительные единицы, выбираемые из лексического континуума на основании частотности их употребления конкретными носителями языка в настоящее время. Уровень частотности употребления той или иной лексической единицы колеблется с течением времени, и отдельно взятая единица может изменить своё положение относительно активного лексического запаса. Границы же лексического континуума определяются разными факторами, в частности, законами логики, то есть конструирование смыслов реальных и потенциальных слов происходит не спонтанно, но с опорой на логические отношения между понятиями. Особенно это касается лексических групп, организованных по принципу терминологических систем, и в частности, группы терминов родства, так как сами понятия тех или иных родственных отношений вполне определённы и исчислимы.

Представляется возможным определить границы «идеальной» лексико-семантической группы наименований родства, покрывающей всё пространство родственных отношений. Такая лексико-семантическая группа будет равна только ядру, таким образом, её можно назвать лексико-семантической группой

терминов родства. В таком объединении одному понятию должен соответствовать один термин в своём языковом значении.

Основанием для включения в лексико-семантическую группу наименований родства какого-либо слова является наличие в его семантической структуре гиперсем «человек» и «родственник/родственница». Набор основных сем для каждого термина различен, однако семы в этих комбинациях выбираются из ограниченного числа семантических признаков путём последовательного многократного разбиения множества элементов на подмножества на основании определённых свойств по комбинаторной методике. Комбинации дифференцирующих сем позволяют описать всё множество существующих типов родственных отношений. Все факультативные семы (коннотативные, ассоциативные и т. д.) не учитываются.

Исследование лексико-семантической группы терминов родства при помощи комбинаторной методики впервые провёл Т. П. Ломтев [Ломтев 1964: 108-121]. Предметом анализа являлись термины, описывающие отношения родства по вертикали, то есть между родственниками разных поколений. Отношения родства по горизонтали, то есть между родственниками одного поколения, более сложны для подобного описания. Однако и для них была предложена не универсальная, но всё же работающая система семантических признаков [Николенко 2008].

Комбинаторная методика даёт возможность подсчитать количество терминов родства, необходимых для полного описания всех существующих типов родственных отношений до третьего колена: всего 120 номинаций родства по вертикали и 42 по горизонтали (не включаются «родственники по церковному обряду крещения»). Но современная система терминологии родства оперирует существенно меньшим количеством номинаций. Полную систему можно представить только с использованием описательных конструкций типа *двоюродный брат, брат мужа, тётя со стороны матери, троюродный дедушка мужа, двоюродная сестра по отцу, племянница жены по брату, сводная сестра мужа (сводная золовка)* и т. д. Описательные термины родства – это разновидность лексических аналитических конструкций, расчленённо выражающих словообразовательные значения, семантически и функционально они равны слову, но организованы как словосочетания, допускают перестановку компонентов, включения и усечения [ЛЭС: 30]. В описательные конструкции включаются максимально известные и обобщённые термины.

В «идеальной» системе должны существовать отдельные термины для каждого типа отношений. В этом смысле система терминов родства древнерусского языка была ближе к «идеальной», так как в ней существовали термины *ятровъка* «жена деверя», *шуричь* «сын шурина», *браточадо* «сын брата, племянник», *сестреница* «двоюродная сестра», *сыновьць* «двоюродный брат» и некоторые другие. Существовали также термины, различающие родство по женской и мужской линии, например: *уи* «дядя по матери» и *стрыи* «дядя по отцу» и др.

Обобщение терминов родства, т. е. появление на месте двух и более отдельных нерасчленённых терминов одного, началось ещё в древнерусском языке в связи с утратой некоторых дифференцирующих сем из базовой

семантической структуры. Утратилась сема «родство по женской / мужской линии»: *уи* «дядя по матери» и *стрыи* «дядя по отцу» заменяются общим термином *дядя*; *леля* «тётя по матери» и *тетъка* «тётя по отцу» - общим *тётя (тётка)*; *браточадо* «сын брата, племянник по брату» и *дъщерица* «дочь сестры, племянница по сестре» - *племянник* / *племянница*. Исчезновение этих терминов означает, что семантический признак «родство по женской или мужской линии» перестаёт быть актуальным и утрачивается как дифференциальный, хотя как факультативный может сохраняться и проявляться в описательных оборотах типа *дядя по отцу (дядя со стороны отца), дядя по матери (дядя со стороны матери), дед по отцу, дед по матери, двоюродная сестра по отцу, двоюродная сестра по матери* и т. д.

Пережили обобщение номинации *зять* и *невестка*. Теперь это общие номинации одного из супругов по отношению ко всем родственникам другого супруга.

Зять «женатый мужчина по отношению к родственникам жены» [МАС: I, 625], первоначально: *зять 1* - муж дочери, *зять 2* - муж сестры, *зять 3* - муж золовки (сестры мужа), *зять 4 (свояк)* - муж свояченницы (сестры жены).

Невестка «замужняя женщина по отношению к родным её мужа (отцу, матери, братьям, сёстрам, жёнам братьев и мужьям сестёр)» [МАС: II, 426], первоначально*: невестка 1 (сноха)* – жена сына, *невестка 2* – жена брата, *невестка 3 (ятровка)* – жена деверя (брата мужа), *невестка 4* – жена шурина (брата жены).

В каждой из этих ячеек, вероятно, был отдельный термин, что доказывается современными терминами *свояк*, занимающего ячейку «муж свояченицы», *сноха*, занимающего ячейку «жена сына», и существовавшим ранее термином *ятровка*, занимавшего ячейку «жена деверя». Подобная синкретичность значения обобщённого термина не устраняется контекстом. При уточнении, для каких родственных отношений употребляется термин зять / невестка, требуется описательный оборот: Это его *зять* (а именно *муж дочери* или *муж сестры* или *муж сестры жены* и т. д.).

Современное состояние системы терминов родства показывает, что действие тенденции к обобщению терминов продолжается. Рассмотрим основные зоны обобщения терминов.

1. В условиях современного многобрачия, суррогатного материнства, вследствие тайны юридического усыновления и т. д. процесс обобщения затронул термины приёмного и юридического родства. В настоящее время заканчивается обобщение терминов *единокровные брат/сестра* «происходящие от одного отца, но разных матерей» и *единоутробные брат/сестра* «рождённые одной матерью от разных отцов», противопоставленные терминам *(полнородный) брат / (полнородная) сестра*. Поскольку семантический признак «один общий родитель определённого пола» стал незначимым, то эти термины постепенно заменяются обобщёнными терминами *брат/сестра*. В словарях они уже имеют помету *устар.* [МАС: I, 462-463]. Одновременно с этим происходит обобщение с термином *сводные брат/сестра* «приходящиеся братом или сестрой по отчиму или мачехе» [МАС: IV, 54]. Вероятно, термины *единокровные* и *единоутробные брат/сестра* останутся только элементами юридической и

медицинской терминосистем. В быту их употребление может быть вызвано только желанием актуализировать семантический признак «один общий родитель определённого пола», не являющийся в настоящее время дифференциальным.

Приёмные родители в речи всегда называются просто *мамой* и *папой*, а приёмные дети – *сын* и *дочь*, т. е. признак «юридическое / кровное родство» нейтрализуется постоянно, остаётся важным только для документов юридического или медицинского характера. Термин *приемный родитель* обобщается с термином *супруг родителя* и с термином *родитель: мачеха – приёмная мать – мать, отчим – приёмный отец – отец.* Аналогично *падчерица – приёмная дочь* - *дочь* и *пасынок – приёмный сын* - *сын*. Однако продвигается этот процесс медленно.

2. Одной из важных семантических особенностей наименований родства является то, что они передаются от поколения к поколению: если два лица являются между собой братьями или сёстрами, то их дети, внуки, правнуки и т. д. будут являться братьями и сёстрами, однако к соответствующим наименованиям добавляются определения *двоюродный, троюродный, внучатый, четвероюродный,* указывающие, в каком колене эти люди являются родственниками.

В разговорной речи степень родства часто не называется, то есть двоюродные (троюродные и т. д.) братья/сёстры, дяди/тёти и племянники называются просто *брат, сестра, дядя, тётя, племянник, племянница* без уточнения, в каком поколении, что, с одной стороны, может быть объяснено «малодетностью» современных городских семей, с другой, — тем, что и взрослые не всегда подчеркивают в речи разницу между родным и двоюродным братом: «Поехал я в лагерь, а дядька с тёткой решили отправить со мной *брата*, чтоб я за ним смотрел» (опускается признак «во втором поколении»).

Названная особенность употребления, возникают, вероятно, в результате действия принципа экономии речевых средств, поскольку для наименования родственников по мужу/жене и для наименования родственников второго/третьего поколения используют описательные термины. Базовый компонент этого описательного термина остаётся, а остальные, дифференцирующие, опускаются: «*племянница по мужу* - *племянница*», «*двоюродный брат – брат*». Таким образом, речь идёт об омонимии разных терминов *племянница* и *племянница по мужу*, *брат* и *двоюродный брат*, один из которых представлен в своём основном виде, а другой - в сокращённом вследствие экономии речевых средств варианте. Эта омонимия является предпосылкой для обобщения терминов, что отражается в словаре: *братан* «родной или двоюродный брат» [МАС: I, 112]. Возникающая омонимия создаёт определённые трудности для восприятия, которые должны быть устранены контекстом.

3. Некоторые из терминов кровного родства по боковой линии вторгаются в пределы действия терминологии свойства: дядя и тётя мужчины становятся – только по наименованию – *дядей* и *тётей* для его жены, при этом они нуждаются в уточнении «по мужу»: *дядя по мужу*, *племянница по жене* и т. д. То же касается терминов *племянник/племянница, дед/бабушка, внук/внучка*. В

речи чаще всего дифференциальный признак «по мужу» опускается: «*Племянница* в институт поступила, пока у нас поживёт. – А чего её Верка [сестра первой собеседницы] из дома выгнала? – Другая племянница. Мужа. Из деревни». При желании актуализировать какой-либо семантический признак у обобщённого термина возникают новые описательные обороты, например, при желании актуализировать семантический признак «кровное родство в первом поколении» вместо обычного термина *тётя* (в структуре которого при обычном употреблении эти признаки присутствуют безусловно, но специально не подчёркиваются) употребляется термин *родная тётя* в противопоставлении с *двоюродная тётя* или *тётя по мужу/жене*. Такое подчёркивание в речи кровного родства в первом поколении демонстрирует, что термин *тётя* при бытовом, не строго терминологическом употреблении может означать и двоюродную тётю, и тётю по мужу/жене, т. е. происходит постепенное обобщение этих терминов: *родная тётя (*обобщает *тётя по отцу (*в свою очередь обобщает *полнородная сестра отца — единокровная сестра отца — единоутробная сестра отца — сводная сестра отца) и тётя по матери (*аналогичные обобщения*)) — двоюродная тётя (*обобщает *двоюродная сестра отца и двоюродная сестра матери) — тётя по мужу и тётя по жене* и т. д.

Однако если родство по боковой линии (дядя, тётя, племянник, племянница) в народно-разговорной речи с лёгкостью переносится на супруга именно в таких формулировках или вообще без уточнения, то родство по прямой (бабушка, дед) на супруга переносится опосредованно и таких родственников называют описательными терминами, построенными по другому принципу: чаще *бабушка мужа*, реже *бабушка по мужу.* В таких терминах родство определяется не непосредственно с самим объектом, как, например, в термине *бабушка по мужу* «женщина, ставшая *лично мне бабушкой* вследствие моего брака с её внуком» (осознаётся непосредственное родство), но опосредованно, например, *бабушка мужа* «женщина, являющаяся бабушкой для моего мужа, и вследствие этого *какой-то моей родственницей,* но не бабушкой» (не осознаётся непосредственное родство).

Таким образом, процесс обобщения терминов и упрощения их семантической структуры выступает в единстве с процессом создания описательных терминов, которые и позволяют при необходимости актуализировать какой-либа ушедший на периферию семантический признак и представить «идеальную» систему терминов родства. Это системное явление отвечает и принципу речевой экономии: количество лексем сокращается, но возможность их разнообразных комбинаций позволяет выразить все необходимые смыслы.

Одна из причин обобщения терминов родства — постепенная замена терминологического значения наименования родства на бытовое. Терминологическое значение определяется логически, в соответствии с объективным характером кровного родства (генетического) и брачного (социального, регулируемого общественными институтами). Бытовое значение субъективно и зависит от воли говорящего, который сам определяет статус родственных отношений, независимо от объективных данных, например, называет отчима *отцом* и отказывается называть *отцом* отца биологического,

называет тётю близкого к нему возраста *сестрой*, а двоюродную бабушку молодого возраста — *тётей* и т. д. Такое психологическое понимание родства в итоге приводит к тому, что термины родства начинают употребляться и по отношению к неродственникам, например, распространены обращения к незнакомым людям *отец, батя, дядя, сынок* и т. д. Оперируя терминами родства по своему усмотрению, говорящий создаёт собственную градацию в парадигме «свой — чужой».

Другая, возможно, основная причина обобщения терминов также носит экстралингвистический характер и состоит в некотором изменении человеческих ценностей, приводящем к изменению демографической ситуации: уменьшению рождаемости, распаду больших семей и утрате родственных связей, и следовательно, сокращается число людей, включаемых в понятие «члены семьи». Малодетность современных семей приводит к тому, что число потенциальных шуринов, деверей, свояченицы и золовок невелико, так как у супругов просто может не быть братьев и сестёр. Хранить в памяти названия родственных отношений, которых в реальности нет, - нерационально. В таких условиях прозрачность семантики делает аналитические формы предпочтительней, так как в них используются максимально обобщённые и всем понятные термины.

В разговорной речи в результате экономии произносительных усилий описательные термины часто усекаются, если нет необходимости актуализировать признак, названный в усечённой части: *брат* как усечение от *двоюродный брат*, *тётя* – от *тётя по жене*, *племянник* – от *внучатый племянник* и т. д. Поскольку в состав описательных терминов включены максимально известные и обобщённые термины, усечённые варианты становятся омонимами этих обобщённых терминов: *дядя – (двоюродный) дядя*. Также могут формально совпасть усечения от разных терминов: *тётя (по мужу) – тётя (по жене)*. Такая омонимия создаёт предпосылки для нового обобщения терминов, как это произошло, например, с терминами *единокровный брат – единоутробный брат – сводный брат – брат*.

Таким образом, зародившиеся в древнерусском языке и продолжающие действовать до сих пор тенденции развития современной системы терминов родства основаны на двух взаимосвязанных принципах: обобщения значений терминов в связи с упрощением их семантической структкры и называния родственников через описательные обороты, в которые включаются обобщённые и максимально известные термины. Тем самым подчёркивается системная организация родственной терминологии и устраняется неясность какого-либо термина, возникающая в условиях распада больших семей.

Литература

Лингвистический энциклопедический словарь. – М.: Советская энциклопедия, 1990. (ЛЭС)

Ломтев Т. П. Конструктивное построение смыслов имён с помощью комбинаторской методики (термины родства в русском языке) // НДВШ «Филологические науки». 1964. № 2. С.108-121.

Николенко О. Ю. Современные тенденции развития лексико-семантической группы наименований родства: Монография. Омск, 2008.
Словарь современного русского языка: В 4-х томах / Под ред. А. П. Евгеньевой. М.: Русский язык, 1985-1988. (МАС)

Отражение тенденции аналитизма в ономастической грамматике

ПОВАРНИЦЫНА М.А.

povarnyicina.marina@pte.hu

Печ, Венгрия

В статье рассматриваются морфологические явления в области имен собственных - женских и мужских фамилий на -а - в связи с действующей в русской грамматике аналитической тенденцией.
Ключевые слова: морфология, ономастика, имя собственное, патроним, именное склонение, аналитизм
The paper deals with the morphological phenomena of proper names - female and male names ending with -a in accordance with the existing Russian grammar analytical trend.
Keywords: morphology, onomastics, proper name, patronymic, declension names, analitism

В конце 60-х годов XX века М.В.Пановым была высказана гипотеза об усилении в русской морфологии тех признаков, которые характерны для языков аналитического строя [Русский язык 1968]. Процесс нарастания аналитических черт в русском языке (языке синтетического строя), по свидетельству Н.С.Валгиной, проявляется в ряде морфологических показателей. Аналитизм обнаруживается прежде всего в ослаблении склонения, в сокращении числа падежей, причем наиболее интенсивно ослабевает склонение числительных, а в классе существительных наблюдается экспансия именительного падежа (см. подробнее Земская 2001). Далее, к проявлениям аналитизма относится рост класса несклоняемых имен (существительных, прилагательных, числительных); рост класса существительных общего рода, точнее, применение форм мужского рода к обозначениям женского пола; изменение способа обозначения собирательности в именах существительных [Валгина 2003:156].

Аналитизм в именном склонении затронул и ономастическую лексику. Д.В.Бондаревский отмечал, что ядро класса несклоняемых существительных образуют заимствованные слова, а на периферии его находятся другие отдельные подклассы, среди которых несклоняемые фамилии, имена, топонимы, графически не ассимилированные языковые единицы и др. [Бондаревский 2009:10]. Факт неизменяемости русских или славянских по происхождению онимов обычно иллюстрируется на примере русских топонимов с финалями -

ово, -ево, -ино, -ыно типа *Воронцово, Шереметьево, Тушино, Царицыно* [Гловинская 1997; Валгина 2003; Брызгунова 2003 и др.]. В течение XX века четко прослеживается тенденция к несклоняемости этих топонимов. Хорошо известен факт, что первоначально несклоняемые формы употреблялись в речи географов и военных, «важно было давать названия в исходной номинативной форме, чтобы не спутать дублетные названия без окончания» [Граудина 1976:142]. Как пишет М.Я.Гловинская, слова указанного типа «стали переходить в разряд неизменяемых существительных в советскую эпоху. В 60-е годы люди старшего поколения их еще склоняли, сознательно отталкивая новую норму, широко распространившуюся в печати и в устной речи» [Гловинская 1997:205]. В 70-е годы вопрос о склоняемости таких наименований вызвал широкую полемику в печати, причем у каждой точки зрения были свои сторонники и противники. Итоги споров и результаты практических исследований были изложены Л.К.Граудиной в статье «Норма употребления топонимов с финалями -ов(о), -ев(о), -ёв(о), -ин(о), -ын(о)» в виде «Предлагаемых правил», оговаривающих случаи несклоняемости топонимов [Граудина 1976]. Н.С.Валгина отмечала, что несмотря на очевидную тенденцию, авторы и корректоры пытались задержать процесс в литературной практике, но «тенденция оказалась достаточно сильной, и функционирование несклоняемых форм постепенно стало массовым» [Валгина 2003:158]. Официальную фиксацию эта тенденция получила уже в Грамматике-80: «Географические названия на -ово, -ево и -ино, -ыно ...в современной разговорной, профессиональной, газетной речи обнаруживают тенденции к неизменяемости», далее Грамматика указывает, что в письменной речи, в соответствии с действующими грамматическими правилами, они склоняются [Грамматика-80, §1220, с.505]. Интересную статистику приводит Ю.В.Рощина: в печати сегодня несклоняемые варианты составляют 73% (в 1960-е годы в печати было отмечено 19% несклоняемых вариантов таких топонимов), количество людей, не склоняющих такие названия, возросло за тот же период с 31% до 81% [Рощина 2005].

Касаясь данной проблемы, Е.А.Брызгунова, указывает, что здесь следует различать два типа употребления топонимов - с родовым термином (город Иваново, деревня Марьино) и без него. В первом случае нормативной считается несклоняемость топонима (Я живу в городе Иваново, в деревне Марьино) (см. об этом также Букчина, 1976; Грамматика-80, §1220, с.505), во втором случае общих закономерностей, по мнению Е.А.Брызгуновой, пока нет, можно говорить только о морфологии отдельных слов [Брызгунова 2003:]. Иными словами, есть группа топонимов, которая проявляет вариативность речевого употребления - жить в Иваново/ жить в Иванове; родиться в Марьино/ родиться в Марьине; топонимы же типа Пушкино, Шахматово - однозначно несклоняемы в речи. На это указывает и Грамматика-80: несклоняемость нормальна, если «населенный пункт назван собственным именем известного лица: около Репино, недалеко от Лермонтово» [Грамматика-80, §1220, с.505-506] Таким образом, степень несклоняемости зависит от разных факторов - от морфологической характеристики и структурных особенностей слова, от типа речи, в котором они употребляются [см. Гловинская 1997:206], а также от факторов внелингвистического порядка.

Другим примером аналитической тенденции являются фамилии украинского происхождения на -ко типа Зощенко, Короленко. В художественной литературе XIX века, как пишет Д.Э.Розенталь, они еще склонялись, но по разным типам склонения (первому или второму), но в современной печати они уже не склоняются, однако автор считает их изменяемость целесообразной в некоторых случаях - для внесения в текст ясности, ср. пример: письмо В.Г.Короленко - письмо В.Г.Короленке [Розенталь 2005:206]. А.А.Зализняк считает, что нормой для фамилий типа Шевченко следует признать нулевой тип склонения, однако делает оговорку, что эти слова допускают I субстантивный тип склонения, при этом колеблются между средним и женским морфологическими родами. Использование же падежных форм типа Шевченка, Шевченке; Шевченку, Шевченке и т.д. может быть оправдано только стилистическими целями - для создания украинского или белорусского колорита, в других случаях оно воспринимается как устаревшее [Зализняк 1967:216]. Грамматика-80 также рассматривает фамилии на -енко в разделе о нулевом склонении, указывая, что они могут все-таки склоняться по типу существительных II или I склонения в разговорной речи [Грамматика-80, 506]. Причина неизменяемости антропонимов указанного вида объясняется по-разному: Грамматика-80 видит ее в отсутствии образца для склонения, так как «среди слов среднего рода почти нет существительных одушевленных» [Грамматика-80, 506], Л.П.Калакуцкая, напротив, считает, что дело здесь не в отсутствии образца, а «в противоречии мужского или женского пола носителя антропонима среднему морфологическому роду имени или фамилии» [Калакуцкая 1984:57].

К проявлениям тенденции аналитизма в ономастике можно отнести также употребление в речи наименований-меморативов типа *лицей Гюстав Эйфель, школа Паскаль, Бенедикт-школа Кемерово* (см. об этом Поварницына 2011). Такие наименования строятся по типу «родовой термин +неизменяемое ИС в им.п.» и появляются в русском языке под влиянием иностранных языков. Смысловая структура меморатива вроде бы не нарушается: любому читателю понятно, что речь идет об объекте *имени такого-то*, но оставить незнакомое имя в исходной форме гораздо проще для создателя текста, чем думать, под какое правило склонения попадает данное имя. Кроме того, незнакомое имя в именительном падеже более информативно, позволяет избежать ошибок и искажения смысла.

И наконец еще одна группа имен собственных пополняет список неизменяемых существительных, колеблясь между I субстантивным типом склонения и нулевым типом. Речь идет о собственных именах на -а. Эта группа имен, т.е. её неизменяемость, пока остается за пределами внимания грамматических пособий и словарей. Так, «Справочник по правописанию и литературной правке» указывает, что нерусские фамилии на неударяемые -а, -я (в основном славянские и романские) склоняются, например, *творчество Яна Неруды, музыкальная комедия Д.Чимарозы*, исключения составляют фамилии на -а, -я с предшествующим гласным -и: *сонеты Эредия, стихи Гарсия*; не склоняются также финские фамилии. Колебания в склонении, которые

отмечаются «Справочником», касаются только фамилий грузинских, японских и некоторых других [Розенталь 2005:205-206].

По свидетельству Л.П.Калакуцкой, изменения в морфологии антропонимов, оканчивающихся на -а, интенсивно протекают с 70-х годов прошлого века и не ограничиваются только грузинскими и японскими именами, но до сих пор им свойственна непоследовательность и беспорядочность.

Об общей тенденции к неизменяемости иностранных фамилий (реже имен) на -а, -я писал еще А.А.Зализняк, отмечая, что имена, впервые попадающие на газетную полосу, чаще остаются неизменяемыми, чем имена знакомые [Зализняк 1967:216]. Л.П.Калакуцкая в своей монографии о склонении личных имен и фамилий проанализировала главным образом мужские имена и фамилии на -а, -я и пришла к выводу, что неизменяемость этих последних вызвана противоречием между морфологическим родом и реальным полом носителя имени или фамилии: возникла конфликтная морфологическая ситуация, «при которой пол носителя фамилии противоречит женскому морфологическому роду, связываемому с флексией -а» [Калакуцкая 1984:68]. Однако неизменяемость имен этого типа пошла дальше и захватила женские фамилии и имена, хотя в этом случае никакого противоречия не возникает - флексия -а в русском языке является основным показателем женского рода существительных. Таким образом, объяснить несклонение женских фамилий на -а логическими причинами не представляется возможным. Л.П.Калакуцкая предполагает здесь существование нескольких иных причин: влияние неизменяемости мужских фамилий на -а на фамилии и имена женского рода, влияние несклоняемости женских фамилий на согласную, кроме того, «с конца 18-го и на протяжении 19-го в. формируется словоизменительное правило для заимствованных антропонимов, по которому женские фамилии сохраняют форму им.п. мужской фамилии» [там же, с.78].

В настоящей работе мы рассмотрим лишь несколько фженских и мужских фамитий на -а и проследим, какой характер имеет тенденция несклоняемости на современном этапе, какие речевые ситуации выхывают колебания в употреблении имен собственных указанного типа.

Из наблюдений над текстами из различных источников явствует, что в периодической печати правило о склоняемости имен на -а соблюдается регулярно, в письменных текстах иного происхождения - на тстраницах интернета, общественных сетей, в юриспруденции, картина довольно пестрая. Так, фамилия «Кужела» склоняется в печати и в на телевидении: *Ольге **Кужеле** ... хватило одной олимпийской медали; ...а в нашем городе открыты лишь «Экран» да частная школа все той же **Кужелы*** (Вечерний Петербург, 19.07.12), *Олимпийскую чемпионку Ольгу **Кужелу** обокрали..., Ольге **Кужеле** это, конечно, подпортило праздник* (StcTV 13.08.10), *Российскую синхронистку Ольгу **Кужелу** обокрали...*(Новые Известия, 19.08.10), *кто кроме олимпийской чемпионки Ольги **Кужелы** участвует в вашем спектакле?* (Труд-7, 29.12.10), *Я вновь в одной команде с...Ольгой **Кужелой*** (Сов.спорт, 19.11.10); *аналогично - мужская фамилия: Вячеслав Василевский встречается с Томашем **Кужелой**; Вячеселав Василевский победил Томаша **Кужелу*** (tomsk.fm 25.05.11); но уже в анонсе телерепортажа на сайте телеканала появляется несклоняемая форма: *Репортаж*

о Школе Ольги ***Кужела*** *на телеканале Россия 2 «Страна спортивная»,* хотя в самом репортаже звучит иной вариант - *В трех бассейнах города уже работает школа Ольги* ***Кужелы*** (Россия 2, 4.05.11). На сайте школы синхронного плавания и на прочих спортивных сайтах фамилия не склоняется: *Спортивная школа синхронного плавания олимпийско чемпионки Ольги* ***Кужела****, группы* ***Кужела*** *О.П..; Спортивный клуб Ольги* ***Кужела*** *объявляет набор детей; школа была основана Олимпийской чемпионкой Пекина Ольгой* ***Кужела****; ...под руководством Ольги* ***Кужела****.*

ГАВВА. В газетных текстах женский вариант встретился в связи с уголовным делом, поэтому в статьях цитируются материалы дела или заявления представителей прокуратуры, фамилия встречается как в склоняемом, так и в неизменяемом виде: *М.Склюева вступила в предварительный сговор с Сергеем Склюевым, Раисой* ***Гавва*** *и Александром Грицкевичем* (Росс. газ.06.03.12), *Женщина оформила их на ближайших родственников: мать - Раису* ***Гавву*** *и мужа - Сергея Склюева* (Интерфакс, 24.09.12), *...оформив их на своих ближайших родственников: мать - Раису* ***Гавву*** *и мужа - Сергея Склюева* (Эксперт,12.03.12), *Действия Александра Грицкевича, Раисы* ***Гавва****, Сергея Склюева... квалифицировались следствием по ч. 4 ст. 159* (Взгляд, 24.09.12). Фамилия другой женщины встретилась только в несклоняемой форме: *Но у Ольги* ***Гавва*** *это чувство давно исчезло* (1 канал, 22.01.08), *Босоногая баядерка - сайт Ольги* ***Гавва****, Босоногая баядерка - сайт петербургской танцовщицы Ольги* ***Гавва***. Мужские фамилии также могут оставаться неизменяемыми: на сайте российских тендеров фигурирует тендер «*Ремонт автомобильной дороги общего пользования по улице* ***Гавва*** *с.Федоровка*» (tendergid.ru), *Вакансии компании* ***Гавва*** *О.В., Работа в компании* ***Гавва*** *О.В., Хотите работать в компании* ***Гавва*** *О.В.*(perm.hh.ru), *Помощь Матвею* ***Гавва*** (оф.сайт Калужской обл); но могут и склоняться: *Звание ...Ивану Степановичу* ***Гавве*** *присвоено...* (Люди.ру), *Интервью главного врача Золочевской ЦРБ* ***Гаввы*** *А.В. Украинскому телевидению* (2009), *...так называют нынешнего лидер-баса Валерия* ***Гавву****, А когда вместо народных артистов Валерия* ***Гаввы****, Василия Штефуцы или Вадима Ананьева видят других неизвестных солистов...* (Рос.газ., 22.11.10).

ПАДАЛКА. Фамилия стала широко известной благодаря космонавтике: *...Наградить медалью «За заслуги в освоении космоса»...****Падалку*** *Геннадия Ивановича* (Указ Президента РФ 12.04.11), *Переход Геннадия* ***Падалки*** *к выходному люку, Перенос Геннадием* ***Падалкой*** *гермоконтейнера* (из плана ЦУП), *На все работы командиру МКС-32/33 Геннадию* ***Падалке*** *и бортинженеру Юрию Маленченко отведено 6 с половиной часов* (МК 20.08.12). Склоняются и фамилии других персон: *Эксклюзивное интервью с архитектором Сергеем* ***Падалкой****, беседа с Сергеем* ***Падалкой*** (forma.spb.ru), на страницах Facebook -*Сергей Падалка в браке с Еленой* ***Падалкой****, тобы связаться с Юлией* ***Падалкой****, чтобы связаться с Анастасией* ***Падалкой****; ...манит к себе* ***Падалку*** (Г.Бакланов.Жизнь, подаренная дважды. 1999), один пример с неизменяемой фамилией: *Официальное обращение Ю.И.****Падалка****, исполнявшего обязанности главы администрации* (Вслух о..., 30.04.03). Интересен пример употребления данной фамилии в одном юридическом тексте - судебном решении, в котором фигурируют и женская, и мужская фамилии Падалка. Поскольку полное имя

носителя фамилии не указывается (в тексте только инициалы), возникает необходимость каким-то образом показать принадлежность имени мужчине или женщине. Проблема решается таким образом, что один вариант остается неизменяемым, а второй склоняется, причем автор текста в качестве склоняемого выбирает женскую фамилию. Точнее, из 14 женских форм косвенных падежей соответствующее падежное окончание получают 12, из 21 мужской формы - только 4. Приведем несколько примеров: *по исковому заявлению* ***Падалка*** *В.Д.(ж) к* ***Падалка*** *Л.В. (м); Регистрация* ***Падалка*** *Л.В. (м) по указанному адресу; представитель* ***Падалки*** *В.Д. (ж); просил в иске* ***Падалке*** *В.Д. (ж) отказать; брак между* ***Падалка*** *Л.В. (м) и* ***Падалкой*** *В.Д. (ж) прекращен;совместно с* ***Падалка*** *Л.В. (м);факт проживания* ***Падалка*** *Л.В. (м); взыскать с* ***Падалки*** *В.Д.(ж) в пользу* ***Падалка*** *Л.В.* (м) и т.д. Таким образом, в данном тексте прослеживается тенденция, противоположная той, о которой писала Л.П.Калакуцкая: не женская фамилия сохраняет форму именительного падежа мужской, а наоборот, мужская сохраняет форму им.п. женской фамилии (см. об этом Калакуцкая 1984:80).

Остановимся еще на одном типе имен - фамилиях славянского происхождения с суффиксами -ск-, -цк-. Поскольку тип фамилий на -ский, -цкий хорошо известен русскому языку, при передаче иностранных фамилий данного структурного типа, по словам Д.И.Ермоловича, «мощная интерференция грамматической системы русского языка подталкивает к тому, чтобы при переводе оформлять их подобно русским фамилиям, то есть с конечной буквой -й в мужском роде и с буквой -я в женском роде» [Ермолович 2001:84-85]. При передаче таких фамилий в усеченной форме (Малиновски, Малиновска, Вишневски, Вишневска) возникает противоречие между вроде бы русской словообразовательной моделью и склонением русских фамилий на -ский. В результате в текстах на русском языке появляются дублетные формы - усеченные и полные, различающиеся окончаниями. Но этим противоречие не решается, словоизменение усеченных форм тяготеет к склонению по парадигме русских фамилий с полным окончанием. Так, например, имя известной польской писательницы находим в двух вариантах: Мария Конопницка и Мария Конопницкая, но склоняется фамилия по адъективной парадигме, и только в одном случае нам встретился вариант субстантивного склонения: *Мы любовались народными танцами, читали стихи польских поэтов: Болеслава Лесмиана, Леопольда Стаффа, Марии Конопницки...*(газ.Класс, 8.10.2008). Д.И.Ермолович рекомендует использовать в случае фамилии славянского происхождения соответствие с русской флексией, но если «славянские корни носителя фамилии неочевидны или уходят на несколько поколений в прошлое, следует использовать усеченную **несклоняемую** (выделение наше) форму» [Ермолович 2001:85]. Напротив, Словарь собственных имен Ф.Л.Агеенко предписывает склонять фамилии указанного типа по образцу полных прилагательных независимо от их оформления: *БАНДРОВСКА-ТУРСКА Эва, Бандровской-Турской Эвы (польск. певица); БРЫЛЬСКА Барбара, Брыльской Барбары; ЧЕРНЫ-СТЕФАНЬСКА Галина, Черны-Стефаньской Галины* (примеры из СИС:Склонение). Таким образом, даже в справочной литературе нет однозначного мнения о склонении/несклонении фамилий на -ска, одно

несомненно - если фамилия изменяема, она получает парадигму полного прилагательного. Практическую реализацию описанных правил мы покажем на одном примере - *Барбара Брыльска*. СИС дает две формы фамилии: *Брыльска (Брыльская) Барбара*, причем форма в скобках менее употребительна; форма родительного падежа - *Брыльской Барбары* - указывает на один тип склонения для обоих вариантов [Агеенко 2001:55]. Действительно, формы адъективного типа склонения в текстах встречаются чаще (*Брыльская Барбара* Энцикл. словарь; из анонсов поисковой системы Яндекса - *У Барбары* ***Брыльской*** *есть сын; ...без польской актрисы Барбары* ***Брыльской****; Сегодня день рождения прекрасной актрисы Барбары* ***Брыльской****; Из интервью с актрисой Барбарой* ***Брыльской****, Для Барбары* ***Брыльской*** *это был страшнейший удар; Польша не простила* ***Брыльской*** *бешеного успеха в СССР* АиФ 22.12.2006; *Сколько лет самой красивой актрисе в мире Барбаре* ***Брыльской****?* Ответы@mail.ru и т.д., но они не единственны. Необычная усеченная форма фамилии порождает формы субстантивного склонения: р.п. *Биография* ***Брыльски*** *Барбары, ...не первый опыт Барбары* ***Брыльски*** *в советском кино, Роль Нади для польской актрисы Барбары* ***Брыльски*** *стала по-настоящему звездной, д.п. Барбаре* ***Брыльске*** *не на что жить* HTB.Ru; в.п. *«Журить» фестиваль пригласили Барбару* ***Брыльску****; Молодое поколение и вовсе не знает Барбару* ***Брыльску*** АиФ 22.12.2006. Даже в одном и том же тексте находим формы разных типов склонения. Так, в статье из Энциклопедического словаря 2010 заглавное слово - полная форма фамилии *Брыльская Барбара*, текст статьи начинается уже с усеченной формы - *Брыльска (Brylska) Барбара*, далее в тексте *Популярность* ***Брыльске*** (д.п. субст.скл.) *принесли роли...; мягкая героиня* ***Брыльской*** (р.п. адъект.скл.); на странице вопросов-ответов сайта mail.ru *Вопрос: Сколько лет самой красивой актрисе в мире Барбаре* ***Брыльской*** (д.п. адъект.скл.)? *Ответ: Знаменитый фильм«Ирония судьбы, или С легким паром!» - не первый опыт Барбары* ***Брыльски*** (р.п. субст.скл.) *в советском кино*; на сайте cultradio.ru *Барбаре* ***Брыльской*** (д.п. адъект.скл.) *исполняется 60 лет, Роль Нади для польской актрисы Барбары* ***Брыльски*** (р.п. субст.скл.)..., и в том же тексте - несклоняемая форма - *Типаж* ***Брыльска*** (р.п.) *идеально подходил для съемок в мелодрамах...* Таким образом, мы подошли к третьему варианту употребления фамилии - несклоняемому, представленному в текстах в незначительном количестве: *Российские зрители с удовольствием встретились с известной польской актрисой Барбарой* ***Брыльска*** *imhonet.ru; И какое у Барбары* ***Брыльска*** *самое главное желание....* beenergy.ru; *В родной Польше Барбару* ***Брыльска*** *называют просто...*passion.ru; *Биография* ***Брыльска*** *Барбары* mega-stars.ru. По Ермоловичу, если в силу традиции или иных причин автор текста использует усеченную форму фамилии, то она не должна склоняться: *Барбара Брыльска - к Барбаре Брыльска* (пример из Ермолович 2001:85). Однако, как видим, хорошо знакомый структурный тип фамилии, а тем более, широкая известность носителя этой фамилии делают ее в большинстве случаев склоняемой, хотя и в этот структурный тип женских фамилий проникает аналитическое начало.

На примере нескольких имен нельзя разумеется сделать вывод о современном характере тенденции, но все же можно говорить о возможных причинах неизменяемости имен собственных. Собранный материал показывает,

что вопрос о склоняемости по-разному решается в различного рода текстах. В периодической печати, текстах редактируемых, в основном соблюдается правило склонять как мужские, так и женские имена и фамилии на -а. В текстах, где редакторской правки практически нет (страницы интернета, неофициальные сайты, блоги), причину вариативности склонения вообще объяснить трудно. На примере юридического текста мы видели, что причиной несклонения одних и склонения других единиц может служить стремление обозначить разницу между женской и мужской фамилией. Кроме того, структурный тип иностранной фамилии, родственный русскому, может не только повлиять на выбор типа склонения, но и вообще сделать фамилию неизменяемой.

Литература

Агеенко Ф.Л. Словарь собственных имён русского языка. © Электронная версия, «ГРАМОТА.РУ», 2011. (СИС)
Агеенко Ф.Л. Собственные имена в русском языке:Словарь ударений. М.,2001.
Бондаревский Д.В. Неизменяемость - ключевое явление аналитизма. //Вестник Челябинского ГУ. 2009, №7. Филология. Искусствоведение. Вып.41. С.8-12
Брызгунова Е.А. Связь внутренних законов языка с нормой устной и письменной речи. Язык СМИ как объект междисциплинарного исследования. Под ред. д.ф.н. проф.Володина М.Н. Учебное пособие. М:МГУ, 2003
Букчина Б.З. О склонении географических названий типа *республика Болгария* // В кн. Ономастика и норма. М.:Наука, 1976. С.171-180.
Валгина Н.С. Активные процессы в современном русском языке. М.:Логос, 2003
Гловинская М.Я. Изменения в морфологии и синтаксисе. //В кн. «Najnowsze dzieje języków słowiańskich. Русский язык». Opole, 1997. С.203-232.
Граудина Л.К. Норма употребления топонимов с финалями -ов(о), -ев(о), -ёв(о), -ин(о), -ын(о) //В кн. Ономастика и норма. М.:Наука, 1976. С.140-164.
Ермолович Д.И. Имена собственные на стыке языков и культур. М.:Р.Валент, 2001
Зализняк А.А. Русское именное словоизменение. М., 1967
Земская Е.А. Активные процессы в русском языке последнего десятилетия XX века. Электронная версия. Грамота.РУ, 2001
Калакуцкая Л.П. Склонение фамилий и личных имен в русском литературном языке. М.:Наука, 1987
Поварницына М.А. Наименования-меморативы в современных текстах на русском языке. Ученые записки Кафедры славянского филологии Печского университета. Pécs:Edenscript Kft., 2011. С.141-149.
Розенталь Д.Э. Справочник по правописанию и литературной правке. М.:Айрис-пресс, 2005
Рощина Ю.В. Проявления тенденции к аналитизму в современной русской морфологии. Автореф. дис. канд.филол.наук. М., 2005
Русская грамматика. Т.I. М.:Наука, 1982
Русский язык и советское общество. Морфология и синтаксис современного русского литературного языка / Под ред. М.В. Панова. М., 1968.

Сочетания количественных числительных с относящимися к ним словами в Архангельском Евангелии

ПОЖГАИ И.

constantinus@freestart.hu

Сомбатхей, Венгрия

Целью настоящей работы является анализ системы сочетаний количественных числительных с относящимися к ним словами в Архангельском Евангелии 1092 года. Мы покажем разные типы сочетаний количественных числительных, употребляемые в изучаемом памятнике: согласование в разных числах, родительный части (genitivus partitivus). Наше внимание будет сосредоточено на явлениях, которые связаны с унификацией разных типов сочетаний числительных. С целью сравнения будут приведены данные из других памятников древнерусского и старославянского языков.
Ключевые слова: количественные числительные, древнерусский язык, исторический синтаксис, согласование, управление.
The aim of this work is to examine the system of the concord of the cardinal numbers in "Archangelsk Gospel", a manuscript that was copied in 1092. I am presenting the types of the concord of the cardinal numbers with the words which belong to them. I am paying attention to the phenomena that can be connected with the unification of the several types of the concord of the cardinal numbers. As a contrast I am showing data from another Old Russian and Old Slavic manuscripts.
Keywords: cardinal numbers, Old Russian language, historical syntax, concord, government.

1. Введение

Архангельское Евангелие 1092 г. (в дальнейшем АЕ) хранится в Российской государственной библиотеке под № 1666. Рукопись состоит из 178 пергаменных листов. Форматы листов 20 х 16 – 20,5 х 16,8 см. [Жуковская – Миронова 1997:12]. Текст написан несколькими – в основном двумя – писцами [Соколова 1930:78]. Научное издание рукописи сделано Л. П. Жуковской и Т. Л. Мироновой в 1997 г. [Жуковская – Миронова 1997]. Наша работа проводится по этому изданию.

Слова, обозначающие числительные, в древнерусском и в других древних славянских языках вообще не считаются грамматически самостоятельной частью речи. Они объединялись лишь по общности семантического значения. Слова, которые образуют одну семантическую группу, но не объединены общими грамматическими категориями, не могут составлять обособленной части речи [Супрун 1969:4]. Однако, имеются и новые теоретические представления, рассматривающие древнеславянские числительные как обособленный частеречный класс, имея в виду их парадигматические и синтагматические свойства [Жолобов 2003:84].

Целью настоящей работы является анализ системы сочетаний количественных числительных с относящимися к ним словами в АЕ. Мы покажем типы сочетаний количественных числительных, употребляемые в изучаемом памятнике, а также анализируем те явления в области числительных, которые отличаются от норм древнерусского языка. Наше внимание сосредоточивается на тех явлениях, которые могут указать на процесс приобретения количественными числительными общих грамматических свойств. Мы интересуемся началом того процесса, в ходе которого разные типы сочетаний числительных с относящимися к ним словами большей частью превращаются в им. падеже (при неодушевленных существительных и в вин. п.) в управление, а в косвенных падежах в согласование.

Как известно, в современном русском языке числительные можно выделить в особый разряд слов именно тем, что они (за исключением «один», «тысяча», «миллион» и др.) в им. падеже (при неодушевленных существительных и в вин. п.) управляют существительными в род. п. ед. или мн. числа, а в косвенных падежах они согласуются с существительными во мн. числе [Горшкова – Хабургаев 1981:267]. Ввиду важности двух синтаксических связей – управления и согласования –, мы будем рассматривать сочетания количественных числительных с исчисляемыми именами существительными и прилагательными (или реже с местоимениями, или же с причастиями).

2. Сочетания простых количественных числительных с относящимися к ним словами

2.1. Количественные числительные от 1 до 4 включительно

Числительные от 1 до 4 включительно согласуются с относящимися к ним словами, как прилагательные, в роде, числе и падеже. Мы предпосылаем, что тут мы не наблюдали отклонения от нормы.

2.1.1. Числительное ѥдинъ / єдинъ

Числительное **ѥдинъ** / **єдинъ** склонялось по твердой разновидности склонения неличных местоимений, т. е. в соответствии с указательным местоимением **тъ, та, то**. Древнерусская форма **одинъ** в изучаемом памятнике не употребляется. В АЕ наблюдаются следующие случаи употребления числительного **ѥдинъ** / **єдинъ**, напр.:

2.1.1.1. В мужском роде

В им. п. ед. ч.: **да ѥдинъ чл҃вкъ оумьрєть | ѕа люди.**: 10v.18-19.

В род. п. ед. ч.: **ѥдиного часа**: 95v.19.

В дат. п. ед. ч.: **ѥ|диномоу чл҃вкоу**: 23v.16-17. **ни къ ѥдиномоу | г҃лоу.**: 20-21.

2.1.1.2. В женском роде

В им. п. ед. ч.: **нъ ѥдина | плъть.**: 38v.17-18. **ѥди|на рабъіни г҃люши.**: 98.2-3.

В вин. п. дв. ч.: **нє ноѕѣ мои ѥдинѣ. нъ роуцѣ и | главоу.**: 93v.15-16.

2.1.1.3. В среднем роде

В мест. п. ед. ч.: **на ѥдиномь мѣстѣ.**: 176v.17.

Во множественном числе мы не наблюдали примеров в количественном значении.

2.1.2. Числительное дъва, дъвѣ

Числительное **дъва, дъвѣ** склонялось так же как числительное **ѥдинъ** / **єдинъ**, но только в двойственном числе и именно поэтому относящееся к нему слово стояло тоже в дв. числе. В АЕ встречены нами следующие примеры употребления числительного **дъва, дъвѣ** с относящимися к нему словами, напр.:

В им. п. дв. ч.: В мужском роде: **сърѣтоста | и дъва бѣсьна**.: 31.18-19. **по нємь | идоста дъва слѣпьцѧ**.: 33v.8-9. В женском роде: **двѣ мєлющи въ жьрнъ|вахъ**: 47.20.

В вин. п. дв. ч.: В мужском роде: **и прѣбысть тоу дъ|ва дн҃и**.: 3.17-18.

В род. п. дв. ч.: **ни двою ризоу и|мѣитє**.: 55v. 2-3.

В мест. п. дв. ч. **по дъвою дн҃ью**: 92.14. Все примеры род. и мест. пп. дв. ч. являются старославянскими формами, так как исконной русской формой следует считать форму **дъвоу** [Дурново 2000:244].

В тв. п. дв. ч. **нє пѧ|ть ли пътиць цѣнитьсѧ пѣнѧ|зма двѣма**: 135v.14-15.

2.1.3. Числительные трию, три и четъірє, четъіри

Оба числительных имели только формы множественного числа, и соответственно этому и относящиеся к ним слова стояли во мн. числе. Оба числительных склонялись по именному склонению. Таким образом, числительное **трию, три** склонялось по существительным с основой на *–ĭ–*, а числительное **четъірє, четъіри** изменялось по основе на *–r–*.

2.1.3.1. Числительное трию, три

Мы наблюдали примеры с именами или местоимениями в следующих случаях, напр.:

В вин. п. мн. ч.: **ꙗко же три дн҃и присѣдѧть мнѣ**.: 35v.12. **да|и ми три хлѣбы**.: 71.14-15.

В род. п. мн. ч.: **кто оубо тѣхъ трии**: 58v.11.

В тв. п. мн. ч.: **и трьми дн҃ьми | създати ю**.: 97.20-21, 102.16-17.

В мест. п. мн. ч.: **по трьхъ | дн҃ьхъ въстаноу**.: 113.20-21, 121.6-7. **и бы(с҃) по трьхъ дн҃ьхъ**.: 148v.2.

2.1.3.2. Числительное четъірє, четъіри

Числительное **четъірє, четъіри** с определяемыми им словами встречается в следующих примерах, напр.:

В им. п. мн. ч.: В мужском роде: **и єщє четъірє м(с҃)ци соуть**.: 2v.20. В женском и среднем родах ни один пример не зарегистрирован.

В вин. п. мн. ч.: **и съ|твориша четъіри части**: 115v.10-11.

2.2. Количественные числительные от 5 до 10 включительно

Числительные от 5 до 10 включительно синтаксически выступали, как существительные, они не согласовывались с определяемыми ими словами, потому что относящиеся к ним слова находились неизменно в род. падеже мн. ч. во всей парадигме [Ломтев 1956:442-443], т. е. исчисляемые существительные сочетались с этими числительными через оборот родительного части (genitivus partitivus).

2.2.1. Числительные пѧть, шесть, семь, (в)осмь и девѧть

Эти числительные принадлежали к женскому роду, имели лишь формы ед. числа, и склонялись в соответствии с существительными с основой на *–ĭ–*. Эти числительные с определяемыми ими словами наблюдаются в следующих случаях, напр.:

В. им. п. ед. ч.: не пѧ|ть ли пътиць цѣнитьсꙗ пѣнѧ|ѕма двѣма: 135v.14-15.

В вин. п. ед. ч.: пѧть моужь имѣла ѥси.: 1v.19. соупроу|гъ воловьнъıихъ коупихъ пѧ|ть.: 62.13-15.

В род. п. ед. ч.: ѿ пѧ|ти хлѣбъ ꙗчьнъıихъ: 5v.3-4.

2.2.1. Числительное десѧть

Числительное десѧть оригинально изменялось по основе на *–t–*, и могло стоять во всех трех грамматических числах. Оно относилось к мужскому роду, но форма тв. п. ед. ч. образовалась по образцу существительных женского рода с основой на *–ĭ–* (десѧтию). Падежи этого числительного уже в праславянскую эпоху образовались от двух основ: **desęt–* (мест. п. ед. ч., им., род., тв. пп. мн. ч., род.–мест. п. дв. ч.) и **desętĭ–* (остальные падежи). По мнению А. А. Шахматова, числительное десѧть в самостоятельном употреблении являлось существительным женского рода, а в сложениях с другими числительными оно рассматривалось как существительное мужского рода (ср. **dъva desęti*) [Шахматов, 1957:144]. Мы наблюдали всего 2 примера употребления десѧть как простого числительного:

В им. п. ед. ч. сърѣтоша и де|сѧть прокаженъ мѫ|жь.: 64.1-3.

В вин. п. ед. ч.: и | дадите имоущюоумоу десѧть та|лантъ.: 85.6-8.

2.3. Числительное сътo

Числительное сътo тоже вело себя, как существительное и склонялось, как существительные среднего рода с основой на *–ŏ–*. Оно имело формы во всех трех числах. Относящиеся к нему слова стояли во всей парадигме в род. п. мн. ч., т. е. они сочетались с числительным сътo через конструкцию родительного части. В АЕ мы обнаружили следующие примеры:

В им. п. ед. ч.: аще боудеть ѥ|диномоу чл҃вкоу .р҃. овьць: 23v.17, числительное обозначено буквой.

В вин. п. ед. ч.: несъı съмѣшенъıѥ. ѕмурьно и ало|ино. ꙗко литръ сто.: 113.4-5.

В тв. п. ед. ч.: иже бѣ дължь|нъ ѥмоу .р҃.мь пѣнѧѕь.: 39v.21-40.1, числительное обозначено буквой, но написано окончание.

2.5. Числительное тьма

Числительное тьма (μυριάς, 10000) вело себя, как существительное с основой на *–ā–*, и могло иметь формы тоже во всех трех числах. Подобно числительному тъıсѧща, оно тоже сочеталось с определяемыми им словами через оборот родительного части.

В тв. п. ед. ч.: приведоша ѥмоу | жължьникъ (sic!) ѥдинъ тьмою | таланътъ.: 39v.8-10.

3. Сочетания составных количественных числительных с относящимися к ним словами

3.1. Согласование составных числительных от 11 до 14 включительно, а также оканчивающихся на 1, 2, 3, 4 составных числительных

3.1.1. Примеры правильных согласований

В им. п. ед. ч.: **единъıи же на десѧте оу|ченикъ. идоша въ галилею**: 122v.3-4, здесь (Матфей XXVIII. 16) употребляется определенная форма числительного.

В им. п. мн. ч.: **ѿ аврама до дв҃да роди | д҃і.**: 142.17-18. **и ѿ д҃вда до пресєлєни|ꙗ вавилоньскааго. роди | д҃і.**: 142.18-20. **и ѿ пресєлєниꙗ вавило|ньскааго. до х҃са. роди .д҃і.**: 142.20-21. В этих примерах числительные обозначены буквами.

В род. п. мн. ч.: **до осми десѧть. и .д҃. лѣ(т҃).**: 157.8.

В им. п. дв. ч. м. рода: **не два на десѧте часа | ѥста въ д҃не.**: 84v.11-12.

В вин. п. дв. ч.: В мужском роде: **събираша же испълниша дъ|ва на десѧте кошѧ оукроухъ**: 5v.2-3. **и възѧшѧ изъбытъкъı оукрѫ|хъ .в҃і.те кошѧ испълнь.**: 35.21-35v.1, числительное 12 обозначено буквами, но окончание второго элемента написано. В среднем роде: **и се жена кръвоточива. двѣ | на десѧте лѣтѣ имоущи.**: 32.5-6. **и ѥгда бъı(с҃). | в҃і.**: 148.12-13.

В род. п. дв. ч.: **ꙗко дъ|щи иночада бѣ ѥмоу. ꙗко двѫ | на десѧте лѣтоу**: 54.3-5, компонент **двѫ** является древнерусской формой. **ѿ двою на десѧ|те лѣтоу.**: 54.8-9.

В мест. п. дв. ч.: **сѧдете и въı на двою на | десѧте прѣстолѫ.**: 26.6-7. **и сѧдете на | двою на десѧте престо|лоу.**: 91.18-20.

В дат. п. дв. ч.: **соудѧще дъ|вѣма на десѧте колѣнома и|ꙁ л҃евома.**: 26.7-9.

В тв. п. дв. ч.: **съ дъвѣма на десѧте оученика|ма** (sic!): 93.18-19.

3.1.1. Примеры неправильных согласований

и приставить ми вѧще. дъвою | на десѧте легеонъ а҃нглъ.: 96v.14-15. Существительное **легеонъ** должно было бы стоять в род. п. дв. ч., а не в род. п. мн. ч. Значит, существительное не согласуется с первым компонентом составного числительного, а сочетается со вторым компонентом через конструкцию genitivus partitivus. Отмечаем, что в старославянских Мариинском и Зографском четвероевангелиях здесь (Матфей XXVI. 53) употребляется им. п. дв. ч.: **вѧще ли дъва на десѧте лєѣеона** [Ягич 1883:102; Jagić 1879:41]. В древнерусском Остромировом Евангелии существительное тоже стоит в им. п. дв. ч.: **вѧще нежели в҃і легеона** [Ганка 1853:54].

и жена етера. въ точении. | кръве. лѣ(т҃) .в҃і.: 138v.13-14, числительное обозначено буквами. Не исключено, что существительное **лѣто** вместо вин. п. дв. ч. стоит в род. п. мн. ч. Буква **т** под титлом вынесена над строкой, поэтому слово можно считать сокращенным. И в Мариинском и Зографском Евангелиях (Марк V. 25) слово **лѣто** стоит в род. п. мн. ч. [Ягич 1883:132; Jagić 1879:54]. Однако в Остромировом Евангелии правильно употребляется вин. п. дв. ч. [Ганка 1853:67].

и ѥгда бы(с҃) година. | възлеже. и оба на десѧте ап(с҃)лъ съ | нимь.: 90.17-19. Хотя числительное оба относится к собирательным числительным, но оно является компонентом составного числительного и должно также сочетаться с существительным, как числительное дъва. В данном контексте форма оба выражает не столько собирательное значение, сколько определенность числительного. В старославянских памятниках числительные оба и оба на десѧте могут служить определенными формами к дъва и дъва на десѧте [Вайан 1952:189-190]. В греческом и венгерском переводах в этих случаях употребляются определенные артикли. В данном примере существительное ап(с҃)лъ стоит не в им. п. дв. ч., а в род. п. мн. ч. В Зографском Евангелии на этом же месте (Лука XXII. 14) существительное находится в им. п. дв. ч.: ап°ла [Jagić 1879:128], так же, как и в Мариинском Евангелии: апос т҃ла [Ягич 1883:297].

3.2. Составные числительные от 15 до 19 и оканчивающиеся на 5, 6, 7, 8, 9, десятки, сотни и тысячи составные числительные

Во всех примерах эти составные числительные правильно сочетаются с относящимися к ним словами через конструкцию родительного части, мы не нашли отклонения от нормы, напр.:.

В им. п. ед. ч.: възлеже оубо моужь ꙗко пѧть ты|сѧщь: 5.15-16. възлеже оубо моужь ꙗко пѧть ты|сѧщь.: 35.15-16.

В вин. п. ед. ч.: .е҃.тьдесѧтъ лѣтъ не оу | имаши.: 4v.11-12.

В мест. п. ед. ч.: не|же о .д҃. десѧтъ и .д҃. не ѕаблѧ|жьшиихъ.: 24.2-4. Имея в виду, что форма род. падежа мн. ч. относящегося к числительному причастия совпадает с формой мест. падежа мн. ч., не исключено, что совпадения такого типа могли влиять на дальнейшее преобразование родительного части в согласование в косвенных падежах.

В тв. п. дв. ч.: дъвѣма съ|тома пѣнѧзь. не довълѣѥ|ть имъ.: 5. 5-7.

4. Заключение

Закончив анализ сочетаний количественных числительных с сопровождающими их словами, мы можем установить, что числительные в АЕ невозможно считать грамматически самостоятельной частью речи. Такой результат, конечно, не является неожиданным, если мы учитываем раннее возникновение изучаемого памятника. Однако, мы наблюдали и нарушение предполагаемой первоначальной системы типов сочетания числительных. Два достоверных примера могут свидетельствовать о замене согласования управлением от 11 до 14 включительно: и приставить ми вѧще. дъвою | на десѧте легеонъ англъ.: 96v.14-15. и ѥгда бы(с҃) година. | възлеже. и оба на десѧте ап(с҃)лъ съ | нимь.: 90.17-19. Подобные примеры имеют место и в старославянских рукописях. В этих примерах числительные сочетаются с относящимися к ним словами через конструкцию genitivus partitivus. В этом случае синтаксическую связь между этими числительными и существительными уже вероятно можно рассматривать как управление, поскольку эти примеры отражают не только унификацию типов сочетания числительных от 11 до 19, но могут показать и на то, что составные числительные этого типа уже стали восприниматься как некое единство, как простые числительные.

Наше предположение может утверждаться и другими данными, найденными нами раньше при изучении числительных в Синайском патерике, который датируется концом XI – началом XII вв., т.е. его можно считать почти ровесником АЕ. Кроме 3 примеров замены согласования управлением от 11 до 14, мы нашли в Синайском патерике 2 примера, свидетельствующих об обратном процессе, т.е. о замене конструкции родительного части согласованием в косвенных падежах, в случае числительных **девѧть десѧтъ** и **четыре десѧте** [Pozsgai 2011:642-643]. Значит, первые изменения, которые со временем преобразовали систему типов сочетания числительных с определяемыми ими словами, произошли именно в области составных числительных.

В унификации типов сочетания числительных от 11 до 19 с относящимися к ним словами известную роль мог играть и тот факт, что форма им. п. ед. ч. сопровождающего числительное **единъ** / **единъıи на десѧте** существительного с основой на *–ŏ–* или *–i̯ŏ–* в мужском роде совпадала с формой род. п. мн. ч., ср.: **единъıи же на десѧте оу|ченикъ. идоша въ галилею**: 122v.3-4.

Литература

Вайан, А. Руководство по старославянскому языку. Москва, 1952.

Ганка В. Святое Евангелие по Остромирову съписку. Прага, 1853.

Горшкова, К.В. – Хабургаев, Г.А. Историческая грамматика русского языка. Москва, 1981.

Дурново Н.Н. Очерк истории русского языка. // Дурново N.N. Избранные работы по истории русского языка. Москва, 2000.

Жолобов, О.Ф. Древнеславянские числительные в этимологическом и сопоставительном аспектах. // Сопоставительная филология и полилингвизм. Сборник научных трудов. Под общей редакцией А. А. Аминовой и Н. А. Андрамоновой. Казань, 2003.

Жуковская Л.П. – Миронова Т.Л. Архангельское Евангелие 1092 года. М., 1997.

Ломтев, Т.П. Очерки по историческому синтаксису русского языка. Москва, 1956.

Соколова, М.А. К истории русского языка в XI веке (Рукопись московской Библиотеки им. Ленина № 1666) // Известия по русскому языку и словесности. 1930. т. III. Ленинград, 1930.

Супрун, А.Е. Славянские числительные. Становление числительных, как особой части речи. Минск, 1969.

Шахматов, А.А. Историческая морфология русского языка. Москва, 1957.

Ягич В. Quattuor evangeliorum versionis paleoslovenicae codex Marianus glagoliticus. Берлин – Санкт-Петербург, 1883.

Jagić, V. Quattour Evangeliorum Codex Zographensis nunc Petropolitanus. Berolini (Berlin), 1879.

Pozsgai I. К вопросу о возникновении имен числительных как самостоятельной части речи в древнерусском языке (на материале Синайского патерика) // Revue des études slaves. T. LXXXII (2011), Fascicule 4. La syntaxe des numéraux dans les langues slaves. Paris, 2011.

Русская народная песня в контексте обучения РКИ

РОДИНА Е.Л.

elena.rodina@rambler.ru

Москва, Россия

Данное сообщение посвящено возможностям жанра русской народной песни в контексте включённого обучения студентов-иностранцев филологического профиля. Лингвомузыкальный курс, в рамках которого происходило исследование, проводится в Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина в венгерской, польской, немецкой, итальянской, китайской, корейской, вьетнамской и других иностранный аудиториях различного уровня владения языком. Включение в учебную программу лингвомузыкальных занятий предоставляет студентам широкие возможности не только знакомства с историей и культурой страны изучаемого языка, с особенностями мышления народа, с конкретными человеческими судьбами и т.д., не только возможности обращения к общечеловеческим ценностям, таким как любовь, счастье, красота, добро, дружба и т.п. Соприкосновение с вокально-музыкальной русской культурой различных жанров обогащает процесс обучения яркой эмоциональной «ноткой». Студенты на занятиях создают атмосферу музыкального театра и нередко сами попадают в ситуацию создания собственной народной песни или варианта только что понравившейся разученной. Возникновение двух подобных вариантов песен: «Миленький ты мой» и «Виновата ли я?» описывается в статье. Таким образом, изучение русского языка на примерах ярких образцов открытого синтетического жанра народной песни с ее оригинальной мелодикой и национальным колоритом расширяют творческие и коммуникативные возможности учащихся, стимулируя их на создание новых несложных песенных текстов или переосмысление традиционных на иностранном языке.

Ключевые слова: русская народная песня, концепт, включённое обучение, лингвомузыкальное занятие.

The paper is devoted to possibilities of a genre of Russian national song in a context of the included training of foreign students of a philological profile. The musico-linguistical course within which there was our research, is carried out to A.S. Pushkin State IRL with Hungarian, Polish, German, Italian, Chinese, Korean, Vietnamese and others foreign audiences of various level of learned Russian (one group of the students studying Russian from 1 till 8 years). Inclusion in the training program of musico-linguistical lessons provides to students ample opportunities not only for their acquaintances to history and culture of the country of studied language, to features of thinking of the people, to concrete human destinies etc., not only possibilities of russian listening to universal values, such as love, happiness, beauty, good, friendship, etc. But the contacts with vocal and musical Russian culture of various genres enriche process of training by a bright emotional "note". Students on the lessons create the atmosphere of musical theater and get into a situation of

creation of a "new" russian song or their own version of the just studied pleasant song. An emergence of two versions of songs: «Миленький ты мой» («My beloved You are») and «Виновата ли я?» («Is it my fault?») is described in this article. Thus, the studying of the Russian on such examples of bright samples of an open synthetic genre of a folk song with its original prosody and ethnic colors must expand creative and communicative possibilities of students, proposing them a creation of their own simple song lyrics in a foreign language and even seeking for new meaning for traditional song matters.
Keywords: the Russian national song, a concept, the included training, lingvomuzykalny occupation.

В настоящее время популярность привлечения элементов вокально-музыкального, театрального, киноматериала и других видов искусства в процесс обучения русскому языку студентов- иностранцев филологического профиля, пользуются огромной популярностью.

Лингвомузыкальный курс, традиционно проходящий в Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина, в рамках включенного обучения, представляет студентам не только широкие возможности знакомства с историей и культурой страны изучаемого языка, менталитетом, с особенностями мышления народа, с судьбами героев страны… Вокальная музыка – искусство, создающее красоту своеобразными выразительными средствами: музыкальными, ритмическими, динамическими.

Русская песня - яркий образец синтетического жанра народного искусства, результат коллективного устного творчества. Народная песня – простая и распространенная форма вокальной музыки, объединяющая, как правило, несложный поэтический текст с легко запоминающейся мелодией, практическая вербализация которых интуитивно обрамляется элементарными проявлениями актерского мастерства исполняющего, отражающими неповторимые особенности народного темперамента. Данный вид вокального искусства существовал во множестве местных вариантов, постоянно видоизменяясь. Музыкальные образы русской песни, как правило, эмоциональны, заразительны, увлекательны. Это определяет её связь с природой и народным музыкально-поэтическим складом любого национального искусства. Такие музыкальные произведения с их неповторимой мелодикой и ярким национальным колоритом вызывают живой интерес иностранной аудитории.

Практика работы с иностранной аудиторией (венграми, поляками, немцами, словаками, французами, итальянцами, китайцами, корейцами, вьетнамцами и т.д.) разного уровня владения языком, составляющих одну группу, показывает, что включение в учебную программу произведений вокальной, музыкальной народной культуры различных жанров помогает обогатить, расширить учебный процесс, внося в него яркую эмоциональную «нотку».

Такой курс не исключает и теоретических знаний о русской музыкальной культуре, о жанрах песен, их отличительных признаках и периодах развития вокальной музыки (от 18 века до наших дней). Инофоны знакомятся и исполняют следующие вокальные жанры: народная песня, авторская народная песня *(«Тонкая рябина», «То не ветер ветку клонит»)*, романс,

интеллектуальная философская авторская песня, песни военных лет, песни из кинофильмов советского периода, современная народная песня, эстрадная песня, рок-поэзия, детская песня. Дисциплина также предполагает и обращение к основополагающим сведениям об истории русской классической музыки в целом: кратко вводит в мир выдающихся композиторов и их произведений, например, *М.И. Глинка, «Иван Сусанин», «Руслан и Людмила», П.И. Чайковский, «Евгений Онегин», «Лебединое озеро», «Пиковая дама», «Щелкунчик», С.В. Рахманинов, «Могучая кучка», М.П. Мусоргский, «Борис Годунов»* и т.д. На занятиях прослушиваются наиболее известные фрагменты произведений; особое внимание уделяется моментам, тема которых создавалась на основе русских народных мелодий, уже изученных студентами. Так, песня *«Во поле береза стояла»* рассматривается не только в лингвокультурологическом (мифологическом, обрядовом, языковом), но и в музыкальном контекстах: параллельно прослушиваются *4-я часть 4-ой симфонии П.И. Чайковского, «Тарантелла» М.И. Глинки, рок-версия «Некому березу заломати А. Башлачева*, современные эстрадные варианты, исполнение ее различными фольклорными коллективами и т.д.

Опыт работы показал, что, несмотря на уровень владения языком, студенты отдают предпочтение весёлым несложным песням с приятной запоминающейся мелодией, оригинальной образностью и артикуляционно комфортными. Такие произведения быстро становятся «хитами» аудитории, а исполнение их на занятии погружает учащихся в игровую атмосферу музыкального театра. Песня осмысливается как пьеса-миниатюра. Студенты распределяют между собой роли и фразы текста или разбиваются на команды (соревновательный элемент популярен в учебном процессе). Такие песни, как правило, не требуют глубокой предисполнительной работы, так как большая часть лексики студентам уже знакома. Смысл стихотворения в целом воспринимается учащимся быстро и легко, что делает занятие динамичным и придаёт ему положительный эмоциональный настрой (в отличие от философичной бардовской песни с глубоким лексическим потенциалом и многослойной образностью, осмысливаемой ценностным явлением лишь определенным продвинутым контингентом).

Приведем в пример несколько ситуаций работы над двумя русскими народными песнями, завоевавшими всеобщее признание в иностранной аудитории: *«Миленький ты мой» и «Виновата ли я?»*. Первый этап работы состоит в чтении текста песни по строчкам, хором за преподавателем; в выявлении незнакомых лексических единиц, если таковые встречаются. Студенты высокого уровня владения языком, как правило, комментируют начинающим слова «край далекий» и «чужой» (остальная лексика не требует пристальных объяснений). Затем учащимся предлагается ответить на вопросы: «кто герои этой песни?», «что вы узнали о них, прочитав текст?», «как персонажи относятся друг к другу?» и т.д.

На втором этапе работы студентам предлагается прослушать песню, затем самим воспроизвести мелодию хором, сначала с помощью преподавателя, затем самостоятельно. В связи с этим хотелось бы отметить желание учащихся разнообразить занятие, внести в него, так сказать «свежие идеи», а именно

заменить традиционный метод подачи и восприятия теоретического, не всегда легко воспринимаемого иностранцем, материала (например, устного академического рассказа об особенностях песни) более живым, динамичным способом: организации атмосферы создания новой собственной современной народной песни.

Истории русской педагогической мысли известно немало ситуаций детского сочинительства (Орлова Е.А., Родина Е.Л., Свиридова И.В.). Вспомним слова великих писателей: «Стихи начал писать рано. Толчки давала бабка. Она рассказывала сказки. Некоторые сказки с плохими концами мне не нравились, и я их переделывал на свой лад» [Сергей Есенин 1970:131]. Применительно к настоящему исследованию возможностей русской народной песни на занятиях РКИ справедливо вспомнить наблюдения педагогического работника-воспитателя детей дошкольного возраста Гречневой И.В. о том, что иностранец – это такой же «ребенок» в незнакомом языковом пространстве. И стремление его «преобразить мир», продолжить, развить мысль песни, изменить определенные моменты песенной фабулы, придумать новую песню по мотивам услышанной, в ситуации учебного процесса кажется естественным и оправданным.

В таком контексте обучения простое словесное высказывание на поставленный преподавателем вопрос зазубренными отвлеченными, абстрактными фразами не дает возможность студентам желаемого эмоционального самовыражения. Суть проблемы кроется не в ограниченной лексической базе иностранцев для необходимой языковой экспликации спектра возникающих чувств и впечатлений. Учащиеся как бы осознанно имплицитно отказываются от устного ответа, воспроизводя театрализованное воплощение ситуации создания современной народной песни, еще раз доказывая тем самым глубокое понимание и тонкое чувствование сути вопроса. Такой вид деятельности предполагает активизацию творческих способностей студентов, погруженность в сферу народной образности и культуры.

На последующих этапах работы над песнями на занятии студентами воссоздается своеобразный «музыкальный театр». Студенты распределяются на две команды: девочки представляют образ героини, мальчики – образ героя. Здесь активизируются воображение учащихся, их актерское мастерство. Они не просто интонируют мелодию, они «играют» песню как спектакль-миниатюру. Команды пробуют спеть текст от лица различных персонажей (масок: военного офицера, Клаудии Шиффер, хитрой лисы, топора, зайца, клоуна и т.п.). После этого исполнения логично звучит вопрос: «Кто победил в данной игре?»

Практика показала, что если на таком этапе песня не оставила исполнителей равнодушными, если она органично сочетается с их личным опытом, то студенты сами предложат очередной вид работы над ней. Дело в том, что не одна сторона не желает оказаться проигравшей. Русская народная песня и в таком аспекте свободный и гибкий жанр, предоставляет возможность поменять местами победителя и поверженного, а также не исключает возможности «игры вничью». Вот в этот момент учащиеся готовы к переосмыслению, переписыванию, продолжению песен, к созданию ее оригинального обрамления,

иными словами, готовы к участию в процессе создания новой, собственной песни.

Русская народная песня *«Миленький ты мой»* в ее традиционном варианте объективирует типичную драматическую ситуацию «безответной любви»: диалог двух миров, мыслящих и говорящих на разных языках.

– «Миленький ты мой, возьми меня с собой! Там, в краю далеком, буду тебе женой».

– «Милая моя, взял бы я тебя, но там, в краю далеком, есть у меня жена».

В переосмыслении учащихся песня звучит в новом, несколько неожиданном жанре: «диалог-игра двух влюбленных», что также имеет место, выражено в русской национальной картине мира и эксплицировано в паремиях и афоризмах типа: «милые бранятся – только тешатся» [Даль 1984:73]. Такой ракурс на произведение уже обозначился в современном переосмыслении русской народной песни. В сборнике «Наши любимые песни» мы наблюдаем поворотный оптимистичный для униженной героини момент стихотворения, не существовавший в более ранних изданиях:

– «Миленький ты мой, ну и черт с тобой! Там, в краю далеком, есть у меня другой» [Наши любимые 2000:32].

Подобное разрушение канонов, на наш взгляд, вызвано все-таки недостатком положительных эмоций в современной жизни в целом. А спектр отрицательных эмоций и чувств (слез, грусти, тоски, уныния, печали и т.д.) человеку не позволяют проявлять веяние моды, установки на конструктивный подход и динамику жизненного процесса. Иными словами, век напрасных страданий – в прошлом; каждый – сам «кузнец своего счастья»; «не было бы счастья, да несчастье помогло» [Даль 1984:145]; «жизнь, как зебра, полосатая»… Это еще раз подчеркивает зыбкость границ концептуальных полей: «радости-грусти», «веселья-печали», «счастья-горя», «любви-ненависти» и «нелюбви» во всех ее проявлениях и т.п. в русской национальной картине мира. И еще раз подтверждает мысль о том, что названные и им подобные параллели представляют собой один и тот же концепт в русском языковом сознании. Мировосприятие студентов – инофонов эксплицируется в их собственном продолжении песенного текста:

– «Милая моя, я люблю тебя! Там, в краю далеком, жить не смогу без тебя!»

– «Миленький ты мой, еду я с тобой! Там, в краю далеком, буду навек женой!»

– «Милая моя, передумал я! Там, в краю далеком, жить хорошо без тебя!»

– «Миленький ты мой, что ж будет с тобой? Там, в краю далеком, ты пропадешь сиротой.»

– «Милая моя, пошутить нельзя! Там, в краю далеком, вся жизнь лишь для тебя!»

Таким образом, финал комической пьесы-миниатюры разрешился вничью, компромисс найден, гармония и любовь восторжествовали.

Согласно наблюдениям С. Г. Тер - Минасовой, русский фольклор изобилует «агрессивной», негативно окрашенной лексикой, которую люди с раннего детства с удовольствием повторяют, не задумываясь о её очевидном значении. К одним из таких примеров относится «безобидная» считалочка: *«Вышел ёжик из тумана, вынул ножик из кармана, буду резать, буду бить…»*. Подобные незначительные нюансы, по мнению учёных, играют определённую роль в формировании индивидуального «взгляда на мир», а затем и общественного сознания. Свой вариант корректировки этой проблемы предложили вьетнамские студенты (среднего уровня владения языком), познакомившись с некоторыми образцами русского народного песенного творчества. А именно, все пессимистические эпизоды стихотворного текста, дисгармонирующие с их личным мировосприятием, (грусти, тоски, скуки, несчастной безответной любви и т.д.) заменять на более созвучные их конструктивному сознанию.

Так, монолог любящей героини из песни *«Виновата ли я?»* начинается и заканчивается, согласно народной песенной традиции риторической вопросительной фразой, эксплицированной и в названии произведения.

«Виновата ли я? Виновата ли я? Виновата ли я, что люблю? Виновата ли я, что мой голос дрожал, когда пела я песню ему?»

Такая ситуация переосмысливается учащимися как диалог влюбленных, только это уже не словесная игра, как в предыдущей песне, а как «выяснение отношений» с целью определения акцентов в отношениях в театрализованном обрамлении. Студенты как бы перехватывают друг у друга вокальные реплики, варьируя их интонационно, например:

Команда мальчиков: *«Виновата одна, виновата во всем. Еще хочет себя оправдать! Так зачем же, зачем в эту темную ночь позволяла себя целовать?»*

Команда девочек: *«Так зачем же, зачем в эту темную ночь позволяла себя целовать!?...». «Целовал-миловал, целовал-миловал, говорил, что я буду твоя! А я верила все и, как роза цвела, потому что любила тебя!»*

Команда мальчиков: *«А ты верила все!? И, как роза цвела!?...Потому что любила меня?!...»*

Этот момент песни определяется студентами переломным. До сих пор две команды играли друг против друга, теперь же они объединяются и поют друг для друга, подчёркивая идею всепобеждающей любви.

Команда девочек: *«Ой ты, мама моя!»*

Команда мальчиков: *«Ой ты, мама моя!»*

Вместе: *«Отпусти ты меня погулять!»*

Команда девочек: *«Ночью звёзды горят.»*

Команда мальчиков: *«Ночью ласки дарят!»*

Вместе: *«Ночью все о любви говорят!»*

Современное поколение нетерпимо к неопределенности, недосказанности в чувствах. Предпочитаемый ими финал любой истории- happy end. Замкнутая кольцевая структура стихотворения разрешается в мировидении инофонов открытым положительным жизнеутверждающим ответом на риторический вопрос названия и начала песни в пользу великого чувства любви. Так,

недостаток положительных эмоций современной жизни компенсируется в переосмыслении традиционного песенного текста.

Он: *«Не виновата ты, невиновата ты, не виновата ты совсем!*

Не виновата ты, что твой голос дрожал, когда пела ты песню мне!»

Таким образом, народная песня эксплицирует современному человеку не только опыт прошлого. Каждое поколение вносит в нее смысл, понимание, вкусы, идеалы, созвучные своей эпохе, выражая тем самым общественные и художественные потребности своего времени. Комплексное изучение русского языка, включающее и яркие образцы открытого синтетического жанра русской народной песни с их оригинальной мелодикой, затейливой образностью и национальным колоритом расширяет и обогащает творческие и коммуникативные возможности учащихся, стимулируя их на создание несложных песенных текстов на иностранном языке.

Литература

Даль В.И. Пословицы русского народа: в 2-х т.- М., Художественная литература,1984.
Есенин С.А. Собр. соч.: в 3-х т.-М., Правда, 1970.
Наши любимые песни. М., Сполохи, 2000.-84с.
Тер- Минасова Война и мир языков и культур: вопросы теории и практики межъязыковой и межкультурной коммуникации. М., Слово, 2000.-344с.
Тер - Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. М., Слово, 2008,-624с.
http://pesni.retroportal.ru/np1/10.shtml «Виновата ли я?»

Применение ИТ на начальном этапе обучения РКИ

ЧАРТОРИЙСКИЙ В.М.

taranka111@mail.ru

Москва, Россия

В статье говорится о применении компьютерных технологий при обучении РКИ. Рассказывается о программах, используемых на начальном этапе обучения.
Ключевые слова:информационные технологии, компьютер, гипертекст мультимедиа.
This article is about using IT- technologies (computer technologies) for learning Russian as a foreign language, and about programs on elementary level.
Key words: information technology, computer, hypertext, multimedia.

Современное состояние общества характеризуется увеличением информационных потоков, поэтому высшей школе необходимо решить задачу интенсификации процесса обучения. Для решения этой задачи преподаватели РКИ и раньше применяли ТСО. Сегодня в каждый дом пришли информационные технологии, и мы можем и должны использовать компьютер в обучении и для усиления мотивации студентов, и для ускорения процесса обучения.

Значение компьютерных технологий в обучении РКИ объективно вытекает из их технических возможностей, так как позволяет осуществлять одновременное предъявление информации в виде статических и анимированных многоцветных изображений со звуковым сопровождением, то есть позволяет создать многофункциональную учебную среду, которая действует на все каналы восприятия информации и способствует процессу обучения речевой деятельности на иностранном языке. Современный мультимедийный компьютер помогает решить проблему интеллектуальности заданий на начальном этапе обучения РКИ. Использование гипертекстового пространства в целях обучения повышает мотивацию, интенсификацию и индивидуализацию процесса обучения РКИ. Работа на компьютере, заставляя принимать самостоятельные решения, часто в ограниченное время, способствует выработке у студентов необходимых специалисту и руководителю навыков.

Компьютер «научился» взаимодействовать с человеком. Это позволяет программе оценивать уровень знаний учащихся и менять стратегию и тактику процесса обучения, минимизировать необоснованные затраты (потери) учебного времени.

Применение компьютерных технологий на начальном этапе обучения РКИ позволяет студентам-иностранцам получить системное представление об изучаемом (русском) языке. Тренировочные возможности современных компьютерных программ довольно широки и позволяют проводить практически индивидуальные занятия со студентами при групповой форме обучения.

Современные информационные технологии открывают путь к сознательному и активному самоконтролю со стороны студентов. Используя компьютерные технологии при обучении РКИ, преподаватель-практик решает сразу несколько задач. Ускоряется процесс усвоения студентом нового языкового материала, у учащихся развиваются навыки работы на компьютере в русском регистре клавиатуры. Хорошая программа может освободить преподавателя, ведущего практический курс, от некоторой части его обязательной работы в аудитории, более того, часть работы преподавателя компьютер может выполнить быстрее и точнее (полнее передать определенную информацию).

Сегодня компьютер не может заменить преподавателя РКИ, но может облегчить его труд, может облегчить студенту процесс освоения иностранного языка на начальном этапе.

Современные ИТ позволяют использовать компьютер не только для самостоятельной работы учащихся во внеаудиторное время, но и на практических занятиях под руководством преподавателя в комплексе с другими традиционными средствами обучения. Компьютер обладает следующими

преимуществами при включении его в структуру урока: возможностью увеличения количества тренировочных упражнений во время занятий, обязательностью выполнения каждым учащимся самостоятельно всех предложенных упражнений при одновременном контроле и возможностью обращения к справочной информации, снятием комплекса боязни ошибок при выходе в речь, возможностью выбора индивидуального режима и ритма работы.

На начальном этапе изучения иностранного языка компьютерные программы значительно облегчают семантизацию (перевод на родной язык) незнакомых слов и форм слова. Использование компьютера оживляет ежедневные традиционные формы работы преподавателя и студентов. Технические возможности мультимедиа компьютера приводят к необходимости создания нового вида учебных материалов, к созданию учебного комплекса нового поколения.

Широкое применение ИТ позволит снизить стоимость обучения, что сделает получение высшего образования более доступным.

Внедрение компьютерных технологий не только решает проблемы повышения мотивации, интенсификации, индивидуализации учебного процесса, но и является также эффективным способом реального повышения квалификации преподавателей, ведущих практический курс РКИ.

В нашем университете, в РУДН, созданы материальные (технические) и практические возможности для использования ИТ в учебном процессе. На подготовительном факультете, где основным предметом является РКИ, оборудованы 4 компьютерных кабинета, в которых кроме 20 компьютеров (в каждом) имеются электронные доски и видеопроекторы, есть уютная аудитория фонда «Русский мир», с коллекцией учебных, видовых и художественных фильмов с субтитрами, есть компьютерная лаборатория для преподавателей. В настоящее время на нашем факультете активно внедряются различные обучающие, тренировочные и тестовые программы для проведения входного, текущего и итогового контроля уровня знаний по разным предметам и аспектам. Наш университетский ресурс (Учебно-образовательный портал РУДН) имеет тестовую программу-оболочку, позволяющую преподавателю создать нужный в данный момент тест. Также можно воспользоваться готовыми тестовыми заданиями, рассчитанными на студентов различных уровней и этапов обучения.

Уже с 1 – 2-ой недели обучения РКИ можно использовать справочно-обучающую программу «Вперед». (Вводный фонетико-грамматический курс «Вперед!» для говорящих на английском языке). Курс, состоящий из 10 уроков, в наглядной форме знакомит с фонетико-интонационной системой русского языка. Для постановки звуков русской речи подобраны аналоги из английского языка. Приводятся часто встречающиеся обороты русской разговорной речи и несложные в исполнении русские песни.

Компьютерный учебник «Русские падежи» позволяет не только ускорить процесс изучения русского языка, но и сделать его современным и интересным. Учебник представляет собой электронный образовательный ресурс нового поколения и строится как один из модулей, из которых можно собирать учебно-методический комплекс. Технология создания подобных модулей осуществляется на основе метода визуального редактирования. (Новая

технология создания компьютерных учебников разрабатывается на кафедре Компьютерной лингводидактики ФПКП РКИ РУДН). Систематическая работа с данной программой позволяет сформировать у учащихся устойчивый навык правильного употребления русских падежных форм.

Электронное пособие «Вся грамматика» имеет тренажерный и учебно-контролирующий характер. Оно способствует усвоению учащимися лексико-грамматического материала базового и первого сертификационного уровней обучения. Материал соответствует таким нормативным документам, как «Образовательная программа по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень. Базовый уровень. Первый сертификационный уровень». (Создано на КРЯ №2 подготовительного факультета и на кафедре Компьютерной лингводидактики ФПКП РКИ РУДН).

Преподаватели-лексисты. обучающие студентов научному и газетно-публицистическому стилю речи, имеют возможность использовать учебное пособие «Окно в мир», которое существует как в печатном виде (брошюра), так и в электронном. Особенностью электронного пособия являются видеоролики – записи фрагментов новостных телевизионных передач, соответствующей тематики. После просмотра видеосюжета, сопровождаемого дикторским текстом, студенту предлагается ответить на ряд вопросов. Также в пособии используются гиперссылки, по которым можно попасть на ресурс информационных агентств.

Очень интересной, основательно проработанной, постоянно обновляемой является программа «Русский язык с компьютером. Шаг первый». Это настоящий учебник, вернее целый учебно-методический комплекс. С помощью этого компьютерного курса русского языка для начинающих можно освоить русское произношение, научиться правильно читать, познакомиться с основными категориями русской грамматики, выучить слова и выражения, необходимые для элементарного общения. (Курс разработан и апробирован в РУДН на факультете РЯ и ОД). Учебник содержит языковой материал в полном объеме вводно-фонетического и вводно-грамматического курсов, соответствует задачам и требованиям «Государственного образовательного стандарта по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень. Общее владение» и поддерживает первые уроки печатного учебника «Прогресс».

В обучающую среду учебника внедрены такие комплексные электронные интерактивные средства, как визуализация на основе использования средств мультимедиа и гипертекста. Это рисунки и анимация схемы речевого аппарата, схемы интонационных конструкций, ритмические модели. Средства языкового моделирования – осциллограммы, снабженные системой педагогических инструментов контроля произношения учащихся. Гипертекстовые иллюстрированные справочные материалы по русской фонетике и грамматике.

Учебник «Русский язык с компьютером. Шаг первый» состоит из нескольких частей. Это уроки, тренажер, словарь и справочник. Также есть методический комментарий. Каждый урок состоит из разделов: буква, звук, слово, синтагма, фраза, грамматика (в таблицах) и лексика.

При пользовании словарем учащийся слышит дикторское произнесение русского слова и видит перевод на родной язык. При работе со звуками, слогами

и отдельными словами студент может сравнить осциллограмму своего голоса с предлагаемым образцом (дикторским вариантом). При работе со справочником, где подробно и наглядно изложена теоретическая часть вводно-фонетического курса, а также для чтения заданий к упражнениям студент может выбрать один из восьми предлагаемых языков.

Литература

Архангельская А.Л., Дунаева Л.А, Руденко-Моргун О.И. Русский язык с компьютером. Шаг первый. М., 1С-Паблишинг, ИстраСофт, 2008.
Балыхин М.Г., Балыхина Т.М. Электронное обучение в образовании без границ // Вестник РУДН. Серия «Вопросы образования: языки и специальность», 2008, №4.
Богомолов А.Н. Виртуальная среда обучения русскому языку как иностранному. М., МАКС Пресс, 2008.
Полилова Т.А., Пономарева В.В. Внедрение компьютерных технологий в преподавание иностранных языков // ИЯШ, 2007, №6, с.35-36.

Лексический состав категории состояния в компаративном аспекте (на материале древнерусских и старочешских памятников)

УШАКОВА О.Г.

oxinity@gmail.com

Брно, Чехия

Данная статья посвящена сравнительному исследованию категории состояния в древнерусском и старочешском языках. Автор проводит лексический анализ слов категории состояния в Никоновской летописи, Московском летописном своде, Далимиливой хронике и Старых чешских летописях.
Ключевые слова: категория состояния, предикативная функция, выражение состояния человека, выражение состояния природы, модальная семантика.
This article is concerned with predicatives in Russian and Czech languages. The author tries to compare this group of words from diachronic aspect, so sources for the research are Chronicle of Nikon, Moscow Chronicle, Chronicle of Dalimil and Old Czech Chronicles. Extracted data from these texts are analyzed from lexical viewpoint.
Keywords: predicatives, predicative function, expression of person state, expression of environmental state, modal semantics.

Категория состояния (знаменательные слова, выражающие состояние в широком смысле и выполняющие роль предиката в безличном предложении) в

современной лингвистике представляет собой целый комплекс дискуссионных моментов. Одним из них является, например, вопрос о лексическом составе данной категории, так как лексемы, классифицируемые как слова категории состояния, неоднородны.

В нашей статье мы попытаемся провести лексический анализ подобных единиц в сопоставительном аспекте. В качестве источников для такого исследования были выбраны следующие старочешские и древнерусские памятники: Далимилова хроника; «Старые чешские летописи»; Софийская первая летопись старшего извода; Московский летописный свод.

Далимилова хроника, создание которой относят к началу XIV века, является первой хроникой, написанной на чешском языке. Повествование начинается с описания всемирного потопа и строительства Вавилонской башни и доводится до 1314 года. Необходимо отметить, что хроника написана в стихотворной форме. «Старые чешские летописи» – это свод записей анонимных авторов разных поколений о событиях, свидетелями которых они являлись. Записи охватывают период с 1378 по 1526 гг.

Софийская первая летопись, легшая в основу всех общерусских летописей XV – XVI вв., датируется серединой XV века. Летопись дошла до нас в двух редакциях – старшей и младшей. В нашем исследовании мы опирались на старший вариант памятника, описывающий события от начала русской истории до 1418 года. Московский летописный свод, созданный в конце XV века, является обширным летописным сводом, который начинается Повестью временных лет и обрывается на известиях 1492 года.

Итак, в указанных текстах мы искали единицы, выполняющие функции слов категории состояния, то есть обладающие самостоятельным лексическим значением, выступающие в роли предиката и лишенные форм словоизменения. Методом сплошной выборки мы вычленили конструкции, в которых были использованы единицы, соответствующие названным характеристикам. Корпус старочешских лексем составляет 20 единиц, которые встречаются в 50 конструкциях; корпус древнерусских слов – 34 лексемы, использованных в 90 предложениях. Обнаруженные нами слова оказались весьма неоднородными по выражаемому лексическому значению, поэтому мы разделили их на несколько семантических групп.

К первой группе мы отнесли слова, которые выражают состояние человека:

И потом разболЬся, и прискорбенъ бых велми, и потом ***легчае*** *бысть ему* [Софийская летопись 2000: 498];

шед тамо уби великого князя Юрья Даниловича без цесарева слова, и ***не добро*** *бяше и самому, что бо хто сЬеть, то и пожнеть* [Московский летописный свод 1949: 167];

Pražanóm toho bylo velmi ***žel*** *a* ***líto****, neb jich měli veliké póžitky a byla jimí Praha velmi silná a zvelebena a zbohatěla* [Staré letopisy české 1959: 41]

Пражанам было жаль, так как у них были преимущества и благодаря им (студентам) Прага процветала и богатела;

Lučanóm sě tu ***zle*** *zdě, Styr Vlastislavovi hlavu stě* [Dalimilova kronika 1958: 45]

Тут Лучанам стало тяжело, Стыр отрубил голову Властиславу.

Слова, попавшие в эту группу, могут описывать, таким образом, как физическое состояние человека, так и психологическое состояние. Такие единицы мы обнаружили и в старочешских текстах, и в древнерусских летописях. В Далимиловой хронике и Старых чешских летописях подобные слова встречаются 9 раз, в Софийской первой летописи и Московском летописном своде – 12 раз. Примечательно, что большей частотностью обладают лексемы, обозначающие какие-то негативные эмоции или выражающие реакцию человека на тяжелую, сложную ситуацию.

Вторая группа представлена лексемами, обозначающими природные явления, выражающими состояние природы. Это могут быть характеристики, с точки зрения температурного или атмосферного состояния природы:

Бяше того дни буря и ***студено*** *велми* [Софийская летопись 2000: 268];

Истомно *же тогда было и нутрь городу, поне же бо* ***вЬтрене*** *было и вихоръ многъ* [Московский летописный свод 1949: 281];

Toho léta ***teplo*** *bylo vo vánociech jako na podletí* [Staré letopisy české 1959: 319]

В тот год во время Рождества было тепло, как весной.

Лексемы, выражающие состояние природы, в памятниках представлены неравномерно. В древнерусских летописях подобные единицы встречаются 11 раз, в старочешских текстах мы обнаружили лишь два примера со словами категории состояния. Обе конструкции встречаются в Старых чешских летописях, в Далимиловой хронике таких лексем мы не нашли. Возможно, это объясняется целевой установкой этого памятника, Далимилова хроника создавалась как произведение патриотического плана, автор сосредоточился, прежде всего, на описании героического прошлого, обыденные явления, выпадающие из общей концепции, оказывались вне центра внимания рассказчика.

Третью группу образуют слова, служащие для описания обстановки, окружающей среды:

и бысть ими промежду ***мирно****, пропускааше пьсковичи немЬцкыя гости, а немЬцкыи новгородскых гостии пропускааше* [Софийская летопись 2000: 445];

Предивно *бысть в Полтьсце, мечты быша в нощи, тутняше и стоняше по улицамъ, и яко человЬци рищуще бЬси* [Московский летописный свод 1949: 14];

A toho léta k velice noci ***draho*** *bylo: kopa vajec po VII gr.* [Staré letopisy české 1959: 318]

А в тот год перед Пасхой все подорожало: яйца продавались по 7 грошей;

Toho časa jeden šlechtic v zemi bieše,
ten Ctibor múdrá hlava slovieše.
Toho rady ***poslušno*** *v zemi bieše,*
avšak často nemúdře mluvieše [Dalimilova kronika 1958: 142]

В то время жил один дворянин,
которого называли Цтибор-мудрец.
Все в стране происходило по его совету,
но он часто не давал мудрых советов.

В этой группе также наблюдаются значительные отличия древнерусских и старочешских лексем в плане частотности. В Московском летописном своде и Софийской первой летописи слова, описывающие обстановку, использованы в трех примерах. В Далимиловой хронике и Старых чешских летописях такие лексемы встречаются 6 раз.

Четвертая группа образована словами, выражающими модальные значения необходимости, долженствования, возможности/невозможности выполнения действия:

И разгнЬвася на ня Мъстиславъ и хотЬ на нихъ ити, но ***нелзЬ*** *бяше тогда, Половци бо налегоша на Русскую землю* [Московский летописный свод 1949: 31];

Олгирдъ и Кестутии съ своею литвою отрекошася поити потиву немЬцьскии силы, а пьсковичемъ бяше одинымъ ***не мощно*** *пособити изборяномъ* [Софийская летопись 2000: 416];

Třeba*-li sě jemu v Čechách vztéci,*
a jať tehdy budu v Němcích žéci [Dalimilova kronika 1958: 79]
Если ему так необходимо разрушить Чехию,
то я буду уничтожать немецкие земли;

ty nynie moha, nechceš přijeti,
potom budeš chtieti, ale nelzěť bude mieti [Dalimilova kronika 1958: 63]
сейчас, имея возможность, ты не хочешь приехать,
потом, когда захочешь, приехать будет невозможно.

Слова с модальной семантикой широко представлены в древнерусских летописях (25 случаев употребления), хотя следует заметить, что список подобных лексем невелик: *мощно, невъзможно, не лзЬ*. Именно эти слова использованы во всех 25 конструкциях.

В старочешских текстах такие слова встречаются реже (7 раз), в Старых чешских летописях мы не обнаружили ни одной подобной единицы. Обусловлено это, по все видимости, тем, что в чешском языке, в отличие от русского, корпус других слов с модальным значением представлен гораздо шире. Так, например, в чешском языке существует модальный глагол долженствования ***muset – já musím, ty musíš …*** // ***я должен, ты должен/мне нужно***, ср. ***Musím*** *se připravovat na zkoušky – Мне* ***нужно*** *готовиться к экзаменам*. Наличие в словаре и иных единиц с модальным значением способствует снижению употребительности модальных слов категории состояния.

К пятой группе относятся слова, обозначающие отрицательную или положительную оценку действия. Такая оценка может быть сделана как со стороны правомерности названного действия, так и с точки зрения субъективного восприятия говорящим действия или ситуации:

Луче *было не сидЬти на столЬ в КиевЬ, оже ни тебЬ Киева, ни мнЬ Переяславля* [Софийская летопись 2000: 230];

нЬсть мене ***лЬпо*** *судити епископом или игуменом или смердом* [Московский летописный свод 1949: 16];

и бЬ ***страшно*** *в тои час видЬти, братие, от многихъ странъ множеству женущихъ к вежи княжЬ МихаиловЬ* [Московский летописный свод 1949: 165];

Ale věz, ***úsilno*** *jest tu kroniku psáti,*
nebť musím z rozličných jednu shledati [Dalimilova kronika 1958: 25]
Но знай, сложно эту хронику писать,
так как я должен из нескольких различных составить одну;

Lépe *jest dědiny pusty jmieti,*
než Němci budú ny denim královým držeti [Dalimilova kronika 1958: 150]
Лучше иметь деревни опустошенными,
чем подчиниться королевской власти немцев;

A což panen nebo paní – starých neb mladých – oni dosáhli, s těmi jednali nepodobné a neobyčejné smilstvo, že by bylo o tom ***mrzko*** *a* ***ohavno*** *praviti* [Staré letopisy české1959: 30]

Что касается девушек и женщин – старых или молодых – они с ними творили неподобающие и необычайно греховные вещи, так что рассказывать об этом было бы мерзко и отвратительно.

Лексемы, вошедшие в эту группу, обнаружены во всех источниках, более того в древнерусских текстах слова с оценочной семантикой встречаются в 39 примерах, в старочешских памятниках - в 26. Таким образом, данная группа оказалась представленной наибольшим количеством лексем, употребленным почти в половине конструкций от общего числа примеров. Обусловлено это несколькими факторами.

Во-первых, морально-этическая оценка действий, наблюдаемая в приведенных конструкциях, несомненно, была присуща большинству средневековых текстов, выбранные нами источники не являются исключением.

Во-вторых, слова с оценочной семантикой образованы от качественных имен прилагательных, что свидетельствует, таким образом, о потенциальной возможности образования слов категории состояния от любого качественного прилагательного. Продуктивностью и регулярностью этого словообразовательного процесса, наблюдаемого в обоих языках, возможно, объясняется частотность конструкций со словами оценочной семантики.

Итак, мы провели сопоставительный анализ семантического плана слов категории состояния на материале нескольких древнерусских и старочешских летописных текстов. Компаративное изучение полученного корпуса единиц выявило несколько важных фактов. Во-первых, слова категории состояния представлены как в древнерусских, так и в старочешских памятниках. Во-вторых, лексико-семантический состав древнерусских и старочешских единиц по большей части является идентичным. В-третьих, некоторые различия наблюдаются лишь в частотности употребления единиц с определенной

семантикой (слова с модальным значением, слова, описывающие состояние природы).

Все вышеперечисленное позволяет предположить, что категория состояния представляет собой явление типологического плана. Из этого следует, что закрепление рассматриваемого класса слов в русской и чешской грамматической системе можно считать результатом закономерного развития русского и чешского языков. Однако вопросы, связанные с этой дискуссионной группой слов, нельзя считать окончательно решенными. Данную проблематику необходимо рассмотреть на более широком русском и чешском диахроническом материале с привлечением фактов современной языковой ситуации.

Литература

Московский летописный свод//Полное собрание русских летописей. Т. 25. М.-Л., 1949.
Софийская первая летопись. М., 2000.
Nejstarší česká rýmovaná kronika tak řečeného Dalimila. Praha, 1958.
Staré letopisy české z rukopisu Křižovnického. Praha, 1959.

Технология обучения русскому языку в условиях краткосрочных курсов

ФИЛИМОНОВА Н. Ю.

filimonova_n@rambler.ru

Волгоград, Россия

Рассматриваются различные аспекты организации и работы краткосрочных языковых курсов как перспективной формы обучения студентов за рубежом.
Ключевые слова: технология обучения русскому языку, краткосрочные курсы.
The various aspects of organization and work of short-term language courses as perspective form of training of the students abroad are examined.
Keywords: technology of training Russian, short-term courses.

Разнообразные программы краткосрочного обучения – в последнее время одна из наиболее распространённых форм изучения иностранного языка – могут рассматриваться как пример контактов на межкультурном уровне. Сегодня, когда процесс интенсивного сближения и взаимодействия различных стран и культур затрагивает самые разные сферы деятельности, международное образование всё более развивается в контексте диалога культур.

Кафедра русского языка Волгоградского государственного технического университета имеет опыт работы со студентами, приезжающими на

краткосрочное обучение из США (в течение десяти лет проводятся летние языковые курсы в рамках договора между ВолгГТУ и Мичиганским государственным университетом) [Престел, Филимонова 2005: 364-369], из Германии (в рамках программы DAAD) и Южной Кореи.

Российские преподаватели, работающие на языковых курсах, сталкиваются со следующими сложностями:

во-первых, слушатели курсов приезжают на короткий срок (длительность их пребывания в России – 5-6 недель, в Волгограде – один месяц);

во-вторых, у студентов неодинаковый уровень русского языка, так как они учатся на разных курсах и факультетах;

в-третьих, в группе бывают и взрослые люди, что требует иной технологии обучения.

Значительный практический опыт проведения краткосрочных стажировок, накопленный во всем мире, позволяет выявить общие тенденции и принципы в их организации, а также их структуру. По мнению современного исследователя, любая стажировка включает три этапа (подготовку, проведение и анализ результатов), при этом второй этап, являющийся основным, делится на четыре обязательных блока: академическая программа, официальные мероприятия, культурная программа и организация быта [Краснощёков 2006: 225].

Заметим, что кафедра русского языка ВолгГТУ имеет различный опыт организации быта студентов. Так, американские студенты проживают в русских семьях, что является одним из условий договора между университетами.

Подбор семей, предварительная работа с ними, обеспечение студентам уровня проживания, приближенного к привычному (бытовые удобства, питание и прочее) – всё это представляет определённые трудности для принимающей стороны. Впрочем, конечный результат вполне «окупает» эти трудности.

Анкетные опросы показывают, что подавляющее большинство участников программы довольно своим пребыванием в русской семье. «*У меня была необыкновенная возможность находиться в среде русских людей,* - написал студент после возвращения на родину. – *Я получил представление о том, как русские общаются друг с другом. Я совершенствовал своё знание языка благодаря тому, что целыми днями разговаривал по-русски*» (Эндрю Белл).

Жизнь американских студентов в семье не только помогает быстрее адаптироваться к новой действительности, к нормам русской коммуникативной культуры, но и способствует межкультурной коммуникации, даёт им возможность максимально погрузиться в языковую среду. Если учесть, что за короткий срок американские студенты должны достичь необходимого уровня коммуникативной компетенции, что невозможно без овладения национальной спецификой общения, то пребывание в русской семье помогает им в домашней обстановке отработать навыки общения в рамках новой для них культуры.

В отличие от американцев немецкие и корейские студенты живут в интернациональном общежитии, поэтому оказываются перед необходимостью вступать в коммуникацию с представителями самых разных этносов.

В этих обстоятельствах преподавателю русского языка предстоит дать слушателям курсов не только лингвистические, но и экстралингвистические знания, научить культуре межнационального общения как с российскими

гражданами, так и с представителями других стран. В процессе межнационального педагогического общения иностранные студенты утверждаются в мысли о важности общечеловеческих ценностей вне зависимости от национальных, культурных и религиозных традиций, вступают на путь приобщения к общечеловеческой культуре. При этом особая, интегрирующая роль принадлежит языку, который выступает как средство взаимодействия субъектов диалога.

Условия летних языковых курсов диктуют необходимость использовать как традиционные, так и инновационные методы преподавания русского языка. Задача тех и других методов – с помощью максимального разнообразия видов работы вызвать интерес учащихся к изучаемому материалу, в течение всего срока обучения поддерживать в них активность и обеспечить определённый прогресс в изучении русского языка.

За 1-1,5 месяца студентам предстоит освоить 100 учебных часов по таким аспектам, как разговорная практика, фонетика, грамматика и культурология.

Особенностью данной программы является взаимосвязь между всеми аспектами, поэтому преподавателям необходимо работать в тесном контакте друг с другом, обеспечивая полную координацию действий и взаимопроникновение учебного материала. Так, с учётом коммуникативных потребностей студентов на занятиях по разговорной практике формируется речевая компетенция. В свою очередь усвоение лексического материала, языковых норм русского речевого этикета неразрывно связано с изучением грамматического материала. Наконец, решение различных коммуникативных задач невозможно без отработки фонетических и интонационных навыков.

Технология обучения русскому языку в условиях краткосрочных курсов предполагает использование интенсивных методик, применение новых информационных технологий и информационных систем. Например, использование компьютерных программ на занятиях по грамматике повышает продуктивность работы, способствует автоматическому закреплению падежной системы, видовой и временной системы глагола и готовит студентов к заключительным тестам. Последнее особенно важно, так как анализ публикаций, посвященных обучению американских студентов в условиях краткосрочных курсов, показывает, что стажеры летних школ не всегда соглашаются с выставленными им баллами. Во-первых, потому что в американской системе образования практикуется более гибкая система оценок, во-вторых, потому что в России не всегда учитывается личный прогресс учащегося, в-третьих, потому что представления студентов о собственных успехах могут быть достаточно субъективны и нередко завышены. Поэтому итоговый контроль в форме компьютерных тестов воспринимается студентами как вполне объективная система оценки их знаний [Престел, Филимонова 2005: 201-207].

Многолетний опыт работы на краткосрочных курсах русского языка позволил накопить богатый практический материал, который был обобщен в двух учебных пособиях. Первое из них «Русский язык. Учебное пособие для работы на краткосрочных курсах» состоит из следующих разделов: «Русская фонетика», «Русская интонационная система», «Аудирование» и «Разговорная практика».

Выделение трех первых разделов обусловлено тем, что у слушателей краткосрочных курсов обычно наблюдаются различные неправильно сформированные произносительные и интонационные навыки, что характерно для многих, изучающих иностранный язык вне языковой среды. Задачей преподавателя, который ведет фонетический аспект, является не только коррекция, но и постановка у учащихся произносительных навыков, усвоение русских интонационных моделей и совершенствование стажерами умений аудирования.

Раздел «Разговорная практика» предназначен для активизации устной речи иностранцев, ранее изучающих русский язык вне языковой среды.

В разделе представлены занятия, каждое из которых представляет разработку одной из наиболее востребованных разговорных тем: «Знакомство», «Семья», «Внешность», «Характер», «Русская кухня», «В ресторане».

Каждое занятие построено с учетом наличия у учащихся потенциального словарного запаса – пассивной лексики, которая должна перейти в активную.

Задачей преподавателя, который ведет данный аспект, является развитие навыков говорения в условиях языковой среды в рамках выделенных лексических тем и ситуаций [Еремина, Еремин, Харламова, Филимонова 2011].

Дополнительно мы имеем возможность предложить слушателям краткосрочных курсов учебное пособие «Развитие устной речи учащихся на занятиях по русскому языку». Занятия по первой части предлагаемого пособия способствуют закреплению у учащихся устноречевых фонетических и интонационных навыков, а также умений аудирования и говорения на материалах, имеющих культурологически значимую ценность: произведения русской классической лирики, стихотворения современных поэтов, а также стихи для детей.

Вторая часть пособия предназначена для знакомства стажеров с русской песней на занятиях по разговорной практике. Песни, несомненно, являются одним из наиболее популярных видов музыкальных произведений. Обычно слушателей краткосрочных курсов чрезвычайно интересует современная русская музыкальная культура. Они с удовольствием знакомятся и с детскими песнями, и с романсами, и с народными песнями, и с русским роком.

Слушателям курсов, знания русского языка которых соответствуют требованиям не ниже второго сертификационного уровня, мы предлагаем знакомство с авторской песней. Русские авторские песни - это уникальный феномен культуры, с помощью которого иностранные студенты могут получить представления о традициях, обычаях, культуре, менталитете русского народа. Кроме того, авторские песни вызывают неизменный интерес у иностранных учащихся благодаря тому, что такое явление культуры есть и во многих других странах (США, Италии, Франции, Финляндии и др.) Если к этому добавить, что авторские песни сочетают в себе текст и музыку, то у иностранных слушателей появляется дополнительная возможность сравнить музыкальные традиции русской и родной культуры.

Современные песни, в отличие от авторской, не требуют от иностранных студентов глубинного уровня понимания анализируемых текстов. Но они могут стать средством диалога культур и, одновременно, инструментом для обучения

языку. Одна из главных задач данного пособия - вызвать интерес учащегося к культуре страны, ибо проникновение в чужую культуру и в иностранный язык - взаимосвязанные процессы [Еремина, Филимонова 2012].

Наряду с изучением фонетического, грамматического, лексического строя языка студенты знакомятся с историей, культурой и традициями России. Кроме ежедневных четырёхчасовых аудиторных занятий они имеют насыщенную внеаудиторную программу, которая позволяет студентам активно вступать в межкультурную коммуникацию.

Литература

Дэвид Престел, Наталия Филимонова. Организационные и культурологические аспекты работы с американскими студентами в условиях летних языковых курсов. Теоретические и методические основы технологий предвузовского обучения российских и иностранных студентов // Материалы Всероссийской конференции, М.: Изд-во РУДН, 2005. С. 364-369

Краснощёков В. В. Структура краткосрочной образовательной стажировки для иностранных граждан. // Международное сотрудничество в образовании и науке: Материалы Международной конференции. СПб: Изд-во Политехн. Ун-та, 2006, с. 225-231.

Дэвид Престел, Наталия Филимонова. Технология педагогического общения с американскими студентами в условиях летних языковых курсов // Studiarossicaposnaniensia, ZeszytXXXII, Posnan, 2005. С. 201-207.

Еремина В. В., Еремин С. И., Харламова Н. В., Филимонова Н.Ю. Русский язык. Учебное пособие для работы на краткосрочных курсах. Волгоград: ИУНЛ ВолгГТУ, 2011. – 95 с.

Еремина В.В., Филимонова Н.Ю. Развитие устной речи учащихся на занятиях по русскому языку (краткосрочные курсы): учебное пособие. Волгоград: ИУНЛ ВолгГТУ, 2012. – 40 с.

Концепт «Поэзия»: эволюция и лингвокогнитивная репрезентация

ЧУМАК-ЖУНЬ И.И.

chumak@bsu.edu.ru

Белгород, Россия

В статье речь идет об эволюции концепта «Поэзия» и об основных этапах его формирования.
Ключевые слова: концепт, поэзия, эволюция, этимология.
The article is devoted to research of evolution and the main stages of formation of a concept "Poetry".
Keywords: concept, poetry, evolution, etymology.

Процесс концептуализации – это «осмысление поступающей информации, мысленное конструирование предметов и явлений» [Болдырев 2001: 22], который приводит к образованию определенных представлений о поэзии в виде концепта, в филогенезе, этногенезе и онтогенезе. Как «система мнений и знаний» (Павилёнис) концепт живёт в сознании и на последнем этапе своего формирования объективируется в языке, определяя собой природу лексического значения слова. Это обеспечивает хранение полученных знаний и передачу от человека к человеку и от поколения к поколению. На эту особенность концепта обращает внимание академик Д.С. Лихачёв. Согласно его теории, концепт следует понимать как результат «столкновения словарного значения с личным и народным представлением человека» [Лихачёв 1997: 283], как индивидуальный смысл в отличие от коллективного, словарно закрепленного значения [Лихачёв 1997: 283].

Понятийно-содержательные признаки концепта «Поэзия» выявляются на основе компонентного анализа при обращении к дефинициям его номинантов, представленным в различных словарях русского языка. В русском языке концепт «Поэзия» представлен словами поэзия, поэт, поэтический, поэтически и некоторыми другими, производными от них, отмечается также близость со словами стих (стихотворение, стихотворный), лирика (лирический, лиричный).

Основным репрезентантом концепта является слово поэзия, заимствованное из лат. poēsis. Этимологические словари позволяют получить информацию об особенностях этимологического слоя (по Ю.С. Степанову, – внутренней формы) концепта. В аспекте дискурсивного исследования к словарным сведениям, в которых представлена информация о времени появления этого заимствования в русском языке, о языке-источнике и языках-посредниках, о значении этимона, имеет смысл добавить исторические данные о генезисе этого понятия в русской культуре.

Приведем соответствующие статьи из этимологических словарей.

Этимологический словарь М. Фасмера: Поэзия – уже у Тредиаковского. Через польск. poezja из лат. poēsis от греч. ποίησις «творчество»: ποιέω «делаю, создаю» [Фасмер 1986].

Историко-этимологический словарь П.Я. Черных: ПОЭЗИЯ – В русском языке слово поэзия известно со 2-й четверти XVIII в. (Тредиаковский, «Новый и краткий способ к сложению стихов», 1735 г, «В поэзии вообще надлежит...»). □ Из западноевропейских языков. Ср. франц. (с XVI в.) poesie > нем. Poesie и т.д. Первоисточник – греч. ποίησις – «творчество», «поэзия» (старшее знач. — «производство вообще», «изготовление чего-л.»). К глаг. ποιέω – «делаю», «творю», «созидаю» [Черных 2002].

Этимологический словарь Н.М. Шанского: Заимств. в XVIII в. из франц. яз. Франц. poesie < лат. poēsis, передающего греч. poiēsis, суффиксальное произвол poiein – «делать» [Шанский и др. 1971].

В этимологических словарях точно указан момент первого появления слова поэзия в русском языке: впервые его употребил в 1735 г. В. Тредиаковский в работе «Новый и краткий способ к сложению стихов». Несмотря на то, что современное имя концепта представляет собой иноязычное заимствование, получившее широкое употребление в русском языке с XVIII в., концепт «Поэзия» как ментальное образование, о чем было сказано выше, относится к числу древнейших. До появления слова поэзия в русском языке поэтическая речь обозначалась словами стихи, вирши. В свое время именно эти слова были основными репрезентантами концепта: со времен Древней Руси до конца XVI в. – слово стихи, а с начала XVII в. и до появления названной работы Тредиаковского в начале XVIII в. – слово вирши. Динамика поэтического дискурса, обусловленная экстралингвистическими факторами, с одной стороны, предопределила видоизменение концепта, необходимость выражения новых смыслов, а, соответственно, и возникновение новых номинаций, с другой стороны, способствовала изменению восприятия прежнего имени (прежних имен) концепта.

Так, слово стих (стихи), заимствованное древнерусским языком (из греч. στίχος «ряд, строка, стих» – Фасмер), до конца XVI века служило для обозначения народного песенного творчества, в том числе и духовных стихов, и имело значение – ‘ритмическая речь, исполняемая под музыку’ (СРЯ XI-XVII вв.). Концепт «Поэзия» фактически неразрывно был связан с концептом «Музыка». Не случайно авторы и исполнители стихов назывались певцами (СРЯ XI-XVII вв.).

Усложнение общественных отношений с конца XVI в., приобщение к западной культуре, развитие письменности – все это привело к тому, что в книжной поэзии XVII века под влиянием польского силлабического стиха народный стих сменяется стихом речевым. Соответственно в русском языке XVII-начала XVIII вв. появляется новое название для силлабических стихов – вирши (СРЯ XI-XVII вв.). Это название закрепляет факт существования стихов для чтения в противоположность привычным стихам для пения. Два основных номинанта концепта (стихи и вирши) в этот период оказываются семантически противопоставленными по признаку наличие/отсутствие семы ‘музыка’, для сочинителя виршей появляется и специальная номинация – виршеписец. Это

свидетельствует о том, что концепт «Поэзия» по отношению к концепту «Музыка» приобретает автономную (относительно) позицию.

Такое положение дел сохраняется до тридцатых годов XVIII в., которые в русской литературе становятся годами расширения творческого диапазона, создания новых литературных образов и жанров, разработки литературного языка и поисков более индивидуализированной и выразительной стихотворной системы. Эти поиски завершаются и в практике и в теории выступлениями Тредиаковского и Ломоносова («Новый и краткий способ к сложению стихов» Тредиаковского, 1735, и «Ода на взятие Хотина», 1738, Ломоносова), заложивших основы силлабо-тонического стиха. Закономерно, что именно в это время и появляется новое (актуальное на сегодняшний день) название концепта – слово поэзия. Для нас важно, что Тредиаковский использовал это слово по отношению к новой системе силлабо-тонического стихосложения, которая была также впервые предложена им в работе «Новый и краткий способ к сложению стихов». Именно силлабо-тоника, как указано выше, знаменует возникновение «современного» поэтического дискурса в России. Таким образом, хронологически появление основного имени концепта (поэзия) в русском языке совпадает с началом нового (современного) этапа поэтического дискурса. Тогда же появилось еще одно имя концепта (главное для поэтического дискурса, о чем будет сказано ниже) – поэт. (Ср.: Поэт, в XVIII в. – пиит. Заимств. через франц. poète или нем. Poet из лат. poēta от греч. ποιητής, откуда непосредственно пиит – Фасмер).

Авторы этимологических словарей расходятся во мнениях о пути проникновения слова поэзия в русский язык, указывая большое количество языков, с которыми оно связано по происхождению, – греческий (язык-источник), латинский, польский, французский, немецкий. Во всех этих языках оно уже к тому времени обозначало собственную богатую («престижную») поэтическую культуру. Появление слова поэзия в русском языке как названия для поэтического творчества, поэтических текстов подчеркивало связь русской поэзии с поэзией мировой, возможность включения русской поэзии в мировой поэтический дискурс. Слово поэзия и сегодня репрезентирует концепт не только в русском, но и во многих других языках мира (Ср. франц. poésie, исп. poesìa, нем. Poesie, англ. poetry и т.д.).

В современном русском языке сохранились все три исторических имени концепта, но уже в том семантическом соотношении, в котором они оказались закрепленными в общественном сознании в результате процессов, происходивших в поэтическом дискурсе. Силлабическая поэзия, маркированная словом вирши, некоторым образом «прошла мимо» массового русского читателя, не оставив шедевров, подобных шедеврам народной поэзии или силлабо-тоники XIX века, вероятно, именно поэтому негативное отношение носителей языка к виршам закрепилось семантически, – они оказались скучны, неинтересны массовому читателю. К концу XVIII века это слово «употребляется с оттенком уничижительности» (СРЯ XVIII века). Ср.: Вирши – В 18-20 вв. – название всяких архаичных или посредственных стихов. upon., пренебр. Плохие стихи неумелого или бездарного сочинителя. Это не стихи, а какие-то в. (БАС). Слово вирши в русском языке не просто полностью утратило статус имени

концепта, а, получив отрицательную коннотацию, оказалось в периферийной позиции. Так, зафиксирован только один случай употребления слова вирши А.С. Пушкиным (в прозаической речи), слово же стих (стихи) употребляется 565 раз (Словарь языка Пушкина I: 289). Приблизительно та же картина наблюдается и в языке других поэтов-классиков. Процесс ухода слова вирши с центральной позиции имени концепта характерен лишь для русского языка – в других славянских языках это слово закрепилось как одно из основных имен концепта (укр. вірші, бел. вершы, польск. Wierszy и т.д.). Кроме того, латинский корень vers используется и в других языках (английском, немецком, французском и др.) при обозначении стихов. Однако это имя в свое время сыграло важную промежуточную роль в развитии концепта «Поэзия» – в русском коммуникативном (обыденном) сознании оно закрепило за поэзией право употребляться самостоятельно, без музыкального сопровождения. Именно это основное значение (‘ритмически организованная стихотворная речь, не проза’) закрепилось за словом стихи, сохранившим семантический ореол древности. Слово стихи, наряду со словом поэзия, и стало одним из основных имен концепта в современном русском языке. Обобщенные данные толковых словарей показали, что современная семантика слов стихи и поэзия во многом определяется именно той этимологией (внутренней формой, по Степанову), которая в них заложена «классическим» первоисточником – греческим языком (поэзия – греч. ποίησις «творчество», «поэзия», стих – греч. στίχος «ряд, строка, стих»):

Поэзия

1. Искусство образного выражения мысли в слове, словесное художественное творчество (МАС, Ушаков, СО, Крысин); 2. Стихи, стихотворная, ритмически организованная речь; противоп. проза (МАС, Ушаков, СО); 3. Совокупность стихотворных произведений какой-н. общественной группы, народа, эпохи и т. п. (МАС, Ушаков), произведения, написанные стихами (Крысин); 4. перен. Изящество, очарование, поражающее воображение и чувство красоты (МАС, СО, Крысин); 5. перен. Область воображаемого бытия, мир фантазии (устар., часто ирон.) (Ушаков); 6. Лиризм, задушевность (МАС, Ушаков); 7. Творческий художественный гений, стихия художественного творчества (Ушаков – оттенок первого значения); 8. Художественное творчество какого-н. поэта, группы поэтов с точки зрения его особенностей, отличительных признаков (Ушаков – оттенок третьего значения).

Стих

1. Единица ритмически организованной, обычно рифмованной речи (стихотворная строка), содержащая определенное количество стоп, а также сама такая речь (МАС, Ушаков, Крысин, СО); 2. мн. ч. (стихи). Художественное произведение, (произведения), отличающееся ритмизованной речью, с определенным размером; стихотворение (МАС, Ушаков, Крысин, СО); 3. Короткий абзац в стихотворном произведении, представляющий собой подразделение главы (МАС, Ушаков, Крысин, СО); 4. Произведение устной народной поэзии на библейскую или церковно-религиозную тему (обычно с прил. духовный) (МАС, Ушаков, Крысин, СО).

Поскольку компоненты лексического значения слова выражают значимые концептуальные признаки, мы можем определить различие в концептуальных признаках, представленных каждой названной лексемой. В словарных толкованиях лексемы поэзия и стихи пересекаются только в одном значении – ‘ритмически организованная речь’. В других значениях есть принципиальные различия. Так, судя по значениям слова поэзия, соответствующий концепт осмысляется: 1) на культурном уровне (уровне искусства) – как особый вид творчества и как творчество нескольких (или одного) поэтов; 2) на аксиологическом уровне – ‘изящество’, ‘очарование’, ‘красота’; 3) на эмоциональном уровне – ‘лиризм’, ‘задушевность’; 4) гносеологически (эпистемологически) – как ‘область воображаемого бытия’, ‘мир фантазии’. Слово же стихи определяет формальную составляющую содержания концепта, в которую включается представление о ритме, рифме, размере, стихотворном абзаце и т.д.

Таким образом, исследование эволюции и особенностей словарных репрезентаций основных имен концепта «Поэзия» (лексем поэзия и стихи) показало, что формирование лингвокогнитивного «образа концепта» в общественном сознании – длительный процесс, который, с одной стороны, тесно связан с особенностями формирования внутренней формы каждой из лексем, а с другой стороны, с экстралингвистическими факторами, обусловившими содержательные изменения в русском поэтическом дискурсе.

Литература

Болдырев Н. Н. Курс лекций по английской филологии. Тамбов, 2001.
Лихачев Д.С. Концептосфера русского языка // Русская словесность. М., 1997.
Фасмер М. Этимологический словарь русского языка. М., 1986.
Черных П.Я. Историко-этимологический словарь современного русского языка. М., 2002.
Шанский Н.М., Иванов В.В., Шанская Т.В. Краткий этимологический словарь русского языка. М., 1971. – 542 с.