

**МОСКОВСКИЙ АРХИТЕКТУРНЫЙ ИНСТИТУТ  
(ГОСУДАРСТВЕННАЯ АКАДЕМИЯ)**

**КАФЕДРА РУССКОГО ЯЗЫКА**

**ПРОСТРАНСТВО ЯЗЫКА –  
ПРОСТРАНСТВО КУЛЬТУРЫ**

Материалы региональной  
научно-практической конференции

24 мая 2013 г.

Москва  
МАРХИ  
2013

УДК 811.161.1  
ББК 81.2Рус+74.202.5  
П 78

Пространство языка – пространство культуры // Материалы региональной научно-практической конференции.– М.: МАРХИ, 2013.– С. 134

*Посвящается памяти основателя  
кафедры русского языка МАРХИ  
профессора Анны Дмитриевны Вартаньянц*

# СОДЕРЖАНИЕ

<b>IN MEMORIAM</b>	<b>9</b>
Светлой памяти Анны Дмитриевны Вартаньянц	11
<i>М.Д. Якубовская</i>	
Научные интересы А. Д. Вартаньянц	13
<i>В.П. Селегей</i>	
О неоднородности языка и инструментах для ее изучения	14
<b>РАЗДЕЛ I. АНАЛИЗ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА</b>	<b>19</b>
<i>Н.И. Бурнашева</i>	
Пластический портрет как элемент структуры образа-персонажа в сочинениях Л.Н. Толстого	20
<i>А.С. Бут</i>	
Лингвистический анализ драматургического дискурса А.П. Чехова (на примере пьес)	21
<i>А.П. Забровский</i>	
Художественный текст как пространство конфликта культур	23
<i>Т.Ю. Кравченко</i>	
Отражение образа жизни и целеполагания среднего класса в русскоязычной «мужской» и «женской» современной прозе (на материале текстов издательства «Эксмо»)	26
<i>В.А. Кузьменкова</i>	
О некоторых особенностях идиостиля Н.С. Лескова (на примере рассказа «Левша»)	28
<i>М.В. Кульгавчук</i>	
Образ дома как составляющей пространства (некоторые аспекты архитектурно-литературных взаимосвязей)	31
<i>А.Г. Лилеева</i>	
Поэтический текст на занятиях РКИ (слово и изображение)	35
<i>В.Г. Моисеева</i>	
Проза М. Шишкина: человеческий документ в пост-модернистском дискурсе	37

<i>А.И. Нечаева</i>	
Русский глагол в художественном тексте	41
<i>М.М. Сластушинская</i>	
Рекламный текст для изучающих РКИ	43
<b>РАЗДЕЛ II. ЯЗЫК И КУЛЬТУРА</b>	<b>47</b>
<i>А.В. Величко</i>	
Жизнь языка в нашей жизни	48
<i>Т.Е. Владимирова</i>	
Слово в русской языковой картине бытия	50
<i>М.М. Вознесенская</i>	
О социолекте «креативного класса» (язык протестных митингов в Москве в декабре 2011 г.)	54
<i>Д.Б. Гудков</i>	
Функция границы в организации культурного пространства	57
<i>А.В. Егорова, И.Е. Пуятин</i>	
Циклическая модель времени в языке и искусстве	59
<i>В.С. Елистратов</i>	
Современные русские «лингвокультура» и «лингвоцивилизация»	62
<i>С.Ю. Камышева</i>	
Оценочная лексика как единица языка и культуры	64
<i>М.Л. Ковшова</i>	
Культурная семантика головного убора в различных знаковых системах	66
<i>Е.Г. Кольовска</i>	
Семантика базовых единиц природно-ландшафтного кода русской культуры	69
<i>В.В. Красных</i>	
Культура и лингвокультура в свете интегративного подхода	72
<i>К.Г. Красухин</i>	
Этимология и «культурная память» языка: боль и страх	75

<i>А.Н. Матрусова</i>	
Современная российская мультипликация и кинематография: язык, стиль, культура	77
<i>Е.В. Потёмкина</i>	
Проблема формирования билингвальной языковой личности	79
<i>И.В. Ружицкий</i>	
О языковой личности одного иностранного аспиранта (на материале личных писем)	81
<i>О.В. Чагина</i>	
Национально-культурный компонент московских топонимов в изучении РКИ	83
<b>РАЗДЕЛ III. ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОПИСАНИЯ И ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА</b>	<b>87</b>
<i>Я.А. Астахова</i>	
Коннотация: проблемы определения и изучения в современной лингвистике (на примере цветообозначений)	88
<i>Е.Л. Бархударова, М.В. Фокина</i>	
К проблеме обучения немецких учащихся произношению русских согласных	89
<i>Н.В. Белова</i>	
Речевая культура студента-билингва: прикладной аспект	92
<i>А.Н. Богомолов</i>	
Социокультурная картина России на занятиях по РКИ: опыт реализации традиционной и дистанционной форм обучения	94
<i>Е.Н.Виноградова</i>	
Мотивированные предложные единицы в практике преподавания русского языка как иностранного	98
<i>В.В. Добровольская</i>	
Роль преподавателя как составная часть содержания обучения в курсе РКИ	101
<i>К.Н. Дубровина</i>	
Структурные, семантические и стилистические особенности библейских фразеологизмов русского языка	103

<i>В.М. Касьянова</i> Он-лайн фестиваль дружбы как средство формирования межкультурной коммуникации	106
<i>И.П. Кузьмич</i> Адаптация как способ подготовки учебного текста	108
<i>О.Д. Митрофанова</i> Обучение текстовой деятельности в качестве ведущей цели обучения иностранцев русскому языку	109
<i>Е.В. Рублёва</i> Особенности визуального восприятия Интернет- материала при обучении РКИ	111
<i>М.В. Салкиндер</i> Критерии отбора живописных произведений для анализа на уроках РКИ в художественных вузах	113
<i>И.А. Сикс</i> Язык русского бизнеса для американцев: опыт кор- ректировки учебного словаря по Национальному корпусу русского языка	117
<i>Син Юйсы</i> Некоторые особенности научного стиля в китайском языке на фоне русского языка	119
<i>В.А. Степаненко</i> Нужно ли в области РКИ учитывать современное состояние русского языка	122
<i>О.А. Ускова</i> Социокультурная компетенция: «фоновые» знания и языковые средства достижения целей общения	123
<i>С.А. Хавронина</i> Основные направления развития современной методики РКИ	126
<b>ИМЕННОЙ УКАЗАТЕЛЬ</b>	128
<b>СПИСОК СОКРАЩЕНИЙ</b>	133





**IN MEMORIAM**



**Анна Дмитриевна  
ВАРТАНЬЯНЦ**

**1928–2012**

## Светлой памяти

### АННЫ ДМИТРИЕВНЫ ВАРТАНЬЯНЦ

Анна Дмитриевна Вартамянц более 30 лет руководила кафедрой русского языка МАРХИ. В этом, 2013 году, ей исполнилось бы 85 лет – год юбилейный. Но, к несчастью, её нет с нами: Анна Дмитриевна ушла из жизни 18 марта 2012 года.

Вот небольшие фрагменты из биографии Вартамянц Анны Дмитриевны: родилась в 1928 году в бедной армянской семье в станице Усть-Лабинская Краснодарского края. Закончив с золотой медалью школу, в 1946 году она приехала в Москву поступать в МГУ и поступила на восточное отделение филологического факультета. После окончания университета работала в школе рабочей молодежи сначала учителем русского языка и литературы, а затем – директором. С 1960 года Анна Дмитриевна работала в МАРХИ и в 1962 году возглавила организованную в институте кафедру русского языка для иностранных студентов.

Анна Дмитриевна создала уникальную, неповторимую семью единомышленников. Бережное отношение к каждому человеку как к личности, доверительность и требовательность, бескорыстие и взаимопомощь были той основой, на которой она объединила коллектив преподавателей кафедры. Анна Дмитриевна с редким тактом умела снять расхождения (если они возникали) и навсегда устранила понятие конфликта из жизни кафедры.

Анна Дмитриевна стимулировала постоянное творческое движение членов этой своей преподавательской семьи. Члены кафедры писали диссертации, книги; монографии, статьи, их голоса звучали на всесоюзных и международных конференциях и симпозиумах, где преподаватели кафедры выступали с научными докладами. Благодаря заразительной любви Анны Дмитриевны к людям члены кафедры научились радоваться успеху любого из них как собственному и празднично отмечать завершение каждой работы.

Дар Анны Дмитриевны – умение видеть и понимать людей. И, если надо, проявлять редкостное волевое начало. Преподаватели кафедры безгранично верили Анне Дмитриевне, а она доверяла им. И самыми страшными грехами считались халтура и предательство, которые она вслед за любимым писателем Ф. Искандером называла «волосатой гусеницей зависти». Безграничное жизнелюбие и неиссякаемый юмор были присущи Анне Дмитриевне.

Анна Дмитриевна участвовала в создании многих учебных пособий для иностранных учащихся, среди которых «Пособие по анализу художественного текста для иностранных студентов-филологов» (изд-во «Русский язык», 1989), «Свет в окне» (изд-во «Русский язык», 1990), «Мы читаем и говорим о русских художниках» (часть I изд-во «Русский язык», 1989; часть II изд-во МАРХИ, ОАО «Московские учебники и Картолитография», 2004). Книга «Поэтика. Комплексный анализ художественного текста», соавтором которой она являлась, прошла три тура конкурса в рамках программы «Обновление гуманитарного образования в России» (1992 г.) и вошла в число победителей как оригинальная авторская работа, «относящаяся к новому поколению вариативных учебников и учебных пособий».

Работа кафедры русского языка МАРХИ в семидесятые годы получила высокую оценку Минвуза РСФСР. Она была позиционирована как опорная для всех кафедр русского языка в творческих вузах г. Москвы.

В 2001 году за многолетнюю плодотворную работу и большой вклад в укрепление дружбы и сотрудничества между народами Анна Дмитриевна Варганьянц была награждена медалью Пушкина.

Для всех, кто знал Анну Дмитриевну, она и впредь будет служить примером стойкости, жизнелюбия и мудрости. Хорошая память живёт в наших сердцах об Анне Дмитриевне Варганьянц, и ей мы посвящаем нашу кафедральную конференцию.

*Коллектив кафедры русского языка  
Московского архитектурного института*

*М.Д. Якубовская*  
(*Московский архитектурный институт*)

## **Научные интересы А. Д. Варганьянц**

Научные интересы А.Д. Варганьянц связаны с проблемами семиотики текста. Из возможных аспектов анализа текста – ЧТО и КАК ее интересовало КАК: как текст построен, как рождается глубинный смысл. Рассматривая текст как определенным образом устроенную совокупность знаков, обладающую связностью и цельностью, она исследовала специфическую структуру текста, вычлняя ее уровни и изучая их взаимопроникновение, взаимодействие. Особое внимание было обращено на семантические оппозиции, пронизывающие все уровни текста, на их динамику.

Неоценим вклад Варганьянц в исследование мотива, который рассматривался ей в качестве элементарной семантической структуры, формально-содержательного компонента текста. С позиций семиотики, утверждала она, мотив организует синтактику языковой системы, создает внутреннее напряжение, сцепление элементов системы, ее упорядоченность.

Поскольку в основе мотива лежит обычно проходящий через весь текст закрепленный самим автором акцентированный словообраз, А.Д. Варганьянц исследовала знаковость отдельных лексических единиц – способность тех или иных слов под влиянием контекста приобретать художественный смысл, действовать за рамками своего непосредственного окружения и выполнять роль стержневых слов в создании целостности всего произведения. Это явление она оценивала как один из способов кодирования семантической информации.

Таким образом, семиотический анализ, с ее точки зрения, имеет объектом исследования не лексическое значение слова, а его семантическое содержание, рожденное глубинной смысловой структурой текста, которая организуется со-противопоставленными смыслами (семантическими оппозициями).

Теоретические положения изложены в ряде статей, посвященных анализу рассказов В. Шукшина, обладающих разной мерой семиотичности: «О двух типах художественного пространства и времени в рассказах В. Шукшина», «Сквозные мотивы в рассказах В. Шукшина», «Семантические оппозиции, организующие тексты В. Шукшина», «Слово как эстетический знак».

Научные интересы А.Д. Вартастьянц нашли отражение в практике преподавания русского языка как иностранного, в частности в «Пособии по анализу художественного текста для иностранных студентов-филологов», выдержавшем два издания («Русский язык», 1987, 1989) и в книге «Свет в окне» – пособии для студентов-нефилологов третьего-пятого курсов («Русский язык» 1990).

Семиотический анализ часто переходит в сферу общей поэтики. Именно так «Поэтика» называется книга, обобщившая теоретические и методические исследования автора. Пособие посвящено системному, комплексному анализу художественного текста. Определяющими стали слова П.А. Флоренского: «Надо понимать, как сделано произведение в его целом и отдельных элементах и для чего оно сделано именно так, а не иначе». В книге исследуются способы эстетического освоения мира писателем – семантические со-противопоставления, художественное пространство и время, ритм и интонация, мотивы, формы повествования, система точек зрения, слово в ткани текста. Книга прошла три тура конкурса «Обновление гуманитарного образования в России» и была «признана оригинальной авторской работой, вошедшей в число победителей на конкурсе».

А.Д. Вартастьянц была автором и соавтором многих учебно-методических пособий, разрабатываемых на кафедре русского языка МАРХИ для обеспечения учебного процесса, а также соавтором двух книг «Мы читаем и говорим о русских художниках» (ч. I, М., «Русский язык», 1989; ч. II, М., ОАО «Московские учебники и картолитография», 2004).

*В.П. Селегей*

*(Институт лингвистики РГГУ)*

### **О неоднородности языка и инструментах для ее изучения**

Русский язык является естественным объектом исследования для нескольких областей науки: общей лингвистики, русистики, лексикографии, филологии, теории и практики преподавания, теории перевода, психологии языка и т.п. Каждая из этих областей разработала свои собственные модели и методы исследования языка. А.Д. Вартастьянц принадлежала в число тех редких исследователей, которым узки границы своей парадигмы, кто испытывает глубокий профессиональный

интерес к методам «соседей» и способен к интеграции их достижений в систему своей науки.

Для Анны Дмитриевны такой подход был естественен не только в силу научного любопытства, «базового» чувства для всякого настоящего ученого, но и благодаря той атмосфере междисциплинарных прорывов, в которой происходило ее становление как исследователя. В ее личном ареопаге мы видим такие знаковые имена, как Бахтин, Пропп, Лотман, Барт, Топоров, Мельчук, Вяч. Вс. Иванов, Мартемьянов и др.

А.Д. Вартаньянц была одним из пионеров применения в методиках преподавания РКИ самых последних достижений структурной лингвистики и семиотической теории текста. Это можно было бы назвать лингвистическим направлением в РКИ, помещающим эту область в единое теоретико-понятийное поле с современной лингвистикой и семиотикой.

Такой взгляд на РКИ делает актуальным для него всё, что стоит на повестке дня российской лингвистики сегодня.

Кажется очевидным, что преподавание русского языка, в особенности – преподавание его иностранцам (РКИ), предполагает возможность получения объективных языковых данных (поскольку нельзя полагаться на языковую интуицию обучаемого).

Современная лингвистика становится преимущественно корпусной, то есть, ориентированной на исследования языка на основании корпусных данных.

Это позволило объективизировать эти исследования в сравнении с традиционной интроспекцией и «кабинетной» лексикографией, но при этом поставило и серьезные вопросы как об адекватных методиках корпусных исследований и создания корпусов, так и о самом «устройстве» русского языка, каким он предстает перед исследователем в своем новом корпусном воплощении.

Особая роль корпуса, к сожалению, не всегда сочетается с умением правильно поставить корпусной эксперимент. Более того, сама оценка адекватности корпуса для того или иного лингвистического эксперимента зачастую остается вне сферы внимания исследователя, он часто принимает на веру те результаты, которые получает, обращаясь к корпусу. Проблема лишь усугубляется тем обстоятельством, что создатели самих корпусов часто не задумываются об исследовательских границах своих продуктов.

Приведем цитату: «Национальный корпус Русского Языка представляет данный язык на определенном этапе (или этапах) его существования и во всём многообразии жанров, стилей, территориальных и социальных вариантов и т. п.» (из авторского описания НКРЯ). Иными словами, авторы этого ресурса предлагают поставить знак равенства между НКРЯ и самим русским языком и призывают полагаться на корпусные данные при решении любых исследовательских задач. Аналогичные претензии выдвигаются и создателями «национальных» словарных ресурсов. К сожалению, эти претензии на универсальность при серьезной проверке оказываются во многом необоснованны.

Критический анализ современных корпусных исследований, проведенный в рамках редакционной работы над материалами ведущей российской конференции по компьютерной лингвистике «Диалог» показывает, что привлечение к исследованию огромного языкового материала делает невозможным анализ «в среднем», требует ясного понимания принципиальной неоднородности языка как гарантии объективности полученных результатов. Для проведения дифференциального анализа нужны новые корпусные инструменты.

Опирающаяся на корпусные исследования лингвистика должна быть дифференциальной: основываться на тщательно проработанных моделях жанровых, социолингвистических, профессиональных, региональных различий в русском языке.

Для оценки корпусов оказывается полезным понятие дифференциальной полноты. В отличие от понятия сбалансированности-репрезентативности, дифференциальная полнота означает не просто предположительную типологическую полноту корпуса в некоей правильной пропорции (якобы позволяющей доверять усредненному результату, как относящемуся к языку в целом) но полную метатекстовую разметку и наличие в корпусе статистически значимого объема текстов каждого типа.

В дифференциально полном корпусе результат обработки любого запроса может быть разложен по типологическим координатам. Вопрос о составе «реального» языка (в процентах для каждого типа) признается бессмысленным. Вопрос о формальных критериях дифференциальной полноты еще весьма далек от решения. Это одна из основных «математических» целей дифференциальной корпусной лингвистики. С точки зрения здравого смысла дифференциального материала в корпусе должно быть достаточно много, чтобы различия



между текстами по интересующим исследователя параметрам были бы статистически значимыми.

В докладе будет представлен новый проект Генерального интернет-корпуса русского языка (ГИКРЯ), ориентированный на создание адекватного лингвистического инструментария для задач дифференциальной лингвистики и лексикографии. Создание полностью автоматически собранного корпуса русского языка такого объема (превышающего объем Национального корпуса русского языка примерно в 100 раз) является уникальной задачей, требующей применения новейших методов компьютерной лингвистики в области языковой и метатекстовой разметки и серьезных лингвистических исследований в области классификации и анализа структуры текстов.

Приходится бесконечно сожалеть, что мы не можем сегодня включить А.Д. Вартаньянц в число участников этого проекта со стороны РКИ. Но мы безусловно рассчитываем на интерес ее коллег и учеников.

#### *Литература*

- Беликов В.И., Селегей В.П., Шаров С.А. Прологомены к проекту Генерального интернет-корпуса русского языка (ГИКРЯ) // Ежегодник «Компьютерная лингвистика и интеллектуальные технологии». – М.: РГГУ, 2012.



## **РАЗДЕЛ I.**

### **АНАЛИЗ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА**

*Н.И. Бурнашева*

*(Московский архитектурный институт)*

## **Пластический портрет как элемент структуры образа-персонажа в сочинениях Л.Н. Толстого**

Художественный мир произведений Л.Н. Толстого чрезвычайно подвижен, динамичен. Этот эффект достигается прежде всего умением автора не только перемещать своих персонажей в пространстве, но и создать запоминающийся индивидуальный пластический портрет героя.

Как художник-живописец узнаваем по характеру красочного мазка, так и художник слова отличается особой манерой выбора и наложения «красок» и теней при создании портрета своего персонажа. Одной из таких «красок» для Толстого всегда была *пластика* его героев.

Не сразу писатель освоил секреты изображения пластики своих действующих лиц. В самых первых сочинениях, где повествование ведётся от первого лица, фактически нет наблюдений над пластическими проявлениями персонажей, Толстой очень скуп и осторожен в описании их мимики, жестов, движений, походки («История вчерашнего дня»; ранняя рукопись трилогии, которую часто называют «Четыре эпохи развития», что неправильно; трилогия «Детство. Отрочество. Юность»). С постепенным формированием и углублением психологической составляющей в изображении героев писатель всё чаще прибегает к динамичному портрету, наделяя «своих людей» особыми манерами и пластическими чертами, заставляя их характерно двигаться, изменять выражение лица, адекватно существовать в подвижном окружающем мире. Этому способствовало и освоение писателем новой для него формы повествования от третьего лица (кавказские и севастопольские рассказы, «Два гусара», «Утро помещика» и др. сочинения).

Особую роль Толстой отводит изображению походки персонажа: очень характерно и очень по-разному ходят его герои.

Пластика действующего лица нередко выявляется в танце, находит сопряжение с музыкой, что усиливает восприятие образа, позволяет более органично проникнуть в его психологию («Альберт», «Люцерн»).

Изучение дневников, записных книжек, а затем рукописей художественных произведений Толстого позволяет уловить сам момент рождения тех или иных пластических черт литературного образа в творческом сознании писателя, их вербального оформления и окончательного воплощения, закрепления в портрете персонажа уже в тексте сочинения: творческая лаборатория Толстого включала в себя и процесс наблюдения над пластикой человека, и мучительные поиски словесного определения этой пластики, и стремление найти органичное, естественное «сопряжение» между содержанием художественного образа и особенностями его пластики как формы живого проявления этого образа. Как ни пытался Толстой быть абсолютно объективным, «уйти» из повествования, дабы не мешать читательскому восприятию, не «подсказывать» читателю, кто «герой», а кто «злодей» в его произведении, у него это фактически никогда не получалось: предпочтения автора, его привязанности или, напротив, неприятие, осуждение того или иного лица выдавало описание пластики персонажа.

Наряду с освоением приёмов изображения пластики отдельного человека Толстой внимательно наблюдал и пытался передать пластику «толпы», крестьянского мира, что особенно пригодится ему в процессе создания книги «Война и мир» (батальные сцены, эпизоды крестьянской жизни, картины пожара Москвы). Так постепенно формировалось мастерское умение писателя в художественном сочинении передать всё очень «выпукло», «так пластично, живо», что изображённое «хочется потрогать рукой», как писал М. Горький.

*А.С. Бут*

*(Московский педагогический государственный университет)*

### **Лингвистический анализ драматургического дискурса А.П. Чехова (на примере пьес)**

Личность А.П. Чехова – это значимая фигура для русской и мировой культуры. Проза и драматургия писателя в течение долгого времени вызывают большой интерес у лингвистов: опубликовано много работ, посвящённых изучению разных аспектов его творчества. В том числе рядом исследователей освещена проблема чеховской коммуникации, а именно её постоянное нарушение [Степанов 2005, Изотова 2006, Кожевникова 2011, Ковшова 2012]. Мы, в свою очередь, вы-

двигаем гипотезу о том, что проблема непонимания является ключевой в драматургии Чехова. Нами зафиксирована относительно высокая частотность употребления лексемы *понимать* в драматических текстах писателя, в частности в пьесе «Чайка», которая стала своего рода эмблемой чеховской драматургии и в значительной степени представляет его концептосферу в целом. В пьесе «Иванов», в которой экзистенциальные конфликты обострены, частотность употребления этой лексемы возрастает в несколько раз. Мы утверждаем, что лексема *понимать* (*понять*) и производные этих глаголов, а также контекстуальные синонимы, например, *чувствовать*, являются ядерным средством выражения понимания / непонимания в художественном мире чеховских персонажей. Мы отмечаем, что о непонимании герои говорят, используя форму индикатива настоящего времени. Думается, что индикативная форма с характерным ей значением реальности [Русская грамматика 1980, Т. 1, §1473], выражающей реальное действие [Бондарко 1971: 131], способствует экспликации искренности героев Чехова, их интенцию прямо сообщить о своих чувствах, реально переживаемых, чему способствует индикативная форма глагола, соединяющая сам момент речи и психоэмоциональное состояние говорящего. Отдельное внимание обращаем на употребление глагола *понимать* в императиве, которое происходит в эмоционально окрашенных высказываниях. В такой форме чеховские персонажи проявляют свою потребность в духовном объединении с другим человеком. Мы фиксируем частотность употребления формы 1 лица глагола *понимать*, что считаем одним из проявлений подчеркнутой гносеологической рефлексии героев Чехова и ориентированием не на адресата, а на адресанта. Единичные случаи употребления глагола *понимать* в форме 3 лица значимы и подтверждают связь идеи непонимания с идеей одиночества. Примечателен в этом отношении пример из «Чайки»: *Тригорин* (берет себя за голову). *Не понимает! Не хочет понять!* Герой в третьем лице говорит об Аркадиной, с которой только что говорил, которая не поняла его отношения к Нине и к которой он испытывает отчуждение (отсюда и 3-е лицо). Метод сплошной выборки позволяет выделить два типа непонимания: рациональное и психоэмоциональное. Результаты статистического анализа пьес свидетельствуют о преобладании психоэмоционального непонимания, выразителями которого являются только главные герои. Предметом рационального непонимания являются конкретные бытовые вещи, в то время как психоэмоционального – чувства, переживания, эмоции, доверие.

### *Литература:*

- Бондарко А.В. Вид и время русского глагола (значение и потребление). М., 1971. – 239 с.
- Изотова Н.В. Диалогические структуры в языке художественной прозы А.П. Чехова: автореф. дисс. ... д-ра филол. наук: 10.02.01. – М., 2006. — 58 с.
- Ковшова М.Л. Не совсем слова в драматическом тексте Чехова // Критика и семиотика. Новосибирск – Москва, 2012 – с. 280 - 295.
- Кожевникова Н.А. Стиль Чехова. – М.: Издательский центр «Азбуковник», 2011. – 487 с.
- Русская грамматика. Т. 1: Фонетика. Фонология. Ударение. Интонация. Словообразование. Морфология / Н. Ю. Шведова (гл. ред.). — М.: Наука, 1980.
- Степанов А.Д. Проблемы коммуникации у Чехова. — М: Языки славянской культуры, 2005. — 400 с.
- Чехов А.П. Полное собрание сочинений: В 18-и тт. М., 1974–1983. Т. 12. М., 1978; Т. 13. М., 1978.

*А.П. Забровский*

*(МГУ имени М.В. Ломоносова)*

### **Художественный текст как пространство конфликта культур**

Проблема коммуникации является одной из наиболее актуальных проблем современного общества. Взаимодействие, общение представителей различных культур происходит не только в профессиональной, но и, все чаще, в сфере личных интересов и потребностей. Считается, что в рамках коммуникативного пространства реализуются все коммуникативные дискурсы. Нам представляется, что художественная литература, и в частности, художественный текст можно рассматривать, а, следовательно, изучать, как коммуникативное пространство, отличное от других пространств.

Особые свойства как коммуникативного пространства художественный текст приобретает благодаря следующим параметрам: 1) отсутствие непосредственной связи между коммуникантами (как следствие: неоднозначность восприятия, неоднозначность интерпре-

тации, а следовательно, понимания), 2) несвязность между коммуникацией и жизнедеятельностью человека; 3) наличие эстетической функции; 4) имплицитность содержания (наличие подтекста); 5) установка на отражение нереальной действительности (существует точка зрения, что художественные тексты представляют собой не модель реальной действительности, а сознательно конструируемые возможные модели действительности). Художественный текст строится на использовании образно-ассоциативных качеств речи (предполагается, что образ – конечная цель творчества). Кроме того, в художественном тексте за изображённым всегда присутствует подтекстный, интерпретационный, функциональный план. Еще одно важное свойство художественного текста, которое В.В. Виноградов назвал «наращиванием смыслов», обусловлено понятийной неисчерпаемостью художественного слова за счет ассоциативных связей, которое это слово создает. Важное свойство художественного текста – неисчерпаемость смыслов. Может ли возникшее в процессе чтения понимание быть единственно верным для различных читателей? Прочитывая один и тот же текст линейным или семантическим способом, один и тот же человек будет видеть в этом тексте различные смыслы. А вернувшись к повторному прочтению того же самого текста через некоторое время, он может обнаружить новые, совсем иные смыслы. Различные смыслы будут видеть и различные читатели. А если речь идет о прочтении текста инокультурного (в национальном аспекте), то проблема конфликта интерпретаций будет связана с еще одним фактором – различием ментальности, или картин мира автора и читателя. Возникает вопрос: как отправитель создает текстовое содержание, а получатель извлекает его из знаковой последовательности текста? Между автором и читателем должен быть, условно говоря, язык-посредник, т.е. некий «общий язык». Интересно, что если они оба говорят на одном этническом языке, это еще не гарантирует успеха в понимании, т.е. не гарантирует успешной коммуникации (по В.А. Лукину). Если в качестве примера мы дадим для прочтения один из рассказов В. Шукшина читателям различного возраста (например, современнику писателя и нашему современнику), то с большой вероятностью можно предположить, что коммуникация не состоится. Почему? Задача художественного текста заключается в том, чтобы читатель посредством этого текста мог заглянуть в себя. Не говоря уже о том, что события этого текста могут произойти и в душе читателя. А ведь именно события, которые происходят в нашей душе (а вовсе не эмпирические события), и есть наша



настоящая жизнь (по Прусту – «единственная реальность»). «В конце концов, и философия и любой литературный текст, текст искусства, сводятся к жизненным вопросам, то есть к любви, смерти, к смыслу и достоинству существования, к тому, что мы реально испытываем в жизни и ожидаем от неё; и, очевидно, читаем мы то, что близко нашему душевному опыту. То, что не западает нам в душу, не является для нас литературой» [Мамардашвили 1992: 157]. Если мы читаем текст и не узнаём в нём самих себя, то этот текст для нас пуст. Коммуникация не случилась. В нашем примере пустота текста объясняется тем, что читатели принадлежат к одной этнической группе, к разным «эпохальным» культурам. Поэтому мы считаем, что понятие «инокультурное» может быть рассмотрено более широко и в данной работе применяется не только к представителям различных этнических групп, но и к представителям разных поколений, социальных слоев внутри одной культуры.

Так как целью любой коммуникации является достижение понимания/взаимопонимания, то вышеперечисленные особенности художественного текста как пространства, на котором происходит общение, могут или способствовать достижению понимания или превратиться почти в непреодолимое препятствие.

Таким образом, художественный текст представляется нам сложным коммуникативным пространством, незнание законов которого неизбежно приводит к конфликту культур, во избежание которого необходимо использовать не только лингвистические, но и философские, педагогические, психологические и иные возможные способы постижения смыслов.

#### *Литература:*

- Мамардашвили М.К. Литературная критика как акт чтения // Мамардашвили М.К. Как я понимаю философию. — М.: Прогресс, 1992.

*Т.Ю. Кравченко*

*(Государственный литературный музей)*

## **Отражение образа жизни и целеполагания среднего класса в русскоязычной «мужской» и «женской» современной прозе (на материале текстов издательства «Эксмо»)**

Предметом анализа послужили произведения современных авторов, отредактированные докладчиком в 2011, 2012 и 2013 годах. Подобные произведения раньше называли литературой второго и третьего ряда, но именно в такой литературе наиболее правдиво и реально отражается общество с его запросами, стремлениями, представлениями о жизненных ценностях и о морали. Причем сквозь текст отчетливо проступает облик автора, и не только его «нравственная физиономия» (как сказал бы Иван Гончаров), но и обстоятельства его жизни, – даже если автор отнюдь не ставил себе цели сообщить об этом читателям.

Современную прозу второго ряда очень легко поделить по гендерному признаку, – что бы не говорили о том, что нет литературы женской и мужской, а есть хорошая и плохая, все-таки пол автора имеет значение. Он влияет не столько на выбор сюжета, сколько на манеру подачи материала, эмоциональную окраску текста и – главное – на пафос произведения. Проза авторов-женщин, как правило, жизнеутверждающая, – возможно, правильнее было бы назвать ее псевдожизнеутверждающей, поскольку отправная точка для оптимизма находится не в реальности, а в фантазии, которую автор упорно выдает за реальность. Женщины не желают видеть мир таким, как он есть, а воспринимают его сквозь призму рекламы, голливудских фильмов, глянцевого журналов и женских (или, скажем так, бытовых, не-аналитических) интернет-сайтов и форумов. Героиня может не получить желаемого, но жизнь не представляется ей бессмысленной, поскольку где-то вдалеке все равно маячит и манит картинка ее счастливого будущего, считанная с окружающего информационного поля: она сама – ухоженная блондинка (брюнетка, рыжая), имеющая высокооплачиваемую работу, достойного мужа, здоровых детей и прекрасный загородный дом.

Часто в произведениях авторов-женщин присутствуют две сюжетные линии: линия авантюрная (фантастическая, horror) и любовно-личная, как правило, написанная от первого лица. Причем эти линии

связаны весьма условно, а зачастую и вообще не пересекаются. Как правило, автор подлинно заинтересован в личном сюжете, вторая же линия часто отражает модную на данный момент литературную тенденцию и необходима, во-первых, для привлечения читательского интереса, а, во-вторых, как повод, позволяющий отнести текст все-таки к литературе, а не к коммерческой книжной продукции. Эта линия может быть составлена из пересказа подлинных документов, отрывков из книг и статей (если речь идет о некоей исторической тайне), или постмодернистской игре вроде переложения-перелицовки известных сказок. Если же любовно-личный сюжет подается без авантюрного сопровождения и достаточно жестко (на материале, например, реальной интернет-переписки), то автор непременно выстраивает параллельную лирическую линию, изрядно смягчающую и, в конце концов, сводящую неприглядную реальность к рекламно-глянцево-сериальному финалу.

Интересно, что в рассматриваемой литературе второго-третьего ряда средний возраст наиболее активно пишущих авторов-женщин – от 30 до 40 лет, в то время как авторы-мужчины, как правило, перешли пятидесятилетний рубеж (либо вплотную к нему приблизились). В отличие от большинства авторов, создававших некоммерческую литературу девяностых – нулевых годов, которые позиционировали себя если не неудачниками, то не востребованными обществом, авторы-мужчины десятых годов, как правило, состоявшиеся и состоятельные, сделавшие отличную карьеру в другой (не литературной) сфере. К писанию их побуждает не жажда славы, не желание «стать писателем» (оно, разумеется, присутствует, но играет второстепенную роль), а некий душевный вакуум, возникающий после успешной реализации всех целей, поставленных перед ними современным обществом потребления. В своих произведениях они пытаются нащупать «точку опоры», оттолкнувшись от которой они могли бы наполнить смыслом еще предстоящие им годы, и почти все ищут эту «точку опоры» в женщине.

Очень часто сюжет «мужской» прозы строится вокруг любовной линии героя и героини, разница в возрасте которых составляет 25-30 лет. Второй вариант – в центре повествования женщина (рассказ ведется либо от ее лица, либо с ее позиций), которая является предметом вожделения многих и многих персонажей-мужчин.

Причем мировосприятие авторов «мужской» прозы тоже сильно подвержено влиянию рекламных средств массовой информации.

Только строится оно не на «вещественных», материальных ценностях, а на неких условных образах-идеалах, созданных постсоветской коммерческой литературой.

В целом общая картина представляется следующей: из современной литературы для среднего класса, написанной представителями этого класса, абсолютно вычищена любая идеология, призывы и стремления к борьбе за иную жизнь, «души прекрасные порывы» и вообще все то, что отличало русскую литературу XIX и XX века.

*В.А. Кузьменкова,  
(МГУ имени М.В. Ломоносова)*

### **О некоторых особенностях идиостиля Н.С. Лескова (на примере сказа «Левша»)**

«Как художник слова Н.С. Лесков вполне достоин встать рядом с такими творцами литературы русской, каковы Л. Толстой, Гоголь, Тургенев, Гончаров. Талант Лескова силою и красотой своей немногим уступает таланту любого из названных творцов священного писания о русской земле, а широтою охвата явлений жизни, глубиною понимания бытовых загадок ее, тонким знанием великорусского языка он нередко превышает названных предшественников и соратников своих» [Горький 1949: 235].

Таковыми словами определил М. Горький значение Н.С. Лескова в истории русской литературы. Язык произведений самобытного писателя служит средством тонкой и точной характеристики его необычных и запоминающихся героев. Сам Н.С. Лесков в беседе с одним из литераторов так говорил о своем языке: «... этот народный, вульгарный и вычурный язык, которым написаны многие страницы моих работ, сочинен не мною, а подслушан у мужика, у полуинтеллигента, у краснобаев, у юродивых и святош... . Они все говорят у меня по-своему...» [Лесков 1989].

«Левша» – одно из самых патриотических произведений Н.С. Лескова. Оно имеет подзаголовок: «сказ о тульском косом левше и о стальной блохе (цеховая легенда)». В предисловии к «Левше» Н.С. Лесков пишет, что он «записал эту легенду в Сестрорецке по тамошнему сказу от старого оружейника, тульского выходца» (по другим источникам – эту легенду придумал сам Н.С. Лесков).

Одна из особенностей сказа состоит в том, что повествование ведет рассказчик, участник сообщаемых событий. Рассказчик говорит так, как свойственно его образованию и воспитанию, возрасту и профессии. Такая манера повествования придаёт рассказу естественность, позволяет читателю почувствовать себя участником происходящего. А.М. Горький писал о героях Лескова: «... речь их так изумительно жива, так правдива и убедительна, что они встают перед вами столь же таинственно ощутимы, физически ясны, как люди из книг Л. Толстого и других, - иначе сказать, Лесков достигает того же результата, но другими приёмами мастерства» [Горький 1949:235].

В работе мы рассмотрим один из таких «приёмов мастерства» Н. С. Лескова – языковую игру.

Как отмечал И.Г. Милославский, целью словотворчества писателя являлось «стремление как-то объяснить непонятные слова (преимущественно иностранные по происхождению...)» [Милославский: эл. ресурс]. Быть может, не только это намерение (само по себе, бесспорно, заслуживающее глубокого уважения) руководило Н.С. Лесковым. Как известно, он очень любил игру слов, каламбур, остроты, шутки. Можно предположить, что языковая игра, как «сотворение» новых слов, доставляла писателю истинное «филологическое» наслаждение, а объяснение значений непонятных слов с позиций народной этимологии служило средством создания образа героя – талантливого человека из народа, бесконечно преданного своей культуре и своему Отечеству.

Языковой игре как способу обогащения языка и средству выразительности речи посвящены многие работы как зарубежных, так и отечественных лингвистов. Следует сказать, что все определения языковой игры сводятся к следующему: языковая игра – это намеренное отклонение от языковой нормы, сознательное нарушение стандарта с целью воздействия на слушающего / читающего. Она используется как отдельными носителями языка, так и писателями, поэтами, учёными, являясь мериллом творческого языкового таланта.

Об игре как о явлении культуры впервые написал нидерландский историк культуры Й. Хёйзинга, поместив в игровое пространство не только искусство, но и науку, поэзию, быт. Говоря о поэзии как об одном из видов игры, Й. Хёйзинга пишет, что ей «присущи все способы поэтического формообразования: метрическое или ритмическое подразделение произносимой или поющей речи, точное использо-

вание рифм и ассонанса, маскировка смысла, искусное построение фразы» [Хёйзинга 1992:152-153].

Среди различных форм языковой игры выделяют следующие: пародии, остроты, парадоксы, присловья, анаграммы, акrostихи, шуточные призывы, лозунги, заголовки, каламбуры. Наиболее распространёнными способами создания языковой игры являются словосложение, обыгрывание имён собственных и нарицательных, редупликация, контаминация, слова-аббревиатуры, переосмысление, ономотопея, нестандартные новообразования, существительные – компрессивы. Языковая игра позволяет раскрыть потенциальные связи словесного знака и использовать их с различным прагматическим эффектом.

В тезисах остановимся лишь на некоторых примерах языковой игры из сказа Н.С. Лескова «Левша»:

а) наименования объектов, основанные на созвучии: *водка-кислярка* (из «кизлярка»), *Аболон полведерский*, (из прецедентного имени *Аполлон Бельведерский*), *огромные бюстры* (из *люстры*), *клеветон* (из *фельетон*), *керамида* (из *пирамида*), *кавриль* (из *кадриль*), *тугамент* (из *документ*);

б) слова, основанные на звукоподражании (ономотопея): *Взахался ужасно. - Ах-ах-ах,- говорит, как это так... Как это даже можно так тонко сделать!*

в) создание слов, значение которых основано на функции описываемого объекта: *двухсестная карета* (из «двухместная» – для двух человек); *буреметр* (из «барометр» – для измерения силы ветра (измерять бурю); *мелкоскоп* (из «микроскоп» – для разглядывания мелких вещей).

Из сказа Н.С. Лескова читатель может почерпнуть также культурологическую информацию о национальных особенностях коммуникативного поведения русских и англичан. Так, в разговоре с государем донской казак Платов говорит, что «у аглицких мастеров совсем на всё другие правила жизни, науки и продовольствия». Это подтверждает и Левша, рассказывая об условиях работы в Англии: «Перед каждым на виду висит долбица умножения, а под рукою стирабельная дощечка: все, что который мастер делает, – на долбицу смотрит и с понятием сверяет, а потом на дощечке одно пишет, другое стирает и в аккурат сводит: что на цифирях написано, то и на деле выходит».

Лингвистический анализ текста Н.С. Лескова «Левша» позволяет сделать вывод, что автор в совершенстве владел различными вырази-

тельными средствами языка, в том числе – приёмами языковой игры. Это дало ему возможность создать яркий и запоминающийся портрет чрезвычайно смышлёного и талантливое человека из народа. Добавим к этому, что писателю удалось также с впечатляющим правдоподобием показать некоторые национально-специфические черты русского человека, его беззаветную любовь к Отечеству, иногда, к сожалению, безответную.

#### *Литература:*

- Горький М. Собрание сочинений в 30-и томах. – М., Гослитиздат, 1949. Т. 24. С. 235
- Лесков Н.С. Левша. Сказ о тульском косом левше и о стальной блохе (цеховая легенда). – М., Русская книга, 1994.
- Лесков Н.С. Собрание сочинений в 12 – и томах. М., Правда, 1989.
- Милославский И.Г. Электронный ресурс: <http://www.izvestia.ru/rodrech/artikle3150449/>
- Хёйзинга Й. Homo Ludens (Человек играющий). В тени завтрашнего дня. М., Прогресс – Академия, 1992. С. 152-153.

*М.В. Кульгавчук*  
(МГУ имени М.В. Ломоносова)

### **Образ дома как составляющей пространства (некоторые аспекты архитектурно-литературных взаимосвязей)**

Вряд ли можно считать открытием мысль о том, что образ дома в русском национальном сознании является одной из основных его составляющих. Количество образных ассоциаций, возникающих в сознании русского человека при слове «дом», бесконечно. Об этом свидетельствуют и многочисленные работы, в которых рассматривался образ дома. Представляется интересным рассмотрение «дома» как понятия, объединяющего столь разные виды искусства, как литература и архитектура, показать, как искусство, сосредоточенное на создании пространственной среды, воспринимало человека и каким был этот человек в произведениях литературы. О правомерности соотнесения этих искусств писал Ю.М.Лотман: «Архитектура состоит не только из архитектуры. Узкоархитектурные конструкции находятся в соот-

ношении с семиотикой внеархитектурного ряда – ритуальной, бытовой, религиозной, мифологической, – всей суммой культурного символизма» [Лотман 2000: 678]. Данный подход представляется весьма правомерным – ведь присущее архитектуре стремление создать пространственную среду, обеспечивающую жизнь и деятельность людей, делает её прежде всего общественным искусством, доступным любому человеку в силу неотделимости нашего существования от архитектурного пространства. Действительно, не желающий воспринимать литературу может изолировать себя от книг, музыку можно не слушать и не услышать, но сложно не заметить пирамиду Хеопса или сталинскую высотку. Архитектура из всех видов искусств обладает наиболее обширным арсеналом средств, формирующим сознание масс. В образ дома, здания, наконец, в образ города архитектор вкладывает свои представления об идеальном человеке и идеальном пространстве. При этом искусство слова – литература – создавало свои представления о человеке и мире, его окружающем. В литературном произведении авторский идеал не обязательно непосредственно выражен в том или ином конкретном герое, образе, но в своей совокупности они способствуют постижению этого идеала. Образ дома в литературном произведении может рассматриваться как универсальная категория, позволяющая судить о человеке и тех исторических обстоятельствах, которые его формируют.

Разумно предположить, что данная тенденция проявлялась как в том, что можно считать истинным достоянием истории русской культуры, так и в тех произведениях, которые принято считать «заслуженно забытыми». Исторические катаклизмы XX века, определившие перемены в сознании сразу нескольких поколений, повлияли и на восприятие «дома» как части пространства. Меняющийся мир, разрушающиеся связи, уничтожение вечных ценностей и подмена их идеологическими ярлыками – всё это привело к осмыслению «дома» как категории, уже не претендующей на своё особое место. Старый мир должен быть разрушен, новый построен, но... не дом, а именно мир. Недаром же, как это не раз отмечалось, даже в 70-х годах XX века не вызывало улыбки знаменитое: «Наш адрес не дом и не улица...». Сохранение индивидуального предполагало противостояние некой общей идее, в которой главным был коллектив. Вспомним знаменитые «сплошные балконы» на некоторых зданиях 20-30-х годов – как будто бы личные и ничьи, отсутствие кухонь в жилых домах, идеи создания общественных спален и т.д. Не только образ дома, могущего дать воз-



возможность человеку почувствовать себя личностью, – образ человека, идущего «не в ногу с потоком», был невозможен: вспомним, как показана масса в «Железном потоке» А.Серафимовича (1924) и антагонисты Морозка и Мечик из фадеевского романа «Разгром» (1927).

И всё-таки образ дома – некоего личного пространства – присутствует именно у тех писателей, для которых путь к истине не означал следования за общим потоком. В «Котловане» А.Платонова тема дома приобретает обобщённо-философский смысл; образ дома в столь разных произведениях, как «Белая гвардия» и «Собачье сердце» М.Булгакова, – важнейшее средство выражения авторской позиции, дом для его героев становится крепостью, позволяющей сохранить себя.

В деревенской прозе XX века образ дома обладает ещё более глубоким философским содержанием. Дом (умение чувствовать свою связь с ним) становится критерием нравственности для героев В.Астафьева, В.Распутина, Ф.Абрамова (одна из частей знаменитой тетралогии которого называлась, кстати, «Дом» (1978)). Традиционное для деревенской прозы отношение к городской культуре проявляется и на восприятии героями типичных городских квартир, внешней одинаковости и бездушности городской жизни. Не будет преувеличением сказать, что в литературе и архитектуре послевоенных лет тема строительства, созидания, восстановления была одной из главных. Дом уже не воспринимается как часть «личного пространства», собственно, это пространство оставалось для большинства недостижимой мечтой. Описание грандиозных строек послевоенного периода (вспомним, что это была эпоха расцвета «производственного романа») настолько заслоняло трудности отдельного человека, что происходящее на страницах литературных произведений в принципе не могло казаться преувеличением и идеализацией. Это проявилось в романах весьма популярных в то время А.Первенцева, С.Бабаевского и т.д. Главным было то великое общее дело, ради которого стоило жить, а совсем не то, например, что герой «Судьбы человека» Андрей Соколов шёл по весенней размытой дороге, ведя за руку мальчика, и не имел при этом своего угла. Но именно к моменту издания шолоховского рассказа были построены московские высотки, в значительной степени восстановлены разрушенные во время Великой Отечественной войны города, а в декоративно-орнаментальном искусстве сформировался так называемый стиль «Победа». Мечтой об идеале были проникнуты и произведения литературы, но именно в этот период литература отстаёт от

других видов искусства: кинофильмы «Кубанские казаки» и «Весна» в рамках своего жанра оказались гораздо более удачны, чем «Чёрная металлургия» А.Фадеева. Вообще «эволюция» (если это понятие здесь применимо) образа дома в литературе XX века – проблема, заслуживающая специального рассмотрения. 70-е, 80-е, 90-е годы – каждое десятилетие даёт свой вариант ответа на вопрос о связи архитектурных и литературных представлений о личности. Варианты здесь разнообразны – от намеренно жёсткой постановки вопроса о личном пространстве и нравственных принципах в «Обмене» Ю.Трифонова, до упоминавшихся уже представлений о доме как о нравственной основе в прозе писателей-деревенщиков. Показательно то, что в России рубежа XX–XXI веков дома уже не просто заколачивают – они исчезают («Камергерский переулок» В.Орлова), а в «Куполе» А.Варламова «исчезает» – оказывается отделён от смутной российской жизни целый город. Интересно то, что в современной, весьма далёкой от романтизма литературе странничество – бездомность – становится чертой героя. Он не имеет дома, потому что он не нуждается в нём. Именно это можно увидеть в произведениях И. Кочергина, А. Илличевского, Л. Юзефовича.

Несложно заметить: то, что соответствует постмодернистским исканиям в литературе, присутствует и в архитектурном облике городов. Постмодернизм – движение без заданного направления – существует по собственным законам. Герой, создаваемый в рамках постмодернистской эстетики, не может обладать местом, не может быть соотнесён с определённой эпохой. В этом смысле архитектурный облик городов отражает состояние общества в целом и отдельного человека так, как это происходит в литературе – состояние неуверенности, разобщённости, осознания разрыва связей с прошлым.

### *Литература*

- Лотман Ю. М. Архитектура в контексте культуры / Ю. М. Лотман// Семиосфера. – СПб.: «Искусство – СПб», 2000.

*А.Г. Лилеева*  
(МГУ имени М.В.Ломоносова)

## **Поэтический текст на занятиях РКИ (слово и изображение)**

1. Чтение и понимание поэтического текста для иностранных студентов-филологов является не только эстетической роскошью и интеллектуальным наслаждением, но и основой их будущей профессиональной деятельности как преподавателей, исследователей и переводчиков. Именно поэтому на кафедре РКИ филологического факультета МГУ им. М.В. Ломоносова особое место уделяется разработке методики обучения филологов-русистов пониманию неадаптированного художественного текста, обучению пониманию образного языка художественного произведения, поиску структурных лингвистических опор художественного текста, позволяющих с достаточной долей объективности воспринимать целостный эстетический смысл художественного произведения, а также – представлять место поэтического текста в контексте русской художественной культуры.

2. Выбирая алгоритм учебной интерпретации поэтического текста на занятиях РКИ, мы исходим из следующих положений:

а) Любой художественный текст – это часть духовной культуры общества и языка, на котором он написан. Художественный текст входит в системные связи разного уровня и характера, не только со словесными текстами культуры, но с широким контекстом других видов искусств. Понять художественный текст – значит прокомментировать эти связи.

б) Интерпретация поэтического текста на занятиях РКИ невозможна без выработки навыков « медленного чтения», т.е. умения видеть и понимать роль и значимость любого лингвистически выраженного элемента художественного текста в порождении его глубинного смысла. Основной вектор интерпретации: от фактов языка к фактам культуры.

в) Поэтическому слову могут быть найдены эквиваленты в различных видах искусств, и, прежде всего, в искусствах визуальных.

3. Изменение способа получения эстетической и когнитивной информации, приоритетность визуальных способов восприятия – особенность художественной культуры конца XX – начала XXI веков [использование картинки как иллюстративного материала при семан-

тизации безэквивалентной лексики, а также слов с общим компонентом значения – обозначение цвета;

соположение вербальных и невербальных текстов по принципу тематической близости, когда картинка (художественная иллюстрация, фотография, репродукция картины и пр.) прямо иллюстрируют фрагмент поэтического текста;

соположение словесного и изобразительного текстов на основе их «конструктивного единства» [Тынянов, 1993:293]. Конструктивным, объединяющим моментом текстов (вербального и невербального) может быть:

а) отношение к материалу, к минимальной единице формы (звук, слово – в поэзии; цвет, линия, форма – в живописи: отношение к поэтическому заумному слову в футуристической поэзии аналогично отношению к цвету в абстрактной живописи; символ в поэзии и символ в живописи и пр.);

б) доминирование художественного приема (в авангардной культуре – прием поэтического сдвига: ранние стихи Владимира Маяковского и картины Казимира Малевича; Велимир Хлебников и Павел Филонов);

в) схожесть философско-эстетических концепций. Так, стихотворение «Рождественская звезда» Бориса Пастернака и картина Питера Брейгеля «Поклонение волхвов» (она упоминается в тексте романа «Доктор Живаго») – убедительный пример конструктивного единства двух типов текстов, словесного и изобразительного. Борис Пастернак так же, как и Питер Брейгель, «опрокидывает» Библейский сюжет в контекст повседневной жизни.

Опора на конструктивное единство разных видов художественных текстов (изобразительных и словесных) дает возможность: представить русскую художественную культуру не как отдельные имена и виды искусств, а как духовно-эстетическое целое; наглядно продемонстрировать явление синтеза искусств, характерное для русской художественной культуры некоторых эпох (средневековое искусство, искусство начала XX века); варьировать, а в отдельных случаях и объединять два, на первый взгляд, разновекторных подхода к представлению русской поэзии в рамках занятий РКИ – от изучения фактов языка к постижению фактов художественной культуры; от знакомства с фактами художественной культуры – к пониманию законов поэтического языка.

Использование на занятиях РКИ при чтении и интерпретации поэтического текста различного иллюстративного материала может стать побудительным моментом для собственного творчества учащихся. Рисунки студентов не только помогают им понять глубинный смысл стихотворения, но также становятся основой для собственного речевого высказывания.

В докладе будут представлены фрагменты интерпретации поэтического текста с использованием визуального комментария, а также – рисунки иностранных учащихся.

#### *Литература:*

- Злыднева Н.В. Изображение и слово в риторике русской культуры XX века. М.:Индрик, 2008
- Левина Г.М. Обучение иностранцев русскому инженерному дискурсу. М.: Янус-К, 2003.
- Лилеева А.Г. Борис Пастернак « Рождественская звезда » и Питер Брейгель Старший// Слово. Грамматика. Речь, Вып. VIII М. Издательство Московского университета, 2006
- Тынянов Ю.Н. Литературный факт . М.: Высшая школа, 1993.
- Флоренский П.А. Иконостас, М., 1994.

*В.Г. Моисеева*

*(МГУ имени М.В. Ломоносова)*

### **Проза М. Шишкина: человеческий документ в постмодернистском дискурсе**

Как некий парадокс С.П. Оробий оценивает тот факт, что роману «Венерин волос» в 2005 году была присуждена премия «Национальный бестселлер». По мысли исследователя, «это произведение никогда не станет бестселлером, потому что разгадывание его сложной художественной структуры явно противоречит привычкам читателей популяризованной словесности» [Оробий 2011: 114]. Однако интерес к произведениям Шишкина большой аудитории подтверждается и премией сайта «Имхотен» в 2010 году. Что же привлекает массового читателя в сложных нарратических построениях Шишкина?

М. Шишкина причисляют к представителям одного из течений современного постмодернизма – необарокко. В произведениях

М. Шишкина мы находим такие, ставшие уже знаковыми для постмодернизма черты, как ризоматичность структуры, нелинейность повествования, нарратизация истории, коллажность, интертекстуальность. Наряду с этим в художественную систему Шишкина включена еще одна эстетическая категория – документальность, которая становится, на наш взгляд, определяющей в структуре художественного целого. Однако документальность приобретает новое, соответствующее философии постмодернизма значение: как документ оценивается язык, стиль, текст, слово. «Писателю более важен не факт действительности, а факт языка-текста, когда документальность одного текста подтверждается другим текстом-документом. /.../ а все иные, принципиальные, например, для реалистического типа письма константы вроде правды характера, отодвигаются на дальний план» (Лашова, 189). Такого рода утверждения стали общим местом в работах о Шишкине, и об этой идее логоса, творящего и сохраняющего мир, говорит и сам автор в своих произведениях, в интервью, например о романе «Взятие Измаила»: «...Здесь персонажем является стиль. /.../ Несущей конструкцией текста является царапание стилей, которое играет роль, традиционно отводимую между добром и злом...» [Шишкин: 2000].

Но, как замечает сам Шишкин, «роман всегда умнее автора» [Шишкин: 2010], и уже в первом его рассказе – «Урок каллиграфии» (1993) складывается та паралогия, которая отражает более сложное взаимодействие означающего и означаемого в текстах Шишкина.

Главный герой рассказа Евгений Александрович, секретарь в суде, дает уроки каллиграфии. Его ученицы – Софья Павловна, Татьяна Дмитриевна, Настасья Филипповна, Анна Аркадьевна, Ларочка. Это, как можем догадаться, Фамусова, Ларина, Каренина, Антипова Лариса Федоровна. В этом ряду Евгений Александрович предстает как литературный «двойник» героя первого русского романа – «Евгения Онегина». Литературные персонажи как бы перенесены во внелитературное пространство, рассказанные ими истории и биография самого героя кажутся каким-то нагромождением нелепостей, насилия, нелюбви, непонимания. Как говорит герой: «*Они там творят сами не знают что, а я – пиши /.../ попробуйте напишите хоть слово, но так, чтобы оно было самой гармонией, чтобы одной своей правильностью и красотой уравновешивало весь этот мир, всю эту ущербность*»<sup>1</sup>.

1 цит. по: Шишкин М. Всех ожидает одна ночь: роман, рассказы. М., Вагриус, 2007. С. 337.

Эстетическое для героя приравнено к этическому. Именно этим определяется пафос его обвинения в финальном эпизоде, когда он разоблачает эксперта-графолога, давшего неверное заключение, чтобы спасти от наказания человека доброго, талантливого, как мы понимаем из анализа почерка, сделанного Евгением Александровичем. Речь героя – торжество буквальной правды, правды буквы, а не жизни. И его оправдание: *«Боже мой, да чем он лучше меня или хоть вас, чтобы жалеть, потому что не было еще такого дела, пусть самого длинного и запутанного, в конце которого перо не поставило бы, поскольку больше ничего не будет, точку»*<sup>1</sup>, – не снимает конфликта между «фактом» и «буквой», жизнью и словом, этикой и эстетикой. И, как нам представляется, поиски решения этого конфликта определяют эволюцию прозы М.Шишкина.

В «Уроке каллиграфии» и в романе «Всех ожидает одна ночь. Записки Ларионова» форма повествования от первого лица работает на создание эффекта достоверности, в рассказе, разрушаемого условностью, откровенной литературностью персонажей, а в романе, напротив, поддерживаемого повествовательной структурой – мемуарной формой. В следующих произведениях («Взятие Измаила», «Венерин волос») сохраняется форма повествования от первого лица, а образ рассказчика приобретает автобиографические черты. Монологизм романа «Всех ожидает одна ночь. Записки Ларионова» сменяется полифонизмом. Можно говорить о возвращении к той повествовательной структуре, которая была опробована в рассказе «Урок каллиграфии», но с некоторыми существенными изменениями: во-первых, автор обживает романное пространство, выстраивая теперь целостную модель мира; во-вторых, в романе нет главного героя; полифонизм романов Шишкина вызывает в памяти чеховскую традицию – голос каждого героя есть значимая часть общего. Герои – люди разных эпох и культур, хронотоп произведений – всегда и везде, что определяет стилистическую пестроту текстов. Слово – знак времени и культуры. Говоря о Шишкине как о великолепном или плохом стилисте, критики не могут договориться, поскольку очевидно разное значение вкладывают в это понятие: Шишкин не работает на уровне индивидуальных стилей, речь его персонажей лишена индивидуальных характерологических черт (что хорошо видно на малом повествовательном пространстве в рассказе «Урок каллиграфии»), он воссоздает стиль определенной культуры и эпохи. Нарратологический дискурс романов Шишкина в

целом несет в себе отчетливые признаки необорочной эстетики [Липовецкий 2008: 267], однако условность хронотопа, семулятивная природа образов героев «снимаются» установкой на документальность, поддерживаемой формой повествования от первого лица, обладающей своего рода «презумпцией автобиографизма» [Лесскис, Атарова: 1976] и придающей тексту лирическую тональность. Вопреки авторскому заявлению, что персонажем является стиль, читателем текст воспринимается как человеческий документ, функция которого хранение и передача информации о внетекстовой, затекстовой реальности, а не подмена ее собой. Разноплановые, разностильные человеческие документы, сохраняя свою «индивидуальность», в единстве формируют новый мир, и демиург в этом мире – автор. Демиург с человеческим лицом, поскольку он не только над этим миром, но и внутри, его голос часть общего хора.

Конфликт этики и эстетики, жизни и слова, высвеченный в первом рассказе Шишкина, в последнем его романе «Письмовник» разрешается в пользу этики. И в интервью после выхода в свет романа автор уже признается: «Все мои тексты всегда были не про слова, а «про жизнь»» [Шишкин: 2011]. Поэтому и присуждение М.Шишкину читательских премий не есть парадокс, читатель бывает умнее критиков, а роман – автора.

#### *Литература:*

- Атарова К.Н., Лесскис Г.А. Семантика и структура повествования от 1-го лица в художественной прозе // Известия АН СССР. Сер. Литература и язык. 1976. Т. 35. № 4. С. 343–356.
- Лашова С.Н. Принцип пазла: Язык и хронотоп в прозе М.Шишкина // Вестник пермского университета. Сер. Российская и зарубежная филология. Вып. 6(12). 2010. С.186–190.
- Липовецкий М. Паралогии: трансформации (пост)модернистского дискурса в русской культуре 1920–2000 годов. М, 2008. 848 с.
- Оробий С.П. «Вавилонская башня» Михаила Шишкина: опыт модернизации русской прозы. Благовещенск, 2011. 164 с.
- Шишкин М. «Роман всегда умнее автора»: Интервью // Известия. 2010. 12 февраля. URL: <http://www.izvestia.ru/culture/article3138489/>
- Шишкин М. Письма русского путешественника: Интервью. 2011 г. // <http://ujmth513.ru/9108734.php>



- Шишкин М.: «Тот, кто взял Измаил»: Интервью // Итоги. 2000. № 42(228).

*А.И. Нечаева*

*(Московский архитектурный институт)*

## **Русский глагол в художественном тексте**

В лингвистической науке существует точка зрения, что сущностное свойство языковых единиц полнее всего раскрывается при функционировании в тексте.

Видовременные формы глагола выполняют композиционно-синтаксическую функцию в организации и членении текста и реализуют свои «виртуальные» возможности лишь в тексте.

Художественные тексты обладают своей спецификой, оригинальностью, «непохожестью» на все прочие виды текстов. Художественные тексты можно отнести к речевым произведениям особого рода. Автор художественного повествования имеет свои коммуникативные намерения: поведать читателю историю, взятую из жизни или вымышленную, но имитирующую реальные события и характеры живых людей, и описать обстоятельства их жизни.

Наша концепция анализа функционирования видов глагола в художественном тексте опирается на описанные в работе В.В. Виноградова и, в свою очередь, заимствованные им из трудов А.А. Потебни особенности употребления в повествовании аористических и перфектных форм глаголов совершенного вида, а также особенностей употребления глаголов несовершенного вида [Виноградов 1963] – это во-первых; во-вторых, на представленные и описанные в работе Ю.С. Маслова конструктивные компоненты художественного повествования – нарратива [Маслов 1994]; в-третьих, на предложенное А.В. Бондарко понятие «аспектуальная ситуация» [Бондарко 1983]; в-четвёртых, на представленную в работах Е.В. Падучевой типологию повествовательных форм и выделенные ею эгоцентрические элементы языка в неканонической сфере общения [Падучева 1996].

В создании ситуации функционирования видов в художественном тексте принимают участие не только лингвистические, но и экстралингвистические факторы, имеющие отношение к прагматическим компонентам высказывания; а также коммуникативная направлен-

ность говорящего (автора или его героев), авторская ориентация на адресат, позиция наблюдателя и другие прагматические компоненты, которые реализуются на глубинном смысловом уровне.

Распределение времени в режиме речевого общения и обозначение времени в нарративном, повествовательном режиме значительно различаются и весьма своеобразно отображаются на временной оси. В нарративе основное время – прошедшее, однако, это не значит, что действия, о которых повествует рассказчик, относятся к прошлому. Автор волен распоряжаться распределением времени действия своих героев по своему усмотрению. Хронология событий соотносится не с моментом речи, а с моментом наблюдения. В роли рассказчика может быть сам автор или его герой.

Основной конститутивной единицей анализа функционирования видов глагола в тексте является аспектуальная ситуация – АС (у А.В. Бондарко), а также лексическое значение глагола, принадлежность к таксономической категории (состояние, свойство, процесс, деятельность, событие, происшествие, а также действие как родовое понятие в отношении глагола как части речи), грамматическая форма глагола (время, наклонение, залог), способ действия, частновидовое значение, такие признаки, как динамика-статика, предельность-непредельность глагола, локализованность-нелокализованность действия во времени, таксис, контролируемость-неконтролируемость действия, наблюдаемость, форма и выражение субъекта, наличие-отсутствие объекта и его форма, различные детерминанты, синтаксическая конструкция.

Ситуации функционирования видов или АС – это предикатные выражения. Выражаемая данным высказыванием ситуация может быть представлена как одним предложением, так и сложным синтаксическим целым (ССЦ).

В качестве примеров работы в студенческой аудитории с глагольными предикатами, глаголами совершенного и несовершенного вида приводим различного типа фрагменты художественных текстов.

#### *Литература:*

- Бондарко А.В. Аспектуальные ситуации. Аспектуальные и темпоральные значения в славянских языках. М., 1983.
- Бондарко А.В. Проблемы грамматической семантики и русской аспектологии. СПб., 1996.
- Виноградов В.В. О языке художественной литературы. Лейпциг, 1963.

- Золотова Г.А. Глагольный вид с точки зрения текста. Семантика и структура славянского вида. Краков, 1995.
- Маслов Ю.С. Вид и лексическое значение глагола в современном русском литературном языке. Очерки по аспектологии, Л., 1984.
- Нечаева А.И. Лингвистические основы обучения русской аспектуальности в вузе. Ульяновск, 1996.
- Нечаева А.И. Аспектуальные ситуации в художественном тексте. Языковое и литературное образование в школе и в вузе. Материалы юбилейной международной научно-практической конференции. СПб, 1997.
- Падучева Е.В. Опыт исчисления частных видовых значений. Типология и грамматика. М., 1990.
- Потеня А.А. Из записок по русской грамматике. Т.4, Вып. 2, Глагол. М., 1977.
- Шведова Н.Ю., Трофимова Т.Г. Глагольный вид и текст: проблемы обучения. Русский глагольный вид в прикладных исследованиях. М., 1994.

*М.М. Сластушинская*  
(МГУ имени М.В.Ломоносова)

### **Рекламный текст для изучающих РКИ**

Ключевые слова: реклама в России, национальная идентичность, ценности общества, культура, Гирт Хофстеде, актуальные проблемы рекламы.

Исследование рекламы дает большие возможности для межкультурных исследований, ведь реклама несет в себе культурный код страны-производителя. Каждая страна имеет свой отличительный рекламный почерк – из-за особенностей национального самосознания, исторических рекламных традиций, экономических и общественных реалий.

Рекламные материалы отражают национальные особенности и дают представление о культуре и о ценностях, потребностях и интересах общества. Очевидным становится то, что восприятие действительности зависит от определенной культурной традиции. Культура охватывает и материальную, и духовную сторону жизни общества.

Россияне негативно относятся к рекламе. Кроме того, к любителям рекламы можно отнести детей, которые активно используют в речи

рекламные слоганы, а не цитаты из анимационных фильмов, рассчитанных на их возраст. В этом, кстати, заключается одна из рекламных уловок продвижения товаров, рассчитанных на детскую аудиторию. Кроме того, в рекламе часто используется прием сообщения «шоковой» новости, который может неоднозначно восприниматься детской аудиторией. Эти и другие рекламные уловки настраивают людей критично относиться к рекламе.

Мной были изучены материалы, посвященные актуальным проблемам рекламы, опубликованные в газетах «Аргументы и факты» и «Комсомольская правда» в 2010-2012 годах.

Для проведения исследования использовалось несколько методов. В рамках исследования было проанализировано 63 статьи газеты «Комсомольская правда» и 57 статей газеты «Аргументы и факты», опубликованных в 2010-2012 годах.

Отбор осуществлялся по ключевому слову «реклама» (всего 365 публикаций), из этих материалов были выбраны только статьи, главным предметом которых являлась «реклама». Статьи, не посвященные непосредственно этой теме, не участвовали в конечной выборке. Необходимо отметить, что в подавляющем большинстве этих материалов (87%) объектом является реклама иностранного производства, транслируемая в России, либо реклама в других странах.

Методом количественного анализа была составлена классификация актуальных проблем рекламы, которые впоследствии были сгруппированы на основании теоретических соображений и выявленных статистических закономерностей. Факторный анализ, в котором каждая из рассматриваемых газетных публикаций представляла собой единицу анализа, а переменными были средние значения показателя, показал наличие пяти основных групп актуальных проблем рекламы в России. Окончательный анализ проводился по полученной классификации, а его основные положения рассмотрены в данной статье. Результаты представлены согласно частоте упоминания проблемы.

Исследование показало, что самое большое количество статей (38%) посвящено новостям о появлении скандальной, провокационной рекламы. В частности, к этой категории относятся материалы, авторы которых осуждают рекламу за обесценивание семейных ценностей, пропаганду антиобщественного поведения и т.д. Причем, все примеры (100%) относятся к рекламным продуктам, созданным в других странах.

В современной России доля зарубежной рекламы, прежде всего американской, составляет около 80 %. Причина этого кроется в том, что большинство товаров на нашем рынке не российского, а иностранного производства. К тому же, в России нет гордости за товары, произведенные внутри страны. Специалисты утверждают, что иностранная реклама изменяется под российский менталитет. Однако, возможна ли адаптация видеоролика, построенного на чуждых убеждениях?

Медиа-анализ показывает, что в большей степени россиян волнуют несоответствия изображения семьи и общества в рекламах, засилье рекламных объявлений в средствах массовой информации и наружной рекламы, проблемы нарушения этики и сомнения в качестве рекламируемых товаров и услуг.

Свою категоризацию культур предложил голландский ученый Гирт Хофстеде, чья классификация поведения людей представляется нам наиболее показательной. По его мнению, существует несколько разных кластеров культуры в разных странах. Гирт Хофстеде в книге «Последствия культуры» (1980) отрицал возможность унификации культур. Он исходил из того, что культура как «коллективное духовное программирование» определяет установки и поведение людей. Сама культура изменяется с трудом, а если меняется, то очень медленно.

Хофстеде предложил совокупность показателей, определяющих культурные характеристики различных народов, основанную на четырех критериях: дистанцию власти, стремление к избеганию неопределённости, индивидуализм – коллективизм и мужественность – женственность.

Большая часть этих актуальных проблем рекламы имеет четкую национальную принадлежность и дает возможности для сопоставлений разницы между национальными моделями и ожиданиями потребителей. В свою очередь, эти темы могут быть использованы для занятий по развитию речи иностранных учащихся, изучающих русский язык как иностранный. На основе этого заключения автором статьи была создана новая методика по преподаванию русского языка как иностранного.



**РАЗДЕЛ II.**

**ЯЗЫК И КУЛЬТУРА**

*А.В. Величко*  
(МГУ имени М. В. Ломоносова)

## **Жизнь языка в нашей жизни**

Современная лингвистическая наука развивается под знаком антропоцентризма языка. Идея антропоцентризма предполагает рассмотрение языка в его отношении к человеку. Возрос интерес лингвистов к говорящей личности. Язык понимается как устойчивая, но подвижная система средств или как живой меняющийся организм. Поэтому лингвистов всегда интересует, как меняется язык, каково его состояние в тот или иной период. Важно проследить, что происходит в этом организме, как живет сейчас язык.

Названием сообщения мы стремились, с одной стороны, подчеркнуть изменяемость языка, то, что он живет, развивается, что-то принимает, от чего-то избавляется, а с другой стороны, акцентировать неразрывную связь языка, жизни языка с жизнью общества, с жизнью людей, которые им пользуются.

В нашем сообщении мы акцентируем внимание на том, что изменения в состоянии общества и носителей языка получают различное проявление, отражение в языке. Язык связан с внешней жизнью человека, с жизнью вокруг него, и в то же время он связан с процессом мышления человека, с языковой личностью. Причины новых явлений в языке обуславливаются не только внешними изменениями жизни, но также и переменами в самом человеке, которые происходят в нем с приходом новой жизни. В условиях изменившейся экономической, политической, общественной обстановки человек не остается тем же. В той или иной степени меняются его взгляды, пристрастия, его система ценностей, характер отношений с членами общества и отношение к себе. Другими словами, становится иным его мировосприятие. Определенным образом трансформируется и речь человека: он начинает подбирать, использовать другие языковые средства для выражения своего мировосприятия, следовательно, начинает меняться его языковая личность, так как языковая личность есть не что иное, как образ говорящего, представленный через посредство его речевого воплощения.

Таким образом, факторы, влияющие на языковые изменения, сложны и многообразны. Причина и следствие здесь меняются местами, находятся в отношениях конверсии. Перемены в жизни общества



ведут к новым тенденциям в языке, но они, эти перемены, в то же время меняют и носителя языка. Изменившийся человек влияет на язык. Под воздействием новых черт языка, появившихся под влиянием одних носителей языка, формируется языковая (и социальная) личность других носителей языка, в том числе, людей, вступающих в жизнь.

Исследование состояния языка в тот или иной период относится к числу вопросов, которые не теряют своей актуальности. В современной ситуации интерес к этому вопросу особенно естествен, так как изменения в языке начала XXI века стремительны, значительны, разнообразны и неоднозначны. Этот аспект исследований, кроме теоретического, имеет практическое значение, так как 1) при обучении иностранных учащихся практическому русскому языку преподаватель должен иметь твердую позицию относительно того, как следует относиться к новым веяниям в языке и правильно ориентировать учащихся; 2) сейчас во многих вузах вводятся или уже ведутся курсы «Русский язык для нефилологов», «Русский язык и культура», и, естественно, что при этом вопрос состояния русского языка, новых тенденций в языке не может не обсуждаться; 3) носители языка, пользователи русского языка также с интересом следят за тем, что меняется в языке, в речи.

В сообщении предполагается рассмотреть следующие аспекты проблемы:

- заимствованная лексика в русском языке, причины ее появления и отношение к ней.

- изменения, касающиеся «внутренней жизни» слов, тенденция к изменению объема семантики слова (расширение или сужение семантики слова, изменение коннотативной окраски слов и др.);

- изменения, коснувшиеся грамматического оформления речи;

- самовосприятие современного русского человека и его языковая личность;

- новые черты речевого общения и речевого поведения русских;

- соотношение понятий «изменения в языке» и «развитие языка»;

- отношение к понятиям «норма языка», «правильность и культура речи».

Материалом для наблюдений над особенностями языка последнего времени послужили тексты тех функциональных разновидностей языка, а также речь тех лиц, где должен реализовываться литературный язык. Это материалы периодики, радио- и телепередач, интервью

и выступления политических деятелей, речь журналистов, обозревателей, актеров, речь образованных городских жителей в социокультурной сфере общения, студенческой молодежи, а также частично язык произведений современной художественной литературы. Новые явления рассматривались с проекцией на литературный язык.

Представляется, что целесообразно, с одной стороны, пронаблюдать, что происходит в русском языке последних двух-трех десятилетий, почему произошли эти изменения, чем они обусловлены. С другой стороны, важно определить, как следует квалифицировать происходящие изменения, как к ним относиться.

*Т.Е. Владимирова*

*(МГУ имени М.В. Ломоносова)*

### **Слово в русской языковой картине бытия**

Изучение национального своеобразия языковой личности как правило, базируется на осмыслении лингвокультурного своеобразия языка (языковая картина мира), речи (речеповеденческая картина мира) и присвоенного «языкового материала» (Л.В. Щерба), или дискурса, (дискурсивная картина мира), которое дополняется анализом языковой концептуализации мира (концептосфера, концептуальная картина мира). В результате за границами исследовательского внимания остается собственно языковое бытие, которое разворачивается согласно присвоенным идеалам и ценностным представлениям. Более того, изучение «диалогической ткани бытия» (М.М. Бахтин) раскрывает целостное единство рациональной, эмоциональной и духовной составляющих языковой личности. Ведь взаимопонимание и взаимодействие строятся преимущественно на логике смысла (рациональное начало). А воздействие на собеседника и достижение взаимности становятся возможными благодаря общности эмоциональных переживаний и сближению ценностно-смысловых кодов бытия, сформировавшихся в русле национальной духовной традиции.

Настоящая статья посвящена рассмотрению концепта *совесть*, семантические преобразования которого раскрывают ценностные устои бытия русской языковой личности. Прежде всего отметим, что праславянское \**sъvěstь* имело иное значение: '(по)знание, получаемое вместе с кем-либо'. Однако после принятия православия данное слово

было переосмыслено и стало восприниматься как церковнославянское со значением 'внутренний закон, данный человеку Богом'. Как следствие, определяющим во всех сферах жизнедеятельности человека становилась ценностная ориентация на Всевышнего, а в качестве камертона личностного бытия полагалось представление о *чистой совести*. Примечательно, что одна из самых обстоятельных дефиниций в «Толковом словаре» В.И. Даля раскрывает понятие «совесть», опираясь на следующие пословицы: *От человека утаишь, от совести (от Бога) не утаишь; Совесть мучит, снадает, томит или убивает; У кого совесть чиста, у того подушка под головой не вертится; Надобно ж и совесть знать; У него совесть мешок: что хошь положи; Добрая совесть — глаз Божий; Рожа кривая, да совесть прямая; К кафтану совести не пришьешь; В ком стыд, в том и совесть; В ком совесть не чиста, тому и тень кочерги виселица!; Глаза — мера, душа — вера, совесть — порука; Что того и совестить, у кого нет совести!* [Даль. Т. 4: 256-257].

Кроме того, в словаре приводятся и другие, православно ориентированные, пословицы, в которых *совесть* отождествляется с *честью* («чистая совесть» – В.И. Даль) и со *стыдом* («внутренняя исповедь перед совестью» – В.И. Даль): *Береги платье снову, а честь смолоду; Дай Бог в честь да в радость, в лад да в сладость; В чести, что в шерсти тепло; Не в кафтане честь, а под кафтаном; В ком есть Бог, в том есть и стыд; Отыми Бог стыд, тогда будешь сыт; Стал сыт, так и узнал стыд; Лучшие понести убытку на рубль, чем на грош стыда; Бога боится, людей стыдится;* [Даль 1980: 256-257; 347; 599]. Вместе с тем, наряду с православными установка бытия и ориентирами поведения, пословичная мораль отражала также то, что реально существует в жизни, и давала ему оценку: *Стыд не дым, глаза не выест; Без стыда лица не износишь; Когда наелся, тогда и засовестился; Честь честью, а дело делом; Велика честь, да нечего есть; Не люби и честь, коли нечего есть; Честь добра, да съесть нельзя; Честь добра, во всю спину равна; Кому любя честь, тому бы в передний угол сесть; а голодного, хоть за порог, только дай пирог; Были бы деньги, а честь найдем и др.* [Жуков 1991].

Когда же в русский язык вошла лексема *сознание* (> латин. *conscientia*), образовалось два сопрягаемых понятия <сознание – совесть>, где последнее продолжает сохранять свое традиционное понимание. (Ср.: фразеологизмы со словом *совесть*, имеющие общее

значение некоего мерила душевного спокойствия, правоты, честности и ответственности: *без зазрения совести; для очистки совести; на совести; на совесть; не за страх, а за совесть; по совести; пора и совесть знать; сделка с совестью; с чистой совестью; со спокойной совестью*, и немногочисленные фразеологизмы с лексемой *сознание*, которая имеет отношение к способности ясно мыслить, здраво распознавать и оценивать: *до потери сознания, не укладывается в сознании, доходить до сознания.*)

В качестве иллюстрации приведем фрагмент из романа В.С. Гроссмана «Жизнь и судьба», в котором идеоглосса «совесть» выступает своего рода несущей конструкцией всего повествования: *Женя, милая, - говорил Виктор Павлович, - вы поступили по совести. Поверьте, это лучшее, что дано человеку. Я не знаю, что принесет вам жизнь, но я уверен: сейчас вы поступили по совести; главная беда наша - мы живем не по совести. Мы говорим не то, что думаем. Чувствуем одно, а делаем другое.<...> И я думаю - рано мы говорим о социализме, - он не только в тяжелой промышленности. Он прежде всего в праве на совесть. Лишить человека права на совесть - это ужасно. И если человек находит в себе силу поступить по совести, он чувствует такой прилив счастья.* Долговременная демонстрация жесткого, бескомпромиссного отношения к Другому, практически исключавшая выход из ситуации затрудненного общения без потери достоинства, приводила к нравственной ущербности личности и усилению негативных характеристик во взаимоотношениях. В подтверждение сказанному приведем еще одно высказывание главного героя романа, отказывающегося поставить свою подпись, как того требовало руководство института: *Ну Боже мой! Поймите, у меня есть совесть, мне больно, мне тяжело, да не обязан я, почему я должен подписывать, я так измучен, дайте мне право на спокойную совесть.* Таким образом, языковое сознание, несмотря на длительное существование богоборческих тенденций, продолжало сохранять в русском языковом бытии накопленный временем и «культурной памятью» ценностный фундамент. В результате заложенное русской духовной культурой миропонимание способствовало формированию экзистенциально напряженного модуса бытия, соединявшего свободу самовыражения с «умозрительным духовным порядком», который был освещен присутствием Высшего.

Что же касается соотнесенности *совести* с Богом, то сошлемся на высказывание Д. Гранина, писавшего о ней как о «божественном начале, которое дано человеку» [Гранин 2010], и на толкование, данное Евгением Евтушенко в телепрограмме «Линия жизни» (10.06. 2006 года): «Совесьть – это другое имя Бога». А Федор Абрамов, говоря об ответственности писателя, сказал, что для него это – «это тот бог, та совесть, которой (да не сочтите это за громкие слова) я выверяю всегда свою жизнь» [Абрамов 1988: 34]. Конечно, катехизическое толкование данного понятия может оказаться неясным для современного секулярного языкового сознания. И тогда для восстановления «этимологической памяти слова» потребуется прочитанное или услышанное суждение, которое вернет слову утраченное, поскольку, как сказал поэт, «власть от века есть у слова» (А. Тарковский).

Таким образом, несмотря на период «воинствующего атеизма», когда *совесьть* трактовалась как «чувство нравственной ответственности за свое поведение перед окружающими людьми, обществом» [Ожегов 1984: 644] и в советский дискурс вошло понятие «партийная совесть», языковое сознание сохраняло ее традиционное понимание. Рассмотрение одного из ключевых концептов «ценностно-смысловой картины мира» через призму «определенной формы ощущения времени» (М.М. Бахтин) позволяет представить слово *совесьть* как динамично развивающийся концепт. Восходя к эпохе язычества, а затем, впитав в себя христианские идеалы и ценностные представления, оно обрело свое собственное бытие, став одной из базовых эмоционально-смысловых доминант русского языка и русской культуры.

#### *Литература:*

- Абрамов Ф.А. О хлебе насущном и хлебе духовном. – М.: Молодая гвардия, 1988.
- Гранин Д. Причуды моей памяти. – М.: Центрполиграф, 2010.
- Даль В.И. Словарь живого великорусского языка. Т. 1. Словарь живого великорусского языка. Т. 1 и Т. 4. М.: Русский язык, 1978-1980.
- Жуков В.П. Словарь русских пословиц и поговорок. – М.: Русский язык, 1991.
- Ожегов С.И. Словарь русского языка. М.: Русский язык, 1984.

М.М. Вознесенская

(Институт русского языка имени В.В. Виноградова РАН)

## О социолекте «креативного класса» (язык протестных митингов в Москве в декабре 2011 г.)

Протестные митинги, прошедшие в Москве в декабре 2011 года, показали возросшее политическое самосознание определенной части общества, объединенной названием «креативный класс». На этих митингах «креативный класс» впервые заговорил в полный голос на своем особом языке, который до этого был скрыт и существовал, в основном, в виртуальном пространстве Интернета. Можно рассматривать этот язык как социолект, т.е. «совокупность языковых особенностей, присущих какой-либо социальной группе – профессиональной, сословной, возрастной и т.п. – в пределах той или иной подсистемы национального языка» [Беликов, Крысин 2001: 47]. Остановимся кратко на основных признаках, характеризующих новый, формирующийся на наших глазах социолект «креативного класса».

Основной языковой особенностью, присущей рассматриваемому социолекту, является высокая доля фразеологии в его составе, высокая степень его фразеологичности<sup>1</sup>. Проявляется это в том, что сама форма манифестации социолекта «креативного класса» – это лозунги и плакаты, которые являются частью фразеологии в широком смысле и представляют собой клишированные сверхсловные воспроизводимые единицы языка (подробнее о языке советских лозунгов см. [Левин 1998: 542-556]; об объеме фразеологии – [Телия 1996: 56-83]). Язык этих лозунгов содержит фразеологические единицы двух типов. Во-первых, это общезыковые устойчивые сочетания, цитаты, крылатые слова, выражения, отсылающие к прецедентным текстам: *У нас не закон джунглей; Любимому премьеру – последнюю рубашку; Не замрзнем, не простим; Власть, ты прогнешься под нас*; а во-вторых, это собственно новые фразеологизмы «креативного класса»: *ядро в ведро; сетевые хомячки; партия жуликов и воров; вы нас даже не представляете*. Основным способом использования фразеологических единиц обоих типов является их трансформация, языковая игра, понимаемая как «определенный вид речевого поведения говорящих, апеллирую-

---

1 Заметим, что и сам термин «креативный класс» представляет собой устойчивое выражение – кальку с английского (Creative Class), введенное Ричардом Флорида, американским экономистом, автором теории «креативного класса».

щий к чувству эстетического восприятия (эстетической оценки) неканонического употребления языковых единиц. <...> В основе языковой игры лежит стремление достичь определенного эффекта эстетического воздействия (чаще всего комического) путем нарушения нормативного канона восприятия языковых единиц, творческого (нестандартного) использования языковых средств» [Гридина 1996: 4].

Модификации подвергаются различные общезыковые фразеологизмы: *Путин с возу – России легче; Пойман – вор; Где грех – у них смех; Разбуди в себе Навального; Хотим есть. Обещаниями уже сыты; Москва едрам не верит; Мы не рабы, рабы нёмы; Не раскачивайте лодку – нашу крысу тошнит*. Лозунги могут содержать трансформации устойчивых фраз нового времени: *Мы вас уволили в связи с утратой доверия* (формулировка причин увольнения мэра Москвы Ю.М. Лужкова); *Парламент – не место для самозванцев* (высказывание Б.В. Грызлова *Парламент – не место для дискуссий*); *Мы стали более теплее одеваться* (знаменитая фраза Светы из Иванова *Мы стали более лучше одеваться*); *Удав, ты был не прав* (обращение М.С. Горбачева к Б.Н. Ельцину: *Борис, ты не прав*). В последнем примере также содержится отсылка к произведениям Р. Киплинга, которые после цитирования их В. Путиным стали прецедентными текстами, что широко представлено в различных плакатных лозунгах: *Ты кого назвал бандерлогом?; Мы называем его желтой рыбой, а еще земляным червяком; Хватит кормить удава; Прощай удав-каа!* Некоторые плакаты цитируют заключительные строчки стихотворения Д. Быкова «Свежий закон джунглей»: *Но в джунглях один закон: / Удав умеет лишь с бандерлогами, / С людьми не умеет он*.

Многие лозунги отсылают к собственно новым фразеологизмам «креативного класса» *партия жуликов и воров; сетевые хомячки: Долой партию жуликов и воров; Единая Россия – партия жуликов и воров; Эй! Жулики и воры, верните мой голос!; Долой ПЖВ!; ПЖВ под суд!* (где ПЖВ аббревиатура от партии жуликов и воров); *Я – сетевой хомячок!* В одном лозунге могут обыгрываться и старые и новые устойчивые фразы. Так, в лозунге *Путин – ЖИВ* представлена контаминация двух модифицированных устойчивых выражений – старого советского лозунга *Ленин – жил, Ленин – жив, Ленин – будет жить* и нового фразеологизма *партия жуликов и воров* (*ЖИВ* осмысливается как аббревиатура от *жулик и вор*).

Новый социолект «креативного класса» представлен в основном в письменной форме – в виде плакатов и лозунгов, что обуславливает такую его существенную особенность, как сочетание вербального

и визуального ряда, опора на изобразительность. Так, многочисленные плакаты с лозунгами, содержащими прямые или опосредованные (через стихотворение Д. Быкова) аллюзии на творчество Р. Киплинга, снабжены различными рисунками, дополняющими смысл самих лозунгов. Например, на плакате с лозунгом *Хватит кормить удава* изображен удав, внутри которого находится карта России. А в лозунге *Как выйти из тумана?*, сопровождающемся изображением ежа, обыгрывается название известного мультфильма Ю. Норштейна «Ежик в тумане». Во многих случаях изобразительный ряд представляет собой различные устойчивые, трафаретные формы, заполняющиеся новым вербальным и/или визуальным содержанием. Это дорожные знаки, обложки книг, пачки сигарет, плакаты советского времени.

Отметим еще одну черту рассматриваемого социолекта – его интеллектуальность и креативность, проявляющуюся как в выборе источников, к которым отсылают лозунги и плакаты, так и в самих способах игровой модификации, которым они подвергаются. Это различные прецедентные тексты (литературные произведения, фильмы, песни), данные разных научных дисциплин (математика, геометрия, лингвистика), книжные фразеологизмы (*Пиррова победа, бритва Оккама*). С этой же особенностью связано и использование иностранных языков (*Give us a fair elections; Remember, remember, the 4th of December*).

Таким образом, язык протестных митингов декабря 2011 года представляет собой манифестацию нового социолекта «креативного класса», которому свойственна интеллектуальная творческая игровая трансформация устойчивых вербальных и визуальных форм.

#### *Литература:*

- Беликов В.И., Крысин Л.П. Социолингвистика: Учебник для вузов. М.: Рос. гос. гуманитар. ун-т, 2001.
- Гридина Т.А. Языковая игра: стереотип и творчество. Уральский государственный педагогический университет. Екатеринбург, 1996.
- Левин Ю.И. Семиотика советских лозунгов // Левин Ю.И. Избранные труды. Поэтика. Семиотика. М.: «Языки русской культуры», 1998.
- Телия В.Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. М.: Школа «Языки русской культуры», 1996.



Д.Б. Гудков

(МГУ имени М.В. Ломоносова)

## Функция границы в организации культурного пространства

Восприятие мира, находящее отражение в языке и задающееся языком, антропоцентрично. В центре Вселенной находится Человек. Именно человеческое тело задает параметры изначального измерения пространства и, соответственно, времени и базовые архетипические оппозиции «далеко – близко», «свой – чужой» и др. Тело в целом и отдельные его части могут рассматриваться как первичная основа концептуализации мира (как внешнего для человека, так и внутреннего). Рефлексия над собственным телом, его границами, строением служит источником как восприятия и описания пространства (вспомним такие меры длины, как *пядь*, *локоть*, *foot* и др.), так и универсальных метафор, давно стершихся и не воспринимаемых как троп (*нос корабля*, *атаковать в лоб*, *ушко замка* и др.). Названия частей человеческого тела, помимо наименования, являются носителями значимых для культуры смыслов, выступая в роли знаков «языка» культуры и образуя ее соматический код.

Обратим внимание на то, что в основе культурных кодов, вообще, лежат, как мы полагаем, базовые архетипические оппозиции («свой – чужой», «*верх – низ*» и др.) и универсальные метафоры (*время = пространство*, *межличностные отношения = взаиморасположение в пространстве*, *человек = дом* и др.) и метонимии (*глаз = зрение*, *ухо = слух* и др.). При этом вербальное воплощение этих кодов оказывается во многом детерминированным национальной культурой, т.е. те или иные имена принадлежащие, скажем, телесному коду могут наделяться в определенном лингво-культурном сообществе теми смыслами, которые оказываются лакунизированными для представителей иного лингво-культурного сообщества. Заметим, что многие из этих смыслов не осознаются и самими носителями языка, не являются достоянием их языкового сознания, т.е. представляют собой своеобразные лакуны внутри самого лингво-культурного сообщества.

Первоначальной оппозицией, с которой начинается для человека осмысление бытия, является противопоставление «Я» – «Мир». Именно оно задает существование моему «Я». Мое «Я» заканчивается в пространстве и во времени там, где заканчивается мое тело. Границы этого

тела задают изначальную оппозицию всей культурной эволюции – противопоставление «Я – другое». Мы полагаем продуктивным понимание культурной эволюции как процесса перманентного распада синкрезиса. Изначальный распад синкрезиса и зарождение культуры, следовательно, человека как такового – это вычленение субъективно «Я», осознание его отделенности от мира, неслитости с ним.

В связи со всем сказанным становится понятным, почему те части человеческого тела, которые выступают как «межевые столбы» его границ (*бок, нос, плечо, грудь* и др.), занимают весьма важное место в соматическом коде культуры. Именно структурированность, оформленность границ является необходимым условием существования человека, как и любого иного объекта. Разрушение этих границ ведет к смешению предметов, т.е. к хаосу. Обыденное сознание осуждает подобное нарушение границ, что находит отражение во фразеологии (ср.: *лезть в душу, валить в одну кучу, совать свой нос во что-либо, душа нараспашку* и др.).

Первые, «естественные» границы даются человеку от рождения, последующие он строит сам. Одним из таких рубежей является граница Дома как места обитания личности от рождения до смерти. Дом строится вокруг человека и подобен человеку, как и человек подобен Дому (ср.: *крыша поехала, чердак = голова, наглухо закрыться, глаза окон* и т.п.). Поэтому столь важна такая граница, как *порог*. Несмотря на продолжающуюся уже несколько веков десакрализацию жилья, порог и сегодня продолжает выполнять магические функции (ср. запрет здороваться через порог). Порог при этом (как и некоторые иные пограничные объекты) принадлежит сразу двум пространствам: «своему» и «чужому», что обуславливает и семантику *порога* как единицы культурного кода и связанные с ним обряды.

Рефлексия над пограничными объектами как организаторами пространства характерна, конечно, не только для соматического и архитектурно-домоустроительного кодов, она универсальна и является как одной из характерных черт, так и условием существования культуры.

А.В. Егорова, И.Е. Пуятин  
(Московский архитектурный институт)

## Циклическая модель времени в языке и искусстве

Циклическая модель времени является универсальной не только для всех славянских и индоевропейских народов, но и для всех народов мира, поскольку она имеет внеязыковые, внепсихологические, внечеловеческие основания – представление о цикличности времени «связано с природой, с деятельностью солнца и ее отражением на земле» [Толстой 1997: 17]. Так как природное время осознается нечленимым, сплошным, непрерывным и бесконечным, его моделью служит круг, «и жизнь природы представляется бесконечным повторяющимся движением по этому кругу» [Толстая 2010: 152]. Само слово «время» однозначно указывает на представления о круговом движении времени. Как пишет К.Г. Красухин, «этимология слова *время* не представляет особых трудностей. Слово это заимствовано из церковнославянского; собственно русское *веремя* известно в памятниках XIII–XV вв. Оно образовано от того же корня, что и *вертеть*, *вращать*, *ворочать*, *ворот*, *ворота*, а также *веретено*» [Красухин 2008: 38].

В отличие от линейной, или линейной модели, циклическая модель времени не отличается разнообразием реализаций в языковой концептуальной метафоре. Основными концептуальными метафорами, передающими представление о круговом движении времени, являются генитивные по структуре метафоры *колесо времени* и *круг времени*: *Колесо времени* не остановишь и не повернешь обратно (А.И. Куприн. Колесо времени). Самым трудным было побороть представления о замкнутости вселенной в себе, в *круге времени*, замыкающемся на себя и вечно, бесконечно существующем (И.А. Ефремов. Час быка).

Устойчивые идиоматические сращения *круглый год* и *круглые сутки* также недвусмысленно указывают на то, что отдельным временным периодам в русской культуре приписано свойство, обусловленное вращением Земли вокруг Солнца и вокруг своей оси, свойство бесконечного повторения, воплощенного в идее круга. Именно по этой причине прилагательное *круглый* не может выступать в качестве определения с другими существительными, обозначающими временные отрезки, так, нельзя сказать *круглая минута*, *круглый час* или *круглый месяц*. Причем, если рассуждать в контексте геоцентрической системы мироздания, характерной для большинства древних культур,

циклическое представления о движении времени определяются видимым движением светил и звезд по небосводу.

Циклическая модель времени и ее выражение в естественном языке и в языке искусства представляют несомненный интерес для исследований междисциплинарных направлений науки. В Древней Греции, вероятно под влиянием древневосточной символики [Лелеков 1978: 85], появляется вариант орнамента из чередующихся завитков, «обрастающих» листвой и превращающихся в растительную гирлянду (из побегов аканта или виноградной лозы). Иногда эти растения изображаются с цветами и плодами и становятся символами различных времен года. Известный пример – росписи свода одной из кубикул раннехристианских катакомб Претекстаты в Риме, где растительные гирлянды обвивают ажурную беседку. Расположенные в четыре яруса вокруг свода помещения, они состоят (снизу вверх) из роз (весна), пшеницы (лето), винограда (осень) и лавров [Фрикен 1877: 67-69]. Последние указывают и на зиму, и на вечную жизнь за пределами смерти. Впоследствии на основе циклической композиции будут формироваться элементы системы росписи византийского и древнерусского храма с диаметральной расположением сюжетов из круга праздников.

В Древней Греции классического периода сложились развернутые системы изображения процесса непрерывного циклического движения времени в форме зодиакальных систем. Такие системы определяли «набор» мифологических сюжетов и их расположение на фасадах древнегреческих сакральных и мемориальных сооружений [Richer 1970: 36, 90, 108]. В фигуративном отношении эти системы в основном состояли из образов животных, входивших в зодиак, который тогда буквально был «звериным кругом» или «бегом зверей». Поскольку греки представляли небо состоящим из двенадцати секторов, соответствующих двенадцати зодиакальным созвездиям, через которые движется солнце, то все «зооморфные» созвездия, находившиеся в секторе, соответствовали одному знаку зодиака, а их животные-символы становились его изображением [Рише 2007: 217-218], поэтому сцены погони (бега), борьбы животных передавали идею течения времени, видимого в годовом движении солнца. В позднеантичный период зодиакальные животные часто изображались вписанными в завитки растительных гирлянд, что дополнительно подчеркивало их темпорологический смысл. Впоследствии эти изобразительные системы перешли в раннехристианское, византийское и средневековое искусство, как убедительно доказал Ж. Рише. Одним из основных их

смыслов стало изображение годового круга христианских праздников, символизирующего вечное повторение событий во времени, в таких местах, где невозможно были поместить священные фигуративные иконы (например, на полу). Сам по себе круг праздников, сначала в декорации храмов средневизантийского периода, а затем в праздничном ярусе высокого иконостаса тоже является изображением времени, но реализация представлений о циклической и линейной моделях времени в человеческом языке должна рассматриваться особо, а в изобразительном искусстве она подробно исследована о. П. Флоренским [Флоренский 1994] и Л.А. Успенским [Успенский 1989: 223-231].

В целом же, зодиакальные системы как таковые в изобразительном искусстве пережили средневековье и снова ожили в эпоху Возрождения. Богатый материал для их исследований предоставляют монументальные росписи жилых и общественных интерьеров, а также декоративно-прикладное искусство (росписи мебели, предметов интерьера, орнаментация посуды). Изображения календарно-циклических систем как в виде знаков зодиака, так и в аллегорических сценах четырех времен года продолжают существовать в эпоху классицизма, основываясь как на античных, так и на ренессансных прообразах. Благодаря мистической традиции романтизма эти темпоральные системы в изобразительном искусстве дожили до периода символизма начала XX века.

#### *Литература:*

- Красухин К.Г. Откуда есть пошло слово. Заметки по этимологии и семантике. М., 2008. 187 с.
- Лелеков Л.А. Искусство Древней Руси и Восток. М., 1978. Глава 3: «Поток метафор и символов узор».
- Рише Ж. Иконология и традиция. Космические символы в христианском искусстве (введение и глава I) / Перевод с франц. и комментарии И.Е. Путьгина // Искусствознание. №3-4/07. М., 2007. С. 212-251.
- Толстая С.М. Семантические категории языка культуры: Очерки по славянской этнолингвистике. М., 2010. 368 с.
- Толстой Н.И. Времени магический круг (по представлениям славян) // Логический анализ языка. Язык и время. М., 1997. С. 17-27.
- Успенский Л.А. Богословие иконы православной церкви. Париж, 1989.

- Флоренский П.А. Иконостас. М., 1994.
- Фрикен А. фон. Римские катакомбы и памятники первоначально-го христианского искусства. Ч. 2. М., 1877.
- Richer J. Delphes, Délos et Cumes. Les Grecs et le Zodiaque. Paris: Julliard, 1970.
- Richer J. Géographie sacrée du monde grec. Paris, Hachette, 1967 (2e éd. Revue et augmentée: Paris: Guy Trédaniel, 1983; 3e éd. Revue et augmentée: Paris: Guy Trédaniel, 1994).
- Richer J. Sacred Geography of the Ancient Greeks: Astrological Symbolism in Art, Architecture, and Landscape, translated from the French by Christine Rhone, State University of New York Press, Albany, 1994.

*В.С. Елистратов*

*(МГУ имени М.В. Ломоносова)*

## **Современные русские «лингвокультура» и «лингвоцивилизация»**

Онтологически современная русская лингвокультура (как, впрочем, и многие лингвокультуры постиндустриально-информационной эпохи) представляет собой своего рода «ретрокалейдоскоп». В пространстве лингвокультуры мы можем найти аналоги практически всех т.н. больших *измов* предыдущих эпох (классицизма, барокко, сентиментализма, романтизма, реализма, модернизма). Разумеется, не прямое их воспроизведение, а как бы аналоги-пародии, лингвокультурные «ремейки».

Речь здесь идет не только и не столько о пост- (теперь уже «пост-пост») модернизме, который руководствуется принципом «свободной» ретроспективной эклектики и практически исчерпал всю возможную «ретрокомбинаторику». Речь идет об устойчивых дискурсах, каждый из которых занимает свою твердую нишу.

К примеру, т.н. форматная лингвокультура есть не что иное, как прямой аналог классицистического рационализма. «Гламурный» дискурс XXI века – прямой ремейк «салонно-прециозного» дискурса XVII–XVIII веков. Массовый киноязык и язык текстов массовой литературы онтологически родствен многочисленным образцам такой же

«массовой» литературы классицизма. Куртуазный, придворный этикет и этикет бизнес-дискурса – «близнецы-братья».

Постмодернизм сущностно, глубинно есть повтор на новом диалектическом витке отчасти – барокко, отчасти – рококо, отчасти т.н. романтической иронии.

Цифровой эпистолярный социальных сетей – аналог грандиозного по своему объему «бумажного» бытового сентименталистского эпистолярия конца XVIII – начала XIX веков. Лингвокультура сериалов «про чувства» – прямой «клон» бесконечных «бедных Маш», «несчастных Даш» XIX века, писавшихся по образцу «Бедной Лизы» Карамзина. А пресловутый шансон – клон сентименталистско-галантерейной лингвокультуры.

Поэтика фэнтези – это та же поэтика предромантизма, «Песней Оссиана» Макферсона или готического романа, равно как и поэтика романтизма.

Реализм, вернее не «высокий реализм», воспроизводящий типичные характеры в типических обстоятельствах, а натурализм, физиологический очерк, – один из популярнейших потоков в современной лингвокультуре. А нишу модернизма-авангарда твердо занял «элитно-протестный» пентхаус.

И все эти ниши активно взаимодействуют.

На наш взгляд, необходимо в современных условиях разделить лингвокультуру и лингвоцивилизацию, существенно пересмотрев многие лингвокультурные стереотипы. Например, считается, что театр – это априорно «культура», а, скажем, поп-текст – «не совсем» культура, «массовая культура» (уж точно не «высокая»), некий «цивилизационный артефакт». Нам представляется, что в настоящее время в нашем «ретрокалейдоскопическом дискурсе» происходит существенная смена культурно-цивилизационных кодов. Можно сказать, часто то, что позиционирует себя как лингвокультура, непроизвольно превращается в лингвоцивилизацию и наоборот. Этот процесс подобен разрушению церковно-славянско-русского двуязычия в XVIII–XIX веках.

Перед нами грандиозная культурно-цивилизационная «реторта», в которой взаимодействуют все возможные культурно-цивилизационные «измы-коды», и наша задача – попытаться максимально проследить за этим процессом.

С.Ю. Камышева

(Государственный институт русского языка  
имени А.С. Пушкина)

## Оценочная лексика как единица языка и культуры

Оценка является одним из типов прагматического значения, приобретаемого словом или высказыванием в речевой ситуации в результате отражения коммуникативных намерений говорящего. Выражая отношение говорящего к предмету речи, оценка представляет собой особый тип модальности, постоянно присутствующий в языковом сознании адресата.

Впервые оценку как языковую стилистическую категорию стал изучать Ш. Балли, который писал, что «наша мысль <... > постоянно и непреднамеренно добавляет к малейшему восприятию элемент оценки» (Балли, 2001: 183). Категория оценки изучалась в логическом (Н.Д. Арутюнова, А. Вежбицка, А.А. Ивин), функционально-семантическом (Е.М. Вольф, Н.С. Ковалев), субъективно-модальном (Н.Ю. Шведова), коннотативном (Ю.Д. Апресян, В.Н. Телия, Л.А. Новиков), грамматическом (Г.А. Золотова, А.Н. Шрамм) и других аспектах в основном на материале художественных, публицистических и разговорных текстов.

Оценочная лексика (оценочное высказывание) – единица одновременно языка и культуры, фиксатор некоторой компрессивной текстовой информации, обладающей «прецедентностью», способной выполнять функцию символа, вызывающего некоторое фоновое знание, скрытое от восприятия инофона (например, *спортсменка, активистка, комсомолка, студентка, просто красавица*).

Компонентами оценки являются субъект, приписывающий ценность или антиценность предмету, явлению, событию, а также объект, которому приписываются ценности/антиценности. На основании различия субъективной и объективной оценки различают общеоценочную (*хороший, плохой, чудесный, отвратительный др.*) и частнооценочную или коннотативную модальность, дифференцируемые по критерию преобладания объективного или субъективного фактора в оценке. Общеоценочная модальность – это связь, устанавливаемая между ценностной ориентацией адресанта и адресата речи и обозначаемым свойством реалии, оцениваемым положительно или отрицательно по какому-либо основанию в соответствии со «стан-



дартом» бытия вещей в некоторой картине мира, лежащим в основе норм оценки. Субъект оценки соотносит объект оценки (предмет, ситуация, факт действительности) с имеющимся у него в сознании эталоном. В результате этого процесса объект оценки «размещается» на некоторой шкале между «плюсом и минусом», то есть между «очень хорошо» и «очень плохо» (ср.: Вам удается располагать к себе людей без всяких усилий. – При Вашем появлении даже компьютеры в офисе ломаются).

Оценочные слова и словосочетания занимают важное место в речевой деятельности, характеризуются большой употребительностью, отличаются большим многообразием как в структурном плане, так и в плане выражаемых ими семантических отношений.

Категория оценки может выражаться на разных уровнях языка – лексическом, синтаксическом, словообразовательном (аффиксация, словосложение, семантическая деривация, ) – являются характерными способами образования оценочной лексики в антропоцентрическом аспекте.

Оценочный компонент значения обычно представляет собой часть коннотативной семантики слова, дополняющий его денотативную семантику. В выражении категории оценки в антропоцентрическом аспекте используются сравнение, метафора, метонимия, которые способствуют более точной и яркой передаче настроения говорящего, его эмоционально-оценочного отношения к объекту оценки, усилению экспрессивности.

Лексику, содержащую оценочные коннотации, невозможно рассматривать вне конкретной национальной культуры. Более того, закономерно отнести оценочную лексику к единицам одновременно языка и культуры, поскольку для носителей языка номинант, не обладающий оценочным смыслом в первичном значении и выражающий такой смысл во вторичном значении, является фиксатором некоторой компрессивной текстовой информации. Некоторые механизмы возникновения ее «прецедентности», способности выполнять функцию символа, вызывающего некоторое фоновое знание, скрытое от восприятия иностранца, являются предметом настоящего доклада.

*М.Л. Ковшова*  
(Институт языкознания РАН)

## **Культурная семантика головного убора в различных знаковых системах<sup>1</sup>**

Человечество в своем духовном стремлении понять мир и выделить ценности ищет знаки для воплощения своих смыслов и находит их в природе, в артефактах, во внешнем виде человека и др. В культуре организуются и иерархически упорядочиваются коды – вторичные знаковые системы, использующие разные материальные и формальные средства для кодирования культурной семантики – ценностно значимых идей, концептов культуры, ее предписаний, или прескрипций [Ковшова 2012].

Головной убор – компонент одежды и знак костюмного кода, так как и в одежде культура воплощает свои смыслы. Головные уборы оказываются значимы, как значимо все, связанное с человеком, тем более что так тесно прилегает к его телу, к голове. Идея «шапки» оказывается шире, чем это определяется ее конкретным назначением; вещь становится планом выражения для культурной семантики. В нее входят: утилитарная семантика (идея защиты и удобства); функциональная семантика (идея принадлежности, отношения к виду деятельности); социальная семантика (идея социальной иерархии); этикетная семантика (идея соблюдения норм, правил); идейно-эстетическая (идея самовыражения).

В религиозном обряде и народных практиках выделяются следующие идеи головного убора: этикетная семантика (идея соответствия традициям); идейно-эстетическая семантика (идея символизации таинств).

Как знак кинетического кода головной убор является важным компонентом в составе кинем этикетных («снимать шляпу» и др.); кинем интеллектуального состояния («сдвинуть шапку/кепку/фуражку на лоб или на затылок и почесать открывшееся место» и др.); эмоционального состояния («подбрасывать шапку вверх» и др.); кинем по-

---

1 Работа выполнена при финансовой поддержке Минобразования и науки РФ в рамках гранта ведущих научных школ РФ, проект № НШ-1140.2012.6 «Образы языка в лингвистике начала XXI века» (рук. В.З. Демьянков) и в рамках гранта «Языковые параметры современной цивилизации», соглашение 8009.

веденческих («надвинуть/сдвинуть шапку на глаза» и др.); кинем действительностных («в холодное время года стоя на открытом воздухе без шапки обращаться к массовому слушателю» и др.). В образе головного убора воплощаются: этикетная семантика (идея соблюдения норм); семантика эмоционального состояния (идея проявления чувств); семантика поведения (идея проявления характера); семантика деятельности (идея образа действий).

Культурная семантика головного убора закрепляется в системе языка и расширяется в зависимости от специфики тех или иных знаков. Так, утилитарная и функциональная семантика образа шапки отражены в коллокациях с указанием материала, формы, предназначения: меховая, шерстяная, вязаная шапка, соломенная шляпа; бобровая шапка; детская шапка, мужская шапка, шляпа, спортивная шапочка, жокейская шапочка; шапочка хирурга и др. Семантика единичности: Красная Шапочка.

Социальная семантика воплощена в сочетаниях *профессорская шапка, судейская шляпа; шапка Мономаха* – ‘царский венец; символ царской власти’; ср. также перформатив *Шапки долой!* – ‘приказ снять головные уборы’ (воен., устар.).

Этикетная семантика (идея соблюдения норм, правил) воплощена в идиомах *снимать шляпу* – ‘выражать уважение, почтение’; речевых формулах *наше вам [почтение] с кисточкой* – ‘шутливое приветствие или прощание’ и др.

Семантика физических качеств человека с идеей соответствия норме воплощена в идиоме *аршин с шапкой* (ср.: *метр с кепкой*) – ‘шутливо о ребенке или человеке маленького роста’; в идиоме-комментарии: *Без штанов, а в шляпе!* – ‘о полуодетом; о безвкусно или небрежно одетом человеке’ и др.

Семантика эмоционального состояния выражена в идиоме: *Эх ты, шляпа!* – ‘ошибся, не справился, показал свое неумение, неспособность в чем-л.’

Наиболее многочисленны примеры воплощения в идиомах семантики поведения и деятельности (идея оценки поступков и действий): *дать по шапке* кому ‘1. ударить; 2. выгонять, решительно действовать против кого-н.’; *по Сеньке [и] шапка* ‘заслуженно; получил то, чего достоин’; *шапками закидать* – ‘легко справиться с кем-, чем-л.; об излишне самоуверенной, хвастливой угрозе’ и др.

Возможности фразеологизмов «с шапкой» онтологизируются в жаргонах и диалектах; ср. физические качества человека, внешний вид:

мол. жарг. *шапка облезла* – ‘о лысом человеке’; физиология и отношения между полами: мол. жарг. *шляпа задымилась* <пенится, шипит> – ‘об эрекции’; *французская шапочка* – ‘презерватив’ и др.; свойства, способности: сиб. *шита шляпа* <шапка> – ‘глуповатый человек’ и др. Несомненно, главная семантика «шапки» во фразеологии – поведенческая и деятельностная; ср.: яросл. *накласть в шапку* – ‘причинить кому-л. неприятности’; ряз. *шептать под шапку* – ‘говорить о человеке в его отсутствие’; волг., курск., воронеж. *надеть глухую шапку* – ‘не слышать кого-л.’; ряз. *не возьму шапку золотых* – ‘о решительно отказе’; пск. *ни в шапку, ни в колпак* – ‘не уважать кого-л.’; новг. *никого ни в шапочку* – ‘не бояться никого’ и др. [Мокиенко, Никитина 2008; Мокиенко, Никитина, Николаева 2010].

В языке как коде наиболее свободной субстанции шапка легко «переходит» с описания человека на другие денотативные области. Семы «покрывающая поверхность», «положение вверху», «сходство по форме с головой» легли в основу устойчивых сочетаний *шапка снега, снежные шапки домов; снежные шапки гор*; пск. *огненная шапка* – ‘о шаровой молнии’; *красная шапочка* – ‘гриб подосиновик’. На семе «положение вверху» основано уподобление *пена шапкой*. На семах «положение вверху» и «покрывающая поверхность» – сочетание *общая шапка*.

Головной убор в костюмном коде и в обряде соединен со всем остальным костюмом, находится на голове человека. В кинетическом коде и в языке «шапка» оказывается «выведена» вовне, снята с головы, и тем самым, становится расширенным по семантике знаком, с помощью шапки выражаются эмоции и описываются поведенческие характеристики человека. Во всех кодах прослеживается идея защиты и связанная с нею идея трансформации: под шапкой человек скрывается, прячется, закрывается, принимает вид; шапка задает статус, образ деятельности, характер человека. Под шапкой человек прячет свою сущность – ср. идею шапки-невидимки; снятие шапки лишает человека защиты, но и открывает истинное лицо человека, позволяет ему проявить себя как личность.

#### *Литература:*

- Кибалова Л., Гербенова О., Ламарова М.. Иллюстрированная энциклопедия моды. – Прага, 1966. Перевод на рус. яз. 1986. – Прага: Артис, 1986.
- Ковшова М.Л. Лингвокультурологический метод во фразеологии. Коды культуры. – Москва: УРСС, 2012.

- Мокиенко В.М., Никитина Т.Г. Большой словарь русских поговорок. – Москва: ОЛМА, 2008. – С. 745-746; 753.
- Мокиенко В.М., Никитина Т.Г., Николаева Е.К. Большой словарь русских пословиц. – Москва: ОЛМА, 2010. – С. 999-1000; 1003.

*Е.Г. Кольовска*

*(МГУ имени М.В. Ломоносова)*

## **Семантика базовых единиц природно-ландшафтного кода русской культуры**

Одним из активно разрабатываемых понятий современной лингвокультурологии является понятие культурного кода (КК), под которым понимается система знаков материального и духовного мира, ставших носителями особой культурной семантики, воплотивших ее в себе в процессе освоения человеком окружающей действительности. «Коды культуры тематически объединены на основе свойств и действий самого человека, животного, растительного и т. п. миров, мира предметного (натуральных или сотворенных человеком “вещей”), природно-ландшафтного или духовно-религиозного и под.» [БФСРЯ 2006: 13]. Наименования для единиц КК «поставляет» естественный язык, и, будучи включенными в еще одну семиотическую систему – систему того или иного КК, они оказываются наделены особыми значениями, связанными с общезыковыми, но в то же время отличающимися от них. Вслед за некоторыми исследователями, полагающими, что в основе КК лежит миф как способ обозначения и восприятия действительности, будем называть это значение мифологическим [Гудков, Ковшова 2007: 62]. В традиционных толковых словарях оно обычно не описывается, что делает весьма актуальными подобные исследования и введение таких описаний в лексикографическую практику, в том числе имея в виду и учебные цели<sup>1</sup>. КК универсальны – в том смысле, что существуют во всех культурах и, следовательно, языках, однако при сохранении неко-

1 В качестве немногочисленных примеров можно указать следующие издания: Русское культурное пространство. Лингвокультурологический словарь. Вып. 1 / под ред. И.В. Захаренко, В.В. Красных, Д.Б. Гудкова; [БФСРЯ 2006]; [Гудков, Ковшова 2007: 143–276], – а также диссертационную работу О.В. Макаровой «Лингвометодические основы исследования архитектурно-домоустроительного кода русской лингвокультуры в целях преподавания русского языка как иностранного».

торых общих черт они отличаются национальным своеобразием, и потому обеспечивающие вербальное их воплощение слова, денотативно близкие в разных языках, могут различаться в своих мифологических значениях. Обратимся к природно-ландшафтному коду русской культуры и рассмотрим мифологическое значение основных его единиц.

Представляется, что в силу определенных географических характеристик ареала обитания носителей русской культуры «ядерными» для природно-ландшафтного КК можно считать такие лексемы, как *лес, поле, гора, море и река*. Национально-культурная специфика выделенных лексем как единиц КК ярко проявляется в составе фразеологизмов, которые, в силу своей тропической природы, наиболее наглядно отражают запечатленный в языке и одновременно детерминируемый им национальный образ мира. Результаты проведенного нами лексикографирования<sup>1</sup> фразеологизмов *горой стоять / встать; (с)ворочить горы / гору // ворочать / двигать горами; идти / катиться под гору; как на каменную гору надеяться / полагаться; сулить / обещать золотые горы; глядеть / смотреть в лес; семь верст до небес и все лесом; за деревьями не видеть леса; кто в лес, кто по дрова; как деревье в лесу; не обсевок в поле; доставать со дна моря / морского; море по колено; разливанное / разливное море; рекой течь / литься*, а также словарные статьи в [БФСРЯ 2006], посвященные ФЕ как / *будто / словно / точно гора с плеч (свалилась); не за горами; идти / лезть / переть в гору; темный / дремучий лес; ищи(-свищи) / догоняй ветра в поле; одного поля ягода / ягоды; (сидеть и) ждать у моря погоды; капля в море; молочные реки и кисельные берега*, свидетельствуют о том, что в «языке культуры» исследуемые единицы природно-ландшафтного кода являются полисемичными и даже амбивалентными; ниже представлено комплексное описание мифологического значения каждой из единиц.

*Гора* – это 1) символ непреодолимой (труднопреодолимой) преграды (границы), 2) символ потенциальной опасности, угрозы, 3) символ слишком тяжелых, обременительных для человека забот, обязанностей (стереотипное представление о состоянии человека, избавив-

---

1 Описание ФЕ состоит из нескольких частей, где представлены: толкование фразеологизма, его грамматические характеристики, иллюстративный материал и собственно культурологический комментарий, в котором основное внимание уделяется соотносительности фразеологизма с КК, рассматриваются его функции, мотивированные этой соотносительностью, и определяется вид тропа, на основе которого произошло переосмысление образного основания фразеологизма.

шегося от них, передает фразеологизм *гора с плеч*), 4) качественный (прочность, надежность) и 5) количественный (очень большой объем) эталон, 6) символическая иерархическая модель общественного устройства, социальных отношений, человеческой жизни и деятельности (*идти в гору - катиться под гору*) и 7) модель пространственного осмысления времени (по горизонтальной оси: *не за горами* – и по вертикальной: *идти / катиться под гору*).

*Лес* – 1) «полезное» для человека, в известной степени освоенное им и используемое для удовлетворения определенных потребностей пространство, и, наоборот, 2) враждебное человеку пространство, символ потенциальной опасности, угрозы; 3) символ непознанного, непонятого; 4) количественный (очень большое число) эталон.

*Поле*, как и *лес*, амбивалентно, это 1) символ «чужого» и 2) «своего» пространства; 3) пространственный эталон.

*Море* и *река* в «языке культуры» выполняют роль эталонов (мера большого объема, количества). *Море* также выступает как символ «чужого», враждебного пространства; *река* тоже может символизировать «чужой», «другой» мир (так, образ фразеологизма *молочные реки, кисельные берега* «восходит к фольклорным сказочным текстам, согласно которым молочные реки, кисельные берега находятся в царстве мертвых, на том свете, очень далеко от “мира своих”» [БФСРЯ 2006: 386], ср.: «В сказках и обмираниях в загробном мире текут молочные реки, причем это молоко может быть предназначено специально для умерших грудных детей» [Славянская мифология 1995: 333]).

Для уточнения полученных результатов представляется перспективным такое направление исследования, как анализ малых паремических текстов, соотносимых через входящие в их состав лексемно-компоненты с природно-ландшафтным кодом русской культуры.

#### *Литература:*

- БФСРЯ 2006 – Большой фразеологический словарь русского языка. Значение. Употребление. Культурологический комментарий / отв. ред. В.Н. Телия. М.: АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2006.
- Гудков, Ковшова 2007 – Гудков Д.Б., Ковшова М.Л. Телесный код русской культуры: материалы к словарю. М.: Гнозис, 2007.
- Славянская мифология. Энциклопедический словарь. М.: Эллис Лак, 1995.

В.В. Красных  
(МГУ имени М.В. Ломоносова)

## Культура и лингвокультура в свете интегративного подхода

Современная научная парадигма, характеризующаяся антропологическим характером и интегративностью исследований, рассматривает язык и культуру как неотъемлемые составляющие неслиянного единства «язык – сознание – культура – лингвокультура – человек – общество – коммуникация».

В рамках разрабатываемого подхода культура понимается как «мировидение и миропонимание, обладающее семиотической природой» [Телия 1996: 222], т. е. как *мировидение, миропонимание и мироощущение некоторого сообщества*. Иначе говоря, культура предстает как обладающая семиотической природой совокупность представлений (в самом широком смысле), в которых так или иначе отражается и закрепляется то, как представители данного сообщества видят, ощущают, оценивают, осознают, понимают, интерпретируют, объясняют (в первую очередь для себя) окружающий их мир. Эта совокупность обладает способностью, с одной стороны, *трансформироваться и изменяться*, с другой – *воспроизводиться и сохраняться*. В любом случае она поддается транслированию как синхронно (между современниками, живущими и общающимися «здесь и сейчас» с точки зрения исторической перспективы; «горизонтальная» трансляция), так и диахронно (не только непосредственно межпоколенно – от одного поколения другому, но и по цепочке поколений, когда общение дистанцировано во времени даже с позиций исторической перспективы; «вертикальная» трансляция).

Следовательно, культура может рассматриваться и как «надындивидуальный механизм хранения и передачи некоторых сообщений (текстов) и выработки новых» (выделено мною. – В.К.) и может пониматься как *пространство некоторой общей памяти*, т. е. такое пространство, в пределах которого могут сохраняться, актуализироваться и в определенном смысле воспроизводиться общие тексты, общие феномены, общие смыслы [Лотман 1992]. Эти идеи Ю.М. Лотмана определенным образом, на мой взгляд, соотносятся с понятием *образа мира*, предложенным и разработанным А.Н. Леонтьевым (см., напр., [Леонтьев 1975, 1983]; ср. с пониманием картины мира у



М. Хайдеггера [Хайдеггер. ЭР]). Образ мира субъективен, поскольку он складывается в процессе накопления прижизненного опыта, а объективен, поскольку соотносимость индивидуальных деятельностей в единой культурной среде обуславливает появление *общих компонентов сознания*. Кроме того, объективность образа мира достигается тем, что *познание* человеком действительности опосредовано *единой для всех* представителей сообщества, усваиваемой в процессе социализации *системой значений*.

В нашей повседневной практике культура скорее «иррациональна», нежели «рациональна». Вместе с тем в случае необходимости мы можем отразить это «пространство общей памяти». Правда, это всегда требует определенных усилий. Формируясь в нас в процессе социализации, культура формирует нас как личность. Культура – это то, что творит нас и творимо нами, то, что постоянно воспроизводится человеком и в человеке, то, что постоянно и изменчиво, то, что неосознаваемо и в то же время рефлексировано, то, что, выполняя определенные функции, лежит в основе культурной идентификации и самоидентификации личности или феномена.

Среди основополагающих *функций культуры* выделяются:

*конгломерирующая* – объединяющая «своих»;

*дифференцирующая* – отграничивающую «своих» от «иных – других – чужих»

(в скобках замечу, что именно эти две функции культуры, как правило, и находятся в фокусе внимания, когда речь идет о межкультурной коммуникации);

*идентифицирующая* – зд.: устанавливающая принадлежность кого-либо или чего-либо данному сообществу; например, либо «я / ты свой, это наше», либо «я / ты иной / другой / чужой, это не наше»;

*легитимирующая* – «узаконивающая», придающая феномену статус признанного / принятого / достойного, оправдывающая и утверждающая его необходимость.

Что касается *лингвокультуры*, то она понимается как *культура, воплощенная и закрепленная в знаках языка, явленная нам в языке и через язык*. Лингвокультура является *лингвокогнитивным* феноменом (в этом ее принципиальное отличие от языковой картины мира, представляющей как сложно устроенное семантическое пространство, т. е. как феномен лингвистический). Лингвокультура (в отличие от языковой картины мира) формируется не знаками языка, за которыми стоят некоторые смыслы, но *образами*

сознания, облеченными в языковые знаки. Следовательно, изучение лингвокультуры необходимо требует выработки иных, новых методов исследований, методов интегративного характера, соответствующих комплексной (как минимум – лингво-когнитивной) природе анализируемых феноменов. «Семантика» лингвокультуры – это *культуроносные смыслы, овнешненные в знаках языка*. Если языковое сознание включает в себя опосредованный значениями (индивидуальный) образ мира во всем его объеме, то лингвокультура – *только общие компоненты образа мира*, т. е. то, что формирует «объективную составляющую» такового, а это, как известно, всегда культурно маркировано и культурозависимо, поскольку обуславливается единой системой значений и предопределяется окружением, в котором «складывается» образ мира как таковой, а именно: культурой.

В свете сказанного думается, что есть некое «пространство общей памяти», закреплённой именно в знаках языка и опосредованной языковыми значениями, т. е. некоторое пространство, где пересекаются / накладываются друг на друга язык и культура, где *культурные смыслы явлены нам только в знаках языка, а знаки языка выступают*, как писала В.Н. Телия [Телия 1996, 2006], *только как тела для знаков языка культуры*. Это «пространство» и есть лингвокультура, претендующая, как представляется, на статус третьей самостоятельной системы (наряду с языком и культурой).

При предложенном понимании лингвокультуры совершенно очевидно, что она выполняет те же *функции*, что и собственно культура: *конгломерирующую, дифференцирующую, легитимирующую и идентифицирующую*.

Исходя из сказанного о лингвокультуре, представляется возможным утверждать, что в сфере культуры и лингвокультуры язык выполняет *функцию означающего*, а в роли *означаемого выступают культуриноносные смыслы, культурно-маркированные образы сознания, культура* как таковая в представленном ранее понимании.

#### *Литература:*

- Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1975. URL: [www.biblion.mobi/archive/genres/psychology/a.n.leontyev01.html](http://www.biblion.mobi/archive/genres/psychology/a.n.leontyev01.html)

- Леонтьев А.Н. Образ мира // Избранные психологические произведения. М., 1983. С. 251-261. // Электронный ресурс: URL: [www.infoliolib.info/psih/leontyev/obrazmira.html](http://www.infoliolib.info/psih/leontyev/obrazmira.html)
- Лотман Ю.М. Память в культурологическом освещении // Лотман Ю.М. Избранные статьи. Т. 1. Таллинн, 1992. С. 200-202. // Электронный ресурс: URL: [www.classes.ru/philology/lotman-92f.htm](http://www.classes.ru/philology/lotman-92f.htm)
- Сепир Э. Избранные труды по языкознанию и культурологии. – М., 1993.
- Телия В.Н. Послесловие. Замысел, цели и задачи фразеологического словаря нового типа // Большой фразеологический словарь русского языка. Значение. Употребление. Культурологический комментарий. / Отв. ред. В.Н. Телия. М., 2006. С. 776-782.
- Телия В.Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. М., 1996.
- Хайдеггер М. Время картины мира.
- Электронный ресурс: URL: [www.gumer.info/bogoslov\\_Buks/Philos/Heidegg/Vr\\_KartMi.php](http://www.gumer.info/bogoslov_Buks/Philos/Heidegg/Vr_KartMi.php)

*К.Г. Красухин*

*(Институт языкознания РАН)*

## **Этимология и «культурная память» языка: боль и страх**

Этимология, по определению В. Пизани (1956), определяет, что означало слово в момент его возникновения. Иными словами, этимология устанавливает, с каким концептом связано данное слово, вернее, какой концепт явился решающим для его выделения как отдельной семантической единицы. Это весьма существенно, так как в наборе концептов, связанных со словом, их иерархия нередко меняется. Проще говоря, новый смысл слова становится определяющим для его значения, к примеру: *чернила* первоначально «тёмная жидкость, окрашивающая в чёрный цвет», затем «жидкость для писания пером или каламом». Когда такой вторичный концепт становится определяющим, связь слова с его этимологией затемняется, и появляются невозможные с точки зрения первичного смысла словосочетания типа *красные чернила, цветное бельё, стрелять из пушки*. Этот процесс на-

зывается деэтимологизацией. Большинство слов в языке так или иначе его прошли.

Имя *боль* связано происхождением с *большой*, а также лат. *debilis* ‘бессильный’, греч. βελτίων ‘лучший’, βέλτιστος ‘наилучший’, др.-инд. *balam* ‘сила’. В русском лексиконе имеется два семанτικο-словообразовательных гнезда: «большой» и «боль». Относясь ко второму из них, наречие *больно* сохраняет следы значения первого гнезда: *Уж больно ты грозен, как я погляжу* (Н. Некрасов). В древнерусском языке отметим следующие формы: *боле/ болѣ/ болю/ боль* ‘очень, сильно’; *больми/ больма* ‘то же’. Это наречие может иметь отрицательные коннотации: *Больма пакость сътвори злюіе в ноутрь ѡстави* (Жит. Феодора Студита 59); *Наставши зимѣ (Володимерѣ) нача болми немочи* (Ипат. лет., 6769 г.) ‘сильно болеть’. Таким образом, здесь соединяются оба концепта, выраженные корнем *бол-*.

Имена *страх* и *ужас* и их производные тоже могут обозначать высокую степень признака: *страшно хочется*; (*Борис*) *такой вкусный, такой вкусный, что ужас!* (А.П. Чехов). И это значение можно обнаружить в древнерусском: *Како пречистѣмѣ прикоснуса тѣлѣ твоємѣ, неприкосновѣнну ти суцю небесным силамѣ, служащимѣ ти страшнѣно* (Кирилл Туровский, Сл. о снятии, 35) (‘с почтением’); ср. также *страшнѣ грѣхѣ, страшнаіа бранѣ*. Этимология имени *страх* представляет определённый параллелизм корню \**bel-*: \*(*s*)*treg-* ‘напрягать’ (нем. *stricken* ‘растягивать’, др.-англ. *ondrescan* ‘страшиться’, но также *dracu* ‘сила, давление’); следовательно, значение высокой степени признака реализует старую семантическую потенцию корня. Имя *ужас* сравнивают с *гасить, гаснуть* < \*(*s*)*g<sup>h</sup>eh<sub>1</sub>s*, греч. σβέννυσι ‘гасить’, аорист ἔσβην ‘погас’. Значение ‘очень, сильно’ развилось, по всей очевидности, из ‘исступление’: *Молащюу ми са въ црѣкви, быти ми въ оужасѣ* (= ἐν ἐκστάσει; Деян. 22, 17)

Таким образом, «боль, страх» и «очень, сильно» оказываются связаны на этимологическом и семантическом уровнях.

*А. Н. Матрусова*

*(Государственный институт русского языка  
имени А. С. Пушкина)*

## **Современная российская мультипликация и кинематография: язык, стиль, культура**

Первым из филологов об искусстве кино заговорил, наверное, Ю.М. Лотман в своем произведении «Семиотика кино и проблемы киноэстетики» [Таллин, 1973]. В этом труде учёный ставит общий вопрос – «имеет ли кино свой язык?», понимая под языком все средства выражения, доступные кинематографу. Однако сама постановка вопроса об особых семиотических системах кино подталкивает к вопросу о *языке* кино в его привычном, лексико-грамматическом, фонетическом и стилистическом аспектах.

Кино и мультипликация в настоящее время являются наиболее доступными видами искусства, и, по сути, формируют вкус и культуру общества, задают тон и являются «камертоном» современного художественного искусства, а, следовательно, и языка.

Конечно, мультипликация и художественные фильмы – разные виды искусства, однако одно их объединяет: экран, будь то широкий экран кинотеатра или голубой экран телевизора или компьютера. Поэтому для простоты обозначим кино и мультипликацию общим понятием «экранное искусство».

Экранное искусство распространяется тремя основными способами: посредством кинотеатров, телевидения и Интернета. Логично отметить, что создатели и покупатели этого искусства при его распространении руководствуются разными целями, и думается, что правильно будет разделить это искусство по трем категориям в зависимости от того, создается ли оно с целью «только принести прибыль», или художник, создатель экранного произведения имеет иные приоритеты.

Первую категорию назовем условно «широкий экран». Цель его – кассовые сборы и соответствие вкусам «массовой публики». К этой категории мы отнесем такие фильмы, как «Высоцкий: спасибо, что живой», сериал «Интерны», а из мультфильмов – «Илья-Муромец и Соловей-разбойник» и т.п.

Вторая категория может быть определена как «кино и мультфильмы не для всех» (или – «интеллектуальное»): небюджетные фильмы

и мультфильмы «маргиналов» и экспериментаторов от искусства. («Огни притона», «Бумажный солдат», «Шоппинг Тур». Мультфильмы: «Гадкий утенок», «Моя любовь»).

Третья категория будет называться «старое доброе»: ее отличительные признаки – сохранение традиций и стремление «нести свет и радость людям». К этой категории, при всей ее кажущейся прозрачности, достаточно сложно отнести фильмы и мультфильмы, которые снимаются сейчас. С известной долей условности укажем «Реальную сказку» и мультсериал «Маша и медведь».

В зависимости от категории будут отличаться язык и речь экрана: в первой язык будет преимущественно современный, или – реже – будет использоваться стилизация (фонетическая, лексическая) для создания необходимого пространственно-временного эффекта. Такие фильмы, как «Высоцкий» или «Огни притона» можно использовать на продвинутых этапах обучения РКИ, активно включая культурно-исторический аспект.

Фильмы категории «широкий экран» сейчас являются основными поставщиками крылатых фраз части интернет-сообщества: например, рассмотрим цитаты из сериала «Интерны»: *«Не пытайся сложить слова в предложения: не твоё это, Лобанов, не твоё!»*; *«Друзья! ... Ой, о чём это я... Мои тупоголовые подопечные!»*.

В случае с фильмом «Высоцкий. Спасибо, что живой» можно говорить об использовании стилизации с целью раскрыть через речь все стороны характера актера и поэта: *«Пожалуйста, включите свет в зале, у нас ведь не такой концерт как в Кремле, туда меня еще не пускают»*; *«Это, наверно, очень удобно, вот так вот, в темноте, топтать ногами, свистеть. Вроде и себя показал, и не увидел никто»*; *«Я нарочно вышел с гитарой, чтобы вы не сомневались, кто к вам приехал»*. Эти фразы тоже стали своего рода крылатыми среди поклонников «широкого экрана».

Мультфильмы «широкого экрана» отличаются несколько «попсовой» стилизацией (да простят меня за такой термин). Можно говорить о комедийном начале или даже усмотреть традиции площадной комедии, но, по сути, мы видим стремление «подыграть» вкусам зрителей (чего ранее в сказочных фильмах и мультфильмах не было): *«Это еще что? Откуда она взялась? За моей спиной сговорились»*; *«Да ты что, Илья? Да вот те крест! А вообще... баба в походе всегда пригодится. Ну, я имею в виду, поесть приготовить или постирать: у меня, вон,*

*рукава грязные»; «Я князь, что хочу — то и ворочу... э, действую в интересах державы».*

Иная ситуация со стилизацией в фильмах «не для всех»: здесь стилизация может использоваться для выражения ироничного отношения, например, к прошедшей эпохе: *«Так и будешь лежать как бревно на ленинском субботнике?»*; *«Рыбы нема. А людей, Любашенька, ещё больше нема»*; или даже традиции Зощенко: *«Боже, я не имею вокруг себя нормальных людей!»*. (Огни притона).

Мультфильмы «не для всех» отличаются и от других мультфильмов, и даже от фильмов своей категории. Для обострения зрительского восприятия актуальной для автора проблемы хороши все средства. Так, «Гадкий утенок» Г. Бардина насыщен штампами повседневной речи: *«как все надоело»; «что вам всем от меня надо?»; «мужик в доме будет».*

Фильмы и мультфильмы категории «старое доброе» чаще всего задействуют или прецедентные тексты (этим особенно отличается «Маша и медведь», прецедентные тексты могут наблюдаться в названиях «Позвони мне, позвони», «День варенья», «Ловись, рыбка»), или по-новому раскрывают традиционные для российского сознания понятия (можно даже сказать – концепты): *«Они не люди, они – то, во что люди должны верить. – Да ни во что люди не должны верить. А хотели бы – верили бы»* («Реальная сказка»).

Восприятие каждой категории экранного искусства и экранной речи разнится в зависимости от зрителя. Любая из этих категорий может быть использована на занятиях как с иностранными, так и с русскими студентами и для изучения языка (углубления языковых знаний), и для прояснения культурно-исторических реалий, которые по-особому преломляются в языке и речи экрана.

*Е.В. Потёмкина*

*(МГУ имени М.В. Ломоносова)*

## **Проблема формирования билингвальной языковой личности**

Антропоцентрическая парадигма современной лингводидактики определяет объектом своего изучения языковую личность (ЯЛ) учащегося (С.Г. Блинова, Т.К. Цветкова, И.Г. Богин, Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез, Ю.Н. Караулов, И.И. Халеева и др.). В связи с этим проводит-

ся немало исследований, посвященных личностному аспекту усвоения иностранного языка (У. Вайнрайх, Е.М. Верещагин, М.В. Завьялова, И.А. Зимняя, Р.К. Миньяр-Белоручев). Однако до сих пор не выработано общей точки зрения на то, меняется ли ЯЛ учащихся в условиях билингвизма. Данная работа является попыткой ответить на вопрос: каковы структурные особенности языковой личности билингва?

Билингвизм – это владение двумя языками и попеременное их использование в зависимости от условий речевого общения. В науке описаны следующие типы билингвизма в зависимости от характера взаимодействия языков: чистый и смешанный (Л.В. Щерба), составной, координированный и субординативный (У. Вайнрайх), рецептивный, репродуктивный и продуктивный (Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров). В докладе речь идёт о процессе изучения русского языка как иностранного учащимися-стажерами филологического профиля, а именно – о случаях, когда система изучаемого языка уже в основном усвоена через призму родного (субординативный тип билингвизма), поэтому главной задачей на этом этапе является формирование дополнительной относительно независимой семантической базы средствами изучаемого языка.

Прежде чем ответить на вопрос, что происходит с языковой личностью человека в условиях погружения в новую языковую среду, необходимо обратиться к теории языковой личности (ЯЛ), которая позволит описать личность билингва с учетом совокупности структурированных параметров. В концепции Ю.Н. Караулова ЯЛ характеризуется рядом типологических особенностей: (1) трехуровневостью (лексикон, когнитивный уровень и прагматикон), (2) наличием инвариантной и вариативной частей, (3) набором готовностей, (4) взаимосвязанностью уровней и (5) открытостью.

При погружении в принципиально новую языковую среду учащийся с уже сформировавшейся ЯЛ (характеризованной по названным параметрам) начинает испытывать на себе влияние чужеродной ЯЛ. В результате взаимодействия с ней у учащегося формируется вторичная языковая личность (ВтЯЛ) – т.е. структура языковой личности учащегося, реализуемая средствами уже изучаемого языка. Однако процесс формирования ВтЯЛ автоматически оказывается опосредован системой родного языка, поэтому такие структуры, как ЯЛ и ВтЯЛ, не могут существовать отдельно друг от друга – они синтезируются, вместе определяя субординативный характер билингвальной личности (Бил). ЯЛ влияет на формирование ВтЯЛ не меньше, чем ВтЯЛ



трансформирует ЯЛ. На время пребывания в неродной языковой среде может даже происходить отчуждение от своей ЯЛ с превалированием ВтЯЛ.

Среди механизмов взаимодействия ЯЛ и ВтЯЛ выделим слияние и разделение. Это значит, что на уровне лексикона, когнитивного уровня и прагматикона ЯЛ и ВтЯЛ будут происходить процессы смешения и замещения. При этом в обоих случаях результатом будут многочисленные коммуникативные неудачи в речи БиЛ.

Основываясь на результатах наблюдений над речевым поведением билингов, можно утверждать, что в отношении характера взаимодействия ЯЛ и ВтЯЛ следует говорить о двунаправленной интерференции: на уровне образов, мотивов, этических ориентиров, особенностей эмоционально-оценочного восприятия действительности. Соответственно, одной из типологических особенностей БиЛ (наряду с типологическими особенностями ЯЛ) следует назвать ее диалогичность.

В связи с проблемой билингвизма обращение к художественному тексту может послужить решением сразу нескольких задач: иллюстрации диалогичности/многоголосия языковых личностей и способу выявления области размежевания ЯЛ и ВтЯЛ.

Решение задачи формирования БиЛ в лингводидактике предполагает построение в сознании учащегося некоторого конструкта, являющегося репрезентацией системы ЯЛ не только на вербально-семантическом, но и на когнитивном и прагматическом уровнях. Пути решения этой задачи лежат, вероятно, в применении на практике лингводидактической модели ЯЛ с дальнейшим ее развитием.

*И.В. Ружицкий*  
(МГУ имени М.В. Ломоносова)

### **О языковой личности одного иностранного аспиранта (на материале личных писем)**

Ориентация на концепцию языковой личности (ЯЛ) Ю.Н. Караулова, а также на развитие данной теории в многочисленных работах, написанных в рамках лингвоперсонологии, позволяет определить систему параметров, посредством которых можно описывать особенности билингвальной ЯЛ, например, иностранного учащегося,

овладевающего русским языком и русской культурой. К таким параметрам относятся, в частности, единицы уровней структуры ЯЛ: вербально-грамматического, когнитивного и прагматического. В докладе сделаны некоторые наблюдения и обобщения относительно функционирования в текстах личных писем (более 30 источников) аспиранта из Тайваня (2–3 сертификационный уровень владения русским языком). Проведено выделение единиц тезауруса (когнем, единиц знаний) и прагматикона (прагмем, единиц, связанных прежде всего с эмоционально-оценочным восприятием действительности), таких как онимы, топонимы, фразеологизмы, метафоры, модальные частицы и др. Будут также показаны особенности композиции личного письма данной конкретной ЯЛ, в которых отражаются некоторые характерные черты китайской лингвокультуры.

Пример (курсивом выделены те или иные единицы ЯЛ аспиранта, которые будут проанализированы в докладе):

«Вы сейчас уже в Москве? По-моему, прошло почти две недели, и *время поставить точку в Вашей командировке в Казахстане...* Мне было не только интересно, но и приятно заниматься у Кати, *исполнительницы Вашей воли*, в течение этих двух недель... Она хорошенькая (*ведь я наслаждаюсь подшучивать над красавицей, особенно на занятиях*), и приводила занятия вообще нормально. Но честно говоря, я обнаружил у неё две небольшие проблемы: во-первых, *она не так уж хорошо усвоила историю России*. Сегодня я рассказал о *Н. Н. Муравьёве-Амурском*. Я был удивлён и немножко разочарован, что она о нём ничего не знала. Он же *представитель российского империализма в середине XIX века, о котором русским нужно узнать*. Во-вторых, она что-то попутно уклонилась от заданного нам собой задания рассказать о какой-нибудь героической фигуре типа *Ермака* в своей стране. Это, м.б., потому, что в прошлый четверг нас было всего лишь трое. Сегодня опять только четверо, и почти все люди ей незнакомые. Ей было не на кого *возлагать надежду* после того, как я рассказал о своей части. Я думал, что я, наверно, её *обидел кое-какими нецелесообразными словами*. И если бы она почувствовала обиду, мне хотелось бы за свои слова извиниться. В любом случае, буду скучать по ней. Передайте ей, что по-моему она очень хорошая преподавательница».

Взаимодействие таких когнем и прагмем данного письма, как фразеологизмы, онимы (причём возникает очень интересный вопрос об источниках и причинах появления в языковом сознании учащегося

именно данных имён), модальные частицы и др., подкреплённое характерной композицией письма (упрёк1 – похвала1 – упрёк2 – похвала2), образует некоторую сеть элементов, отражающих особенности как конкретной ЯЛ, например, склонность к нравоучению, так и коллективной, китайской, – завершение любого личного письма положительной тональностью.

Аналогичный анализ функционирования когнем и прагмем в других письмах аспиранта позволяет сделать некоторые выводы об особенностях его характера, темперамента, рефлексивных способностях и др.

*О.В. Чагина*

*(МГУ имени М.В. Ломоносова)*

### **Национально-культурный компонент московских топонимов в изучении РКИ**

В круг чтения иностранцев, изучающих русский язык, неизменно входят вершинные произведения русской классической литературы. Поэма М.Ю. Лермонтова «Песня про царя Ивана Васильевича, молодого опричника и удалого купца Калашникова» никогда не оставляет молодых людей равнодушными, так как в ней поднимается вечная тема – защита чести и достоинства человека. А тот факт, что события поэмы разворачиваются на фоне средневековой московской жизни, усиливает интерес к ней.

Каждая из сцен «Песни...» привязана к какому-то московскому топониму: Кремль, Гостиный двор, Москва-река, Лобное место, Рязанская, Тульская и Владимирская дороги. Многие из этих топонимов известны иностранцу еще до знакомства с «Песней...». Но только в составе произведения становится возможным говорить о поэтике топонима, который способен вызвать в сознании читателя исторические образы и ассоциации, пробудить чувство связи времен – а значит, помочь в сопереживании прочитанному.

На том, как в географических названиях соединяются пространства языка и культуры, можно строить работу в иностранной аудитории. Язык здесь оказывается сферой, где оседает история, и эта сфера может стать предметом изучения и обучения. При этом надо иметь в виду, что семантика топонима не неподвижна. Как любой исторический объект, он с движением времени накапливает, впитывает в себя

все новую и новую информацию и сам становится сгустком истории, сохраняя при этом свою внешнюю форму.

Как должна комментироваться такого рода лексика и какова должна быть мера, объем преподавательского комментария? В лингвострановедческой лексикографии распространен взгляд, в соответствии с которым семантизация безэквивалентной лексики строится на «моделировании обыденного языкового сознания носителей русского языка» [Чернявская 1982: 86]. В такой установке упор делается на языковое сознание читателя, причем «исключительно на современное (курсив мой – О. Ч.) языковое сознание. Это означает, что историко-этимологические сведения не войдут в изъяснение, если они не известны нашим современникам» [Верещагин, Костомаров 1977: 126].

Однако если в 1970-е годы, когда выдвигался этот тезис, мы могли питать иллюзии относительно уровня «обыденного языкового сознания», то теперь, почти полвека спустя, эти иллюзии рассеиваются. Вот конкретный пример. Самая трагическая сцена поэмы Лермонтова – казнь купца Калашникова – происходит на Лобном месте. Что же такое Лобное место в языковом сознании наших современников? Для большинства из них – это место, где рубились головы, «лбы». В плену обыденного языкового сознания оказывались порой большие художники и поэты. В. Маяковский писал: «Место Лобное – для голов ужасно неудобное». А С. Конёнков установил на Лобном месте в первые годы советской власти скульптурную группу «Степан Разин с ватагой» [Белицкий, Глезер 1993: 6]. Даже у академика Д.С. Лихачева читаем: «Лобное место, где казнили и объявляли указы» [Лихачев 1984: 14].

Носителю «обыденного языкового сознания» вряд ли известно, что единственный случай, когда на Лобном месте была совершена казнь, относится к 1682 году, когда здесь обезглавили суздальского священника Никиту Добрынина по прозвищу Пустосвят – идейного противника Никона. Была еще одна попытка совершения казни на Лобном месте в Смутное время, когда толпа затащила сюда царя Василия Шуйского, но в последний момент, поостыв, переменяла решение – царя увели с Лобного места и насильно постригли в монахи в Чудовом монастыре в Кремле [Белицкий 1994: 236].

Семантику названия этого места определяет его расположение на самой высокой точке Красной площади, на ее «взлобье», – отсюда и «Лобное место». Существует и другое объяснение этого названия: «Лобное место» – это калькированный перевод с греческого евангельского названия горы Голгофа [Смолицкая 1997: 144]. Распространен-

ное же истолкование названия «Лобное место» по приписываемой ему функции – места совершения казней – относится скорее к области народной этимологии.

Учитывая все это, мы с группой студентов-тайваньцев провели однажды нехитрый эксперимент. Во время прогулки по Красной площади наши иностранцы простодушно интересовались у прохожих, указывая на Лобное место: «А что это такое?» В девяти случаях из десяти следовал ответ: «Здесь преступникам рубили головы», «Здесь казнили людей», при этом для убедительности отвечавший проводил по горлу ребром ладони. Характерно, что единственный правильный ответ принадлежал юному москвичу, школьнику: «Отсюда делали объявления». Этот факт радует и вселяет надежду на постепенное изменение уровня обыденного языкового сознания в лучшую сторону, поскольку в программу российских средних школ теперь введен новый предмет – «москвоведение».

Поэтому при описании такого рода лексики в иностранной аудитории элементы исторического и этимологического комментария, на наш взгляд, просто необходимы. В этом мы полностью солидарны с теми исследователями, которые при описании топонимов стараются показать многоплановый характер имени, дать о нем разнообразные энциклопедические сведения для того, чтобы «через имя приобщить к культуре» [Подольская 1982: 75].

#### *Литература:*

- Белицкий Я.М., Глезер Г.Н. Москва незнакомая. М., 1993.
- Белицкий Я.М. Забытая Москва. М., 1994.
- Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Состав семейства учебных лингвострановедческих словарей: ономастический словарь // Актуальные проблемы учебной лексикографии. М., 1977.
- Лихачев Д.С. Заметки о русском. М., 1984.
- Подольская Н.В. Лингвострановедческий словарь топонимов // Словари и лингвострановедение. Сб. статей под ред. Е.М. Верещагина. М., 1982.
- Смолицкая Г.П. Названия московских улиц. М., 1997.
- Чернявская Т.Н. О новом выпуске лингвострановедческого словаря // Словари и лингвострановедение. М., 1982.



## **РАЗДЕЛ III.**

# **ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОПИСАНИЯ И ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА**

Я.А. Астахова

(Московский педагогический государственный университет)

## **Коннотация: проблемы определения и изучения в современной лингвистике (на примере цветообозначений)**

Термин *коннотация* в современной лингвистической науке понимается крайне широко. Как отмечают М.Л.Ковшова и Д.Б.Гудков в монографии «Телесный код русской культуры», «понятие коннотация в последнее время превратилось в универсальную отмычку, позволяющую легко открывать двери, замкнутые доселе для пытливого научного ума, в нечто, дающее возможность объяснить всё то, что традиционному объяснению не поддаётся» [Гудков, Ковшова 2007: 146]. Именно поэтому имеет смысл проанализировать, как разные исследователи трактуют данное понятие.

Известный лингвист, автор работы «Коннотация как часть прагматики слова» Ю.Д. Апресян определяет коннотацию как *«несущественные, но устойчивые признаки выражаемого ею понятия, которые воплощают принятую в данном языковом коллективе оценку соответствующего предмета или факта действительности. Они не входят непосредственно в лексическое значение слова и не являются следствиями или выводами из него»* [Апресян 1995: 159]. Представляется, что в этом определении речь идет о коннотации слов в нормированном литературном языке, в то время как автор статьи «Коннотация» в энциклопедии «Языкознание» В.Н. Телия учитывает особенности эстетического потенциала слова в художественной речи: *«коннотация — эмоциональная, оценочная или стилистическая окраска лексической единицы узуального илиokkaзионального характера; в структуре коннотации ассоциативно-образный компонент выступает как основа оценочной квалификации»* [Телия 1998]. При анализе цветowych прилагательных мы будем придерживаться второго определения, так как, на наш взгляд, в поэтических текстах коннотации цветowych лексем часто выходят на первый план, заслоняя понятийное, словарное значение, что переводит их в ранг «существенных признаков понятия».

Анализ коннотаций цветowych прилагательных в поэтических текстах даёт неодинаковые результаты: некоторые поэты практически не задействуют коннотативный потенциал цветообозначений (напри-



мер, Е.А. Баратынский), некоторые задействуют преимущественно языковые коннотации. У ряда поэтов обнаруживается тенденция к «приращению» коннотаций за счёт разрушения узуальных синтагматических связей.

#### *Литература:*

- 1. Апресян Ю.Д. Коннотация как часть прагматики слова\Избранные труды. Т.2 — Школа «Языки русской культуры» - М., 1995
- 2. Василевич А.П., С.Н.Кузнецова, С.С.Мищенко Цвет и названия цвета в русском языке — URSS – М., 2008.
- 3. Гудков Д.Б., М.Л. Ковшова Телесный код русской культуры: материалы к словарю — Гнозис — М., 2007.
- 4. Телия В.Н. Коннотация\ Языкознание: Большой энциклопедический словарь — М., 1998
- 5. Словарь цвета\ Сост.Харченко В.К. - Из-во Литературного института им. А.М. Горького — М., 2009
- 6. Большой академический словарь — Наука — М., СПб., 2004
- 7. Малый академический словарь — Русский язык - М.,1981—1984.
- 8. Толковый словарь русского языка — Оникс, Мир и образование — М., 2009

*Е.Л. Бархударова, М.В. Фокина  
(МГУ имени М.В. Ломоносова)*

### **К проблеме обучения немецких учащихся произношению русских согласных**

В основе преподавания иностранного языка, в частности русского как иностранного, лежит сознательно-практический метод. Сознательное освоение фонетики чужого языка невозможно без сопоставления его звукового строя со звуковым строем родного языка учащихся. В ходе этого сопоставления выявляются сходства и расхождения между «контактирующими» системами, что позволяет определить специфику работы над произношением в конкретной аудитории. В рамках сопоставительного анализа родного и изучаемого языков целесообразно уделять внимание, во-первых, набору фонем и их при-

знаков в обоих языках, во-вторых, особенностям артикуляционного образования различных реализаций фонем, и, в-третьих, позиционным закономерностям звукового строя родного и изучаемого языков.

В целом русский консонантизм намного богаче немецкого. Наличие в русской консонантной системе большего, чем в немецкой, количества согласных фонем и их дифференциальных признаков обуславливает неразличение тех или иных русских согласных в большинстве иностранных акцентов, что и вызывает существенные отклонения в произношении иностранных учащихся. А.А. Реформатский писал, что в ситуации, когда «меньший фонемный репертуар своего языка накладывается на больший фонемный репертуар чужого», имеет место «подгонка разного чужого под одно свое» [Реформатский 1959: 147]. В соответствии с этим положением в позиции конца слова и некоторых других позициях реализации русских мягких фонем в интерферированной речи немца не отличаются от реализаций их твердых коррелятов. В сочетаниях типа *ta-t'a-t(°)ja* самым трудным оказывается сочетание *t'a*, которое в акценте произносится как *tia*, *tija* или сливается с *t(°)ja*: *пять* – \**n[ia]mь*, \**n[ija]mь*, \**n[ja]mь*.

Устойчивые черты акцента, остающиеся вплоть до завершающего этапа обучения, могут быть обусловлены и противоположным соотношением, когда на соответствующем участке фонетической системы фонемный «репертуар» родного языка разнообразнее. Например, русские сонорные вибранты [p]-[p'] в немецком акценте могут заменяться на четыре звука, формирующие фонетическую систему родного языка учащегося: на переднеязычный сонорный вибрант [r], увулярный сонорный вибрант [R], заднеязычный звонкий щелевой [ʋ] и велярный щелевой сонант [ʁ]. Выбор звука зависит от целого ряда причин: диалектных особенностей, возраста говорящего, темпа речи. Немцы, произносящие переднеязычный вибрант [r], относительно быстро учатся произносить русский [p]. С учащимися, произносящими щелевые разновидности [ʋ] и [ʁ], постановка произношения проходит труднее, а те, в речи которых присутствует увулярный [R], особенно медленно осваивают произношение русского вибранта.

Наиболее яркие отклонения в немецком акценте проявляются в произношении русских глухих и звонких согласных, которым в родном языке учащихся соответствуют согласные, противопоставленные по признаку напряженности / ненапряженности. В отличие от русских полновзвонких согласных [б], [д], [г], [в], [з], [ж] немецкие ненапряженные согласные [b], [d], [g], [v], [z], [ʒ] чаще всего являются полувзвон-

кими. Полузвонкие согласные в немецком акценте воспринимаются русскими как глухие: *Даша* \*[t]аша. В то же время следует отметить, что в немецком языке есть позиции, где немецкие ненапряженные фонемы представлены своими полновзвонкими вариантами, в частности, между гласным и сонорным (например, *fe[b]ruar* ‘февраль’) и в начале морфемы после сонорного (например, *Sinn[b]ild* ‘символ’). Произнесение русских звонких согласных в названных позициях (например, в словах *жа[б]ры*, *кор[д]а*) не вызывает у немцев особых трудностей. Очевидно, что именно с подобных позиций целесообразно начинать постановку звонких шумных согласных в немецкой аудитории. Лишь затем следует переходить к более сложным случаям: например, к позиции абсолютного начала слова.

Несовпадение позиционных закономерностей звукового строя родного и изучаемого языков определяет значительную часть особенностей иностранного акцента. Такие акцентные отклонения оказываются наиболее трудно устранимыми и характеризуют интерферируемую речь учащихся вплоть до завершающего этапа обучения.

Большую трудность для немецких учащихся представляет усвоение варьирования по глухости-звонкости в русском языке. В родном языке учащихся отсутствует аналогичная русской (как, например, в словах *сбор* [зб]ор, *косьба* ко[з’б]а) мена напряженных глухих на ненапряженные звонкие. Более того, в немецком языке влияние напряженного глухого на соседний ненапряженный звонкий может носить как прогрессивный, так и регрессивный характер. Соответственно сочетания «глухой + звонкий согласный», где в русском языке имеет место регрессивная ассимиляция по звонкости, часто реализуются в акценте как сочетания двух глухих согласных. Поэтому, например, слово *сдоба* [зд]оба произносится немцами как \*[st]оба. Перенос позиционных закономерностей родного языка на изучаемый обуславливает одинаковое звучание в русской речи немцев таких слов, как *спор* и *сбор*, *стать* и *сдать* и некоторых других.

В отличие от русского языка в немецком языке имеет место обязательная мена ненапряженных звонких согласных на напряженные глухие на морфемных границах [Милюкова, Норк 2004]. Звуковая мена происходит в этой позиции независимо от качества последующего звука. Эта закономерность переносится на изучаемый язык, поэтому, например, в словах *всадник*, *обмакнуть* немцы произносят перед последующими сонорными глухие согласные: \*вса[tn]ик, \*о[рm]акнуть.

Таким образом, сопоставительный анализ звукового строя родного и изучаемого языков позволяет выявить существенные расхождения в двух системах, даёт возможность прогнозировать вероятные акцентные отклонения в русской речи немцев и выработать рекомендации, способствующие повышению эффективности работы над постановкой и корректировкой немцам русского произношения.

*Литература:*

- Милюкова Н.А., Норк О.А. Фонетика немецкого языка. М., 2004.
- Реформатский А.А. Обучение произношению и фонология // Филологические науки. 1959. №2. С.145-156.

*Н.В. Белова*

*(МГУ имени М.В. Ломоносова)*

### **Речевая культура студента-билингва: прикладной аспект**

Введение в программу высшего профессионального образования предмета «Культура речи», в том числе и для студентов из стран СНГ и Балтии, обучающихся в российских вузах, обусловлено рядом причин. Во-первых, это необходимость систематизирующего курса, в котором закрепляются знания, полученные в ходе школьного изучения русского языка, в том числе повторение основных норм устной и письменной речи. Во-вторых, недостаточная сформированность базовых коммуникативных умений студента, необходимых для успешного обучения в вузе. К их числу следует отнести владение разными видами чтения (изучающим, просмотровым, поисковым), умение вычленять основную и второстепенную информацию, видеть дублирующую и иллюстративную информацию в тексте, воспринимать устный и письменный текст, перерабатывать его и создавать на основе воспринятой информации собственный текст и др. Иными словами, «Культура речи» является прикладным курсом, призванным стать основой успешного овладения профессиональными дисциплинами, а также расширить общегуманитарную базу специалиста.

Если говорить о студентах-билингвах, для которых русский язык является родным / вторым родным / неродным, то следует иметь в виду степень сформированности коммуникативной компетенции

на русском языке. Таких студентов, если они получали среднее образование за пределами России, объединяет особая сфера функционирования русского языка: преобладание устной формы общения в неофициальной сфере. Даже если школьное обучение в родной стране частично велось на русском языке, можно говорить об использовании языка в ряде типичных повторяющихся ситуаций. При этом представление о литературном языке, стандартизированном, обработанном, обладающем богатыми ресурсами и развитой системой функциональных стилей, может быть не сформировано для обоих языков. Для каждой ситуации, по сути, используется фрагмент языковых ресурсов каждого языка, но нельзя говорить о полноценном функционировании каждого из языков. Отсюда частотность языкового смешения, преобладание просторечия, сниженный речевой самоконтроль.

В докладе рассматриваются недостатки, наиболее часто представленные в речи билингвов.

*Несформированная предметно-терминологическая база.* Недостаточный запас лексических единиц, препятствующий пониманию специального текста, а также несформированный репертуар синтаксических единиц, обслуживающих учебно-профессиональную сферу.

*Недостаточный уровень дифференциации лексических единиц.* Это проявляется в том, что учащиеся испытывают значительные затруднения при выборе уместного в данной ситуации однокоренного слова, паронима (*обессилеть / обессилить, экономный / экономичный / экономический*), синонима из синонимического ряда, удовлетворяющего требованиям речевой ситуации (*Банк дал / заплатил / предоставил клиенту кредит*). Сложности могут быть обусловлены несовпадением объема значений лексических единиц русского и второго родного языков, а также недостаточным лексическим запасом в целом.

*3. Недостаточный для вузовского обучения активный лексический и синтаксический запас.* Учащиеся не испытывают ощутимых проблем при чтении текста, при говорении, однако используемые лексические единицы повторяются, репертуар синтаксических единиц однообразен. Студенты тяготеют к использованию простых предложений в письменной речи. Однако тесты на степень понимания прочитанного показывают, что студенты вычлениют в тексте не все информативные единицы, не владеют навыками поискового чтения, в публицистическом и художественном тексте не всегда могут увидеть точку зрения автора, подтекст, иронию. При составлении письменного текста нередко имеет место нарушение логики высказывания, порядка слов в

предложении. Недостаточный опыт самостоятельного конструирования текста приводит к тому, что учащиеся невольно следуют «канцелярским образцам», надеясь таким образом сделать свое высказывание убедительным, красивым, соответствующим стандартам.

4. *Несформированность представления о стандартизированном литературном языке, системе функциональных стилей, а также формах национального языка, существующих за его пределами (просторечие, сленг и др.).* Как следствие – ошибки, причиной которых являются смешение стилей, выбор слова, выражения, не соответствующего ситуации.

5. *Ошибочное употребление устойчивых (клишированных) словосочетаний (в т.ч. фразеологических), а также нарушение форм управления.* Причины этого кроются во влиянии просторечия, незнании нормативных вариантов, недостаточном опыте использования устойчивых выражений.

В докладе приводятся примеры организации работы в аудитории студентов-билингвов, направленной на формирование коммуникативной компетенции с учетом психологических особенностей данной категории учащихся.

*А.Н. Богомолов*

*(МГУ имени М.В. Ломоносова)*

## **Социокультурная картина России на занятиях по РКИ: опыт реализации традиционной и дистанционной форм обучения**

1. Современные научные и прикладные исследования в области зарубежной и отечественной педагогики лежат в сфере освоения и внедрения в учебный процесс информационных и коммуникационных технологий (ИКТ), в которых сегодня видят основу для реализации современной концепции образования, Современная методика уделяет большое внимание разработке и описанию образовательных систем нового поколения, которые предъявляют новые требования к средствам обучения, к участникам учебного процесса, к организации всего процесса обучения, к формам взаимодействия участников учебного процесса между собой и учебным контентом, представленном на различных носителях (бумажных, локальных и сетевых).

Новые образовательные системы предполагают различные виды интегрированного обучения: сочетание традиционного и проблемного (эвристического) обучения; сочетание аудиторных, внеаудиторных и самостоятельных форм работы; интеграцию педагогических и информационных технологий в учебном процессе. Отличительной приметой новой парадигмы образования является интеграция традиционных (очных) и дистанционных форм обучения, которая стала возможной благодаря активному проникновению ИКТ в сферу образования.

2. Определенный опыт разработки такой системы обучения накоплен в Центре международного образования МГУ им. М.В.Ломоносова (ЦМО МГУ). Описываемая система реализована в многофункциональном одно-дистанционном курсе «Русский язык и культура в зеркале СМИ», ориентированном на культурологическую аспектизацию обучения иностранных учащихся русскому языку и культуре (уровни владения А2-В1).

Выбор лингвокультурологического подхода как руководящего принципа при обучении иностранных учащихся русскому языку и современной культуре объясняется тем, что в нем находит свое отражение описание языка и культуры в контексте «диалога культур», а обучение иностранному языку связывается с необходимостью изучения мира носителей языка, их культуры в широком этнографическом смысле слова, их образа жизни, национального характера, менталитета. Рассматриваемый подход позволяет создать социокультурную картину цивилизации и сформировать у обучающихся языковую, речевую и коммуникативную компетенции на разных этапах обучения.

3. Разработанная в ЦМО МГУ система обучения учитывает коммуникативные и информационные потребности современных иностранных учащихся и реализуется в двух формах: традиционной и дистанционной, включающей как печатные, так и электронные средства обучения, как традиционные, так и инновационные формы и методы обучения.

Интеграция этих двух форм в специализированном курсе «Русский язык и культура в зеркале СМИ» стала возможной благодаря разработанной виртуальной языковой среде обучения, развернутой на базе сетевого интерактивного учебно-методического комплекса «Русский язык дистанционно - по материалам СМИ» <http://dist-learn.ru>

Традиционная (очная) форма включает следующие компоненты:  
- модульный базовый учебник «Новости из России»;

- аудиторный лекционно-семинарский спецкурс «Русский язык и культура в зеркале СМИ», имеющий своей целью формирование языковой, коммуникативной и социокультурной компетенций, необходимых для адекватного восприятия и понимания аутентичных материалов российских СМИ (печатная, телевизионная и электронная продукция).

К дистанционной форме относятся элементы, входящие в состав виртуальной языковой среды «Русский язык дистанционно – по материалам СМИ»:

- сетевой мультимедийный интерактивный учебник «В эфире Россия»;

- вебподкаст «News in Russian» <http://russiannews.podbean.com>;

- сетевой интерактивный корректировочный лексико-грамматический курс;

- сетевая хрестоматия, содержащая статьи из российских СМИ по основным темам учебника «В эфире Россия» и учебного комплекта «Новости из России»: «Политика», «Экономика», «Общество», «Культура»;

- сетевой каталог ссылок на русскоязычные электронные СМИ ;

- сетевой интерактивный русско-английский словарь-игра «Язык СМИ»;

- комплексная веб-страница учащегося, позволяющая организовать индивидуальное обучение (выполняет функции тестовой системы, индивидуального планирования, рабочей тетради и «портфолио»);

- веб-страница преподавателя;

- веб-сайты учебных групп, в которых происходит общение дистанционных учащихся с тьютором и друг с другом, что позволяет реализовывать активные методы обучения, направленные на постоянное взаимодействие учащихся с преподавателем и друг с другом с целью овладения навыками практической деятельности в изучении русского языка и культуры (метод проектов, эвристические методы обучения, виртуальные дискуссии, «мозговую атаку», сбор материала для проведения учебного ток-шоу, обсуждение различных тем друг с другом и с российским и студентами).

Организация работы с аутентичными материалами по каждой из форм предполагает решение двух групп методических задач:

I группа. Создание системы заданий, направленных на формирование у иностранных учащихся навыков в рецептивных видах рече-



вой деятельности (максимально адекватного восприятия и понимания печатных и телевизионных материалов.) В основе разработанная автором **методическая модель обучения** навыкам адекватного восприятия и понимания аутентичных печатных и телевизионных материалов российских СМИ. «Ядро» модели – три группы компонентов: компонент по семантизации активной лексики, компонент по семантизации лексического фона и компонент по рецепции. Эти компоненты отвечают за формирование соответствующих компетенций (языковой, социокультурной и коммуникативной). Последний компонент определяет всю архитектуру методической работы с аутентичными материалами. Эта методическая модель лежит в основе учебника «Новости из России», сетевого курса «В эфире Россия», методических сценариев работы с видео- и Интернет-материалами.

II группа. Создание системы учебно-коммуникативных заданий, направленных на развитие навыков в продуктивных видах речевой деятельности и формирование навыков самостоятельной работы с аутентичными материалами СМИ, навыков совместной работы над поставленной задачей (обучение в сотрудничестве предполагает групповую совместную работу студентов). Для того чтобы она была успешной, обучаемые должны освоить ряд алгоритмов, приемов, методов совместного принятия решений, выработки общей стратегии действий и решения возникающих проблем, поиска их решений, которые могут использовать в дальнейшем в ходе сетевых дискуссий, работы над учебным телекоммуникационным проектом и т.п.)

4. Обучения по предложенным учебным и аутентичным материалам в рамках данного многофункционального специализированного курса с целью формирования социокультурной картины современной России осуществляется по трем моделям: «очное обучение», «дистанционное обучение» и «интегрированное/смешанное обучение». В фокусе внимания - описание опыта организации работы по лингвокультурологическому специализированному курсу применительно к модели «смешанное/интегрированное обучение», включающей традиционные и дистанционные формы обучения.

Е.Н.Виноградова  
(МГУ имени М.В. Ломоносова)

## Мотивированные предложные единицы в практике преподавания русского языка как иностранного

В последние годы внимание многих лингвистов приковано к единицам, способным в определенных позициях выполнять функцию предлога, ср.: [Всеволодова и др. 2003, Шереметьева 2008, Шиганова 2001] и др. Терминологических расхождений в определении подобных единиц на данный момент достаточно много, как и предположений о степени отнесенности их к категории предлога как части речи. Не претендуя на решение указанных вопросов, остановимся на актуальности их лексикографического описания для практики преподавания русского языка как иностранного<sup>1</sup>.

Как известно, на протяжении всей истории языка многие существительные активно вовлекаются в функционально-грамматическое поле предлога (термин М.В.Всеволодовой), выполняя в определенных конструкциях функцию собственно предлога. При этом зачастую в синтаксическом и семантическом плане они теряют связь с исходной единицей, что вызывает трудности у иностранных учащихся как в понимании, так и в порождения русской речи. Продемонстрируем особенности функционирования мотивированных предложных единиц (ПЕ) на примере ПЕ, включающих лексику *глаз/глаза*. Анализ языкового материала показал, что можно выделить следующие ПЕ, системно употребляющиеся в функции предлога: *в глаза кого/кому, в глазах кого, глазами кого/чьими, глазом кого/каким, на глаза кого/кому, на глазах (у) кого*<sup>2</sup>. Эти ПЕ характеризуются рядом особенностей (которые относятся и к другим подобным мотивированным ПЕ и могут характеризовать всю систему мотивированных ПЕ).

В большой степени значение многих ПЕ метафоризировалось, что «проявляется в сочетании со словами, при других формах собствен-

1 Для номинации самого широкого круга единиц, способных выступать в функции предлога, мы пользуемся термином «предложные единицы».

2 Отметим, что такое количество ПЕ с лексемой *глаз*, несомненно, является отражением в грамматике русской языковой картины мира, для которой особенно актуальны соматические существительные [Гудков, Ковшова 2007]. Сопоставительный анализ показывает, что даже близкородственные языки (украинский, болгарский) обладают гораздо меньшим «репертуаром» ПЕ с лексемой *глаз*.

но предложного существительного с ним не сочетающихся» [Всеволодова и др. (в печати) а], ср.: (1) *Тем самым он повысит авторитет в глазах элит* [НКРЯ – \**глаза элит*. (2) *Невозможно видеть реальность иначе как глазами Партии* [НКРЯ] – \**глаза Партии*; (3) *Экономика Китая развивается не по дням, а по часам на глазах у всего мира* [НКРЯ] – \**глаза всего мира* и под. Метафоризация является важнейшим признаком грамматикализации, т.е. перехода единицы в другую часть речи (собственно предлог).

Многие ПЕ являются полисемантическими, что требует выделения отдельной словарной статьи для каждого значения. Ср., 3 значения ПЕ в *глаза кого/кому*:

- в *глаза<sub>1</sub> кого/кому* (что бросается/кидается/лезет/ударяет в глаза кого/кому) с субъектным значением 'кто обращает внимание на что': *Зарубежным фирмам <...> бросается в глаза преобладание «рисковых компаний»* (Кор.<sup>1</sup>);

- в *глаза<sub>2</sub> кого/кому* (при глаголах речи и речевого поведения) с характеристическим значением 'сказать кому-то напрямую, прямо, без обиняков': *Ждали героя, который мог бы смело и прямо сказать в глаза правительству жестокую правду* (НКРЯ<sup>2</sup>);

- в *глаза<sub>3</sub> кого/кому* (при глаголе *смотреть* и его аналогах) с реляционным значением 'встретиться с чем-то, столкнуться с чем-то': *И им трудно становится смотреть в глаза трезвости, ибо трезвость беспощадна, как металлический лом* (НКРЯ).

Ряд ПЕ имеет морфосинтаксическую парадигму по падежу управляемого слова: *в глаза кого – в глаза кому, на глаза кого – на глаза кому*. Такая вариативность является отличительной особенностью «сильно определенных» единиц, так как демонстрирует «отрыв» от синтаксических свойств прототипического существительного, ср.: \**глаза кому*.

Морфосинтаксическая парадигма по числу (типа *в поиске чего – в поисках чего*) не представлена для данных ПЕ в связи с их значением (парное существительное *глаза*), однако, нами обнаружена одна ПЕ, в которой существительное *глаз* представлено в ед.ч.: ПЕ *глазом кого* имеет характеристическое (сравнительное) значение, синонимом вы-

---

1 Кор. – примеры из «Компьютерного корпуса газетных текстов русского языка конца 20-го века» Лаборатории общей и компьютерной лексикологии и лексикографии филологического факультета МГУ (руководитель проф. А.А. Поликарпов).

2 НКРЯ – примеры из Национального корпуса русского языка ([www.ruscorpora.ru](http://www.ruscorpora.ru)).

ступает конструкция с союзом **как**: *Рыжий смотрел на Мишку глазом обиженного зверя* [НКРЯ] = ‘как обиженный зверь’. При этом нельзя говорить о морфосинтаксической парадигме *глазами кого – глазом кого* ввиду различий в значении данных ПЕ, ср.: *глазами кого* имеет авторизационное значение ‘с точки зрения кого’: *Женщина глазами Жванецкого* (Интернет). Отметим, что морфосинтаксическая парадигма по числу мотивированных ПЕ характеризуется неоднородностью. Некоторые существительные выступают в предложной функции либо только в единственном, либо только во множественном числе, причем, это далеко не обязательно существительные *singularia tantum, pluralia tantum* или парные: *в знак чего*, но не \**в знаки чего* (ср.: *знак-знаки*); и наоборот: *в стенах чего*, но не \**в стене чего* (ср.: *стена-стены*). В то же время многие ПЕ имеют данную парадигму, при этом члены ее зачастую различаются синтаксическим поведением. Так, многие пары ПЕ, включающих существительное в ед. и мн. числах, синонимичны: *в поиске затерянного рая* и *в поисках затерянного рая*; другие отличаются частотностью употребления в ед. и мн. числах: *в рамках закона* (частотное) и *в рамке закона* (редкое), у третьих – разное синтаксическое поведение в ед. и мн. числах: *из чувства патриотизма* (но не \**из патриотического чувства*) – *из патриотических чувств* (но не \**из чувств патриотизма*) и т.д.

Как представляется, все эти особенности должны учитываться и иметь соответствующую презентацию в процессе преподавания русского языка как иностранного, поэтому, на наш взгляд, сегодня особенно актуально детальное лексикографическое описание всего корпуса ПЕ русского языка вне зависимости от степени их грамматикализации (определенности)<sup>1</sup>.

#### *Литература:*

- Всеволодова М. В., Кукушкина О. В., Поликарпов А. А. Русские предлоги и средства предложного типа. Материалы к функционально-грамматическому описанию реального употребления. Введение в объективную грамматику и лексикографию русских предложных единиц. Книга 1 (в печати) (а) – изд-во URSS.
- Всеволодова М. В., Виноградова Е. Н., Чаплыгина Т. Е. Русские предлоги и средства предложного типа. Материалы к функцио-

<sup>1</sup> Коллектив преподавателей из МГУ им М.В.Ломоносова под руководством М.В. Всеволодовой в настоящее время активно работает над созданием такого словаря [Всеволодова и др. (в печати) б].

нально-грамматическому описанию реального употребления:  
Реестр русских предложных единиц. А – В РЯДАХ (кого-чего)  
(объективная грамматика). Книга 2 (в печати) (6) – изд-во URSS.

- Всеволодова М. В., Клобуков Е. В., Кукушкина О. В., Поликарпов А. А. К основаниям функционально-коммуникативной грамматики русского предлога // Вестник Московского университета. Сер. 9.Филология. 2003, № 2.
- Гудков Д. Б., Ковшова М. Л. Телесный код русской культуры: материалы к словарю. – М.: «Гнозис», 2007.
- Шереметьева Е. С. Отыменные релятивы современного русского языка. Семантико-синтаксические этюды. – Владивосток, 2008.
- Шиганова Г. А. Система лексических и фразеологических предлогов в современном русском языке. – Челябинск, 2001.

*В.В. Добровольская*  
(МГУ имени М.В. Ломоносова)

## **Роль преподавателя как составная часть содержания обучения в курсе РКИ**

Материалы занятий по русскому языку как иностранному условно можно разделить на три качественно отличные друг от друга категории: собственно языковой материал, который служит предметом изучения на каждом занятии; информативный материал, целью работы с которым является формирование информативной компетенции учащихся, их знакомство с российской действительностью и со своей будущей специальностью, и инструктирующий материал, т.е. непосредственная речь преподавателя, включающая в себя формулировку и объяснение правил использования языковых единиц в речи, комментариев и инструкции преподавателя, направляющие речевые действия учащихся, и общую, связующую часть урока, его макротекст, регулирующий саму атмосферу общения.

Профессиональная речь преподавателя – это значимая категория учебной коммуникации, организующая весь учебный процесс и направляющая речевые действия учащихся. От того, насколько методически правильно организует преподаватель свою речь, напрямую зависит речевое поведение учащихся: точность, правильность и быстрота восприятия изучаемого материала, устойчивость формируе-

мых речевых навыков, адекватность и содержательность ответов. Речь преподавателя в системе обучения РКИ особенно значима, поскольку она является одновременно и средством, и материалом обучения.

Устная речь преподавателя – говорение – рассчитана на восприятие в момент ее произнесения. Категории устной речи могут рассматриваться с разных позиций: разновидности устной речи, ее коммуникативные свойства, речевые жанры, стили педагогического общения, специфика состава и строя личной речи конкретного преподавателя, компоненты и особенности речи преподавателя в рамках определенной учебной дисциплины и т.п. Мы будем рассматривать именно этот последний аспект, т.е. вопрос о том, какова должна быть в целом роль преподавателя РКИ и какова должна быть подготовка преподавателя к оформлению своей речи, обеспечивающая наибольшую эффективность процесса обучения.

Анализ речи преподавателя на занятии условно можно разделить на три составляющих: анализ общих характеристик преподавательской речи, анализ ее обязательных обучающих фрагментов и анализ общей, связующей части занятия, его макротекста.

Анализ общих характеристик преподавательской речи, которые можно рассматривать без прямого соотнесения с материалом отдельного конкретного занятия, таких как: время звучания преподавательской речи, ее процентное соотнесение с речью учащихся, темп и тембр речи преподавателя, ее терминологическая оснащенность, паузация речи, контроль преподавателя за своей речью в ходе занятия и т.п. – каждая из этих характеристик должна быть значима и целенаправленна в процессе подготовки к занятию. Временной просчет преподавательской речи, выбор оптимального темпа изложения с учетом материала занятия, стадии обучения и конкретных методических задач урока, преподавательское определение смысловых пауз на занятии, терминологическая грамотность учащихся, степень самоконтроля речи преподавателя в ходе учебного процесса – все это моменты, требующие специальной предварительной подготовки и при ее наличии в значительной степени повышающие эффективность занятия.

Анализ собственно обучающей части преподавательской речи показывает, что ее обязательными частями по крайней мере должны являться:

– формулировка и объяснение правил действия с языковым материалом (выбор образца для анализа, формулировка самого правила, внимание к инструктирующему характеру правила и т.п.);

- объяснение – комментарий к заданиям, предлагаемым учащимся на занятии (смысловой, лексический, терминологический, операционный и т.п.).

При этом каждый шаг в обучающей части преподавательской речи требует предварительной подготовки, временного просчета и наличия запасных (вариативных) решений.

Анализ третьей составляющей преподавательской речи – общей, связующей части занятия, включающей в себя систему корректирующих и поощряющих ремарок, интонационное прочтение контекста задания, организацию эмоциональной атмосферы общения на уроке, игровые моменты и т.п., - позволяет сделать вывод о важности этой части для общей организации деятельности учащихся на занятии, ее органической связи с другими составляющими преподавательской речи.

Только тщательная и продуманная подготовка каждой из описанных сторон преподавательской речи может сделать ее полноценной органической составляющей учебного процесса.

*К.Н. Дубровина*

*(Российский университет дружбы народов)*

### **Структурные, семантические и стилистические особенности библейских фразеологизмов русского языка**

Библейская фразеология – это совокупность фразеологических единиц, прямо или косвенно восходящих по своему происхождению к Библии, т.е. к книгам Священного Писания.

В результате запрета в годы советской власти всех книг религиозного содержания (в том числе и Библии), а также активной антирелигиозной пропаганды многие библейские фразеологизмы (БФ) перешли в разряд устаревших и стали непонятны для носителей русского языка, особенно если в них сохранились устаревшие слова и архаичные формы. Например: *взыскующие града* – ‘люди, ищущие лучших форм жизни, социальной справедливости’; *вопять гласом велиим* – ‘взывать громким голосом к кому-либо с отчаянной просьбой, мольбой’; *сын персти* – ‘человек смертный’; *персть* – церк.-слав. – ‘прах’; *сосуд скудельный* – ‘слабое, хрупкое, недолговечное существо, обречённое на гибель и смерть’; говорится о человеке, особенно часто о женщине; др.-рус. *скудель* – ‘глина, земля, прах, тлен’; *стомаха ради* – ‘для

<подкрепления> желудка'; шутливое присловье при употреблении алкоголя; этот оборот встречался и в монастырском уставе: «В дни разрешения вина и ея – пить ради братского утешения и ради стомаха и частых его недугов» (*стомах* – греч. 'желудок'); *Еже писах, писах* – 'невозможность или нежелание изменить что-либо сделанное; непреклонность'; оборот вошёл в русский язык в церк.-слав. варианте; и др.

Другой причиной непонимания многих БФ стали весьма серьёзные их изменения по сравнению с библейскими прототипами – это и расширение их значений, и десакрализация, и семантические сдвиги и приращения, и коннотативные трансформации. В результате невосстановленными оказались многие библейские метафоры и символы, образы и идеи, широко распространённые в христианском мире.

Однако в последние два десятилетия в России начался процесс возвращения в русский язык библейской фразеологии и активизации её во всех сферах речевой деятельности. Среди русскоязычного населения возник несомненный и неподдельный интерес к книгам Священного Писания, а значит, и к библеизмам, ставшим заметной и неотъемлемой частью русского языка. Поэтому одной из главных задач фразеологов-библеистов стало всестороннее изучение библейских изречений, а также их популяризация.

Исследования структурных, семантических и стилистических особенностей библейской фразеологии позволили сделать следующие выводы:

По структуре БФ делятся на две группы:

Непредикативные обороты, или словосочетания: *корень зла, соль земли, блудный сын, зарыть талант в землю, стереть с лица земли, от альфы до омеги, око за око, <глаз за глаз>*; и т.п. К этой же группе можно отнести и одноударные стилистически маркированные обороты с переносным значением и раздельным написанием предлогов, союзов и частиц, например: *во имя* (чего), *ни души, от лукавого, под спуд, под спудом, из-под спуда, как гряди* и т.п.

Предикативные обороты, т.е. предложения, которые в пословично-афористической форме выражают всевозможные наставления, нравоучения, предостережения, советы, пожелания и т.п.: *Не судите, да не судимы будете; Не мечите бисер перед свиньями; Не рой яму другому, сам в неё попадёшь; Взявшие меч от меча и погибнут; Нет пророка в своём отечестве* и др.

Связь семантики БФ с их структурной характеристикой прослеживается с удивительной закономерностью. Так, если предикативные



обороты имеют в основном нравственно-дидактическую семантику, то непредикативные – характеризующую, т.е. непредикативные БФ не просто называют, но и оценивают людей, предметы, действия, ситуации и т.п.

Несомненна также взаимосвязь и между семантикой и стилистической характеристикой БФ. Так, например, в полном соответствии с их семантикой обороты *белые одежды; песнь песней; терновый венец; путь на Голгофу; недостоин развязать ремень у сапог (обуви) его; преклонить колена* (перед кем- или чем-либо) и др. относятся к книжному стилю речи и характеризуются высокой стилистической окраской.

Следует отметить, что среди БФ большую часть составляют именно книжные обороты. Это объясняется в значительной степени тем, что в печатном виде Библия появилась на Руси в конце XVI в., причём это была Библия на церковнославянском языке. А русский синодальный перевод Библии увидел свет в 1876г., т.е. во второй половине XIX в. Следовательно, можно сказать, что наиболее активный период проникновения БФ в русский язык составил примерно три века (с XVI по XIX). Это стало объективной причиной появления у русской библейской фразеологии того архаического колорита, который отличает её от библейской фразеологии многих других европейских языков. Ведь именно в то время, когда формировался русский литературный язык, т.е. в XIX в., библейская фразеология вливалась в него широким потоком церковнославянских изречений.

Интересный факт: ни А.С.Пушкин, ни А.С.Грибоедов, ни М.Ю.Лермонтов, ни Н.В.Гоголь, а также немало других великих наших классиков не дожили до русского синодального перевода Библии, и тем не менее они прекрасно знали эту великую «Книгу книг» (разумеется, в её славянском переводе) и свободно владели библейской фразеологией, активно используя её как в своих произведениях, так и в повседневной жизни. Можно догадаться, что в большинстве своём это были библейские выражения в церковнославянской форме.

Конечно, среди БФ есть и межстилевые обороты (*Беда <никогда> не приходит одна; втоптать в грязь кого-либо или что-либо; слуга двух господ; между небом и землёй; напрасный труд* и др.), и разговорные (*всплеснуть руками; всякой твари по паре; даром хлеб есть; Разверзлись хляби небесные; ни сном ни духом; как с неба свалиться* и др.), и даже просторечные (*в чём мать родила; лезть (переть) на рожон; разинуть рот (пасть) на кого-либо; хамов сын, хамовы дети, хамово отродье* и др.). Однако их значительно меньше, чем книжных.

Итак, определить библейские фразеологические единицы можно следующим образом: это устойчивые, воспроизводимые в речи, раздельнооформленные фразеологические обороты, связанные по происхождению (прямо или косвенно) с Библией, которые, как правило, обладают экспрессивностью, эмоционально-оценочными характеристиками и имеют переносные значения (метафорические, символические, аллегорические, обобщённо-образные).

Можно сказать, что, с одной стороны, библейская фразеология является частью общей фразеологической системы русского языка со всеми её дифференциальными признаками и специфическими чертами, но, с другой стороны, у библейских оборотов есть целый ряд особенностей, о которых было сказано выше. Именно эти особенности – семантические, структурные, функционально-стилистические – позволяют библейской фразеологии занять свою нишу в русской фразеологической системе.

*В.М. Касьянова*

*(МГУ имени М.В. Ломоносова)*

## **Он-лайн фестиваль дружбы как средство формирования межкультурной коммуникации**

Ситуация с преподаванием русского языка как иностранного в настоящее время не вызывает большого оптимизма: количество приезжающих в Россию иностранцев сокращается, а уровень их подготовки становится все ниже. Все чаще приходится иметь дело с иностранными студентами-контрактниками, приезд которых в Россию обычно связан с решением выбрать более дешевый вариант получения диплома о высшем образовании. Кроме того, в отсутствие даже возможности предварительного отбора студентов принимающая сторона, то есть российские вузы, вынуждена мириться с крайне низким общеобразовательным уровнем знаний большей части иностранных учащихся и отсутствием у них базовой подготовки по важнейшим дисциплинам.

В результате преподаватель практического курса русского языка берет на себя иные, нежели ранее, функции, выступая в качестве репетитора по основам физики и математики, биологии, химии и т.д., а «великий, могучий, правдивый и свободный» русский язык уже не окно в мир русской культуры и науки, а всего лишь средство полу-

чения удовлетворительной оценки на экзамене по профильным предметам.

Безусловно, такая ситуация крайне опасна хотя бы в том отношении, что преподаватели, особенно молодые и амбициозные, не видят никаких перспектив преподавания курса «Русский язык как иностранный» и не хотят связывать свою жизнь с данной специальностью. Но и сами иностранные учащиеся не испытывают чувства удовлетворения, прекрасно осознавая, что за шесть-семь лет учебы так и не смогли постичь мир новой для них культуры.

Именно поэтому так актуально звучит вопрос о поиске новых форм приобщения иностранных учащихся к русскому языку, с помощью которых можно активизировать мыслительную и поисковую деятельность инофонов.

Одной из подобных форм может быть Он-лайн фестиваль дружбы, который уже два года проводится на кафедре русского языка для иностранных учащихся естественных факультетов филологического факультета МГУ имени М.В. Ломоносова. Первый он-лайн фестиваль дружбы (в 2011 г.) был посвящен проблемам русского языка как средства межнационального общения, во время Второго он-лайн фестиваля (в 2012 г.) иностранные учащиеся рассказывали о новогодних традициях в своих странах. Творческие работы участников фестиваля показали хороший уровень владения языком, творческий подход к выбору тем, оригинальность ее раскрытия. Работа над сценарием онлайн выступления, подготовка презентации и видеоролика позволили иностранным учащимся в значительной степени расширить свои знания по русскому языку, а непосредственное выступление во время он-лайн трансляции дало возможность почувствовать себя в центре событий, раскрыть свой артистический потенциал.

Немаловажно и то, что подобные он-лайн фестивали предполагают тесное сотрудничество студента, преподавателя и представителей технических служб, способствуя социализации иностранных учащихся, их адаптации в иноязычной среде.

Таким образом, Он-лайн фестивали, позволяющие иностранным учащимся использовать знание иностранного или неродного для них русского языка для представления культуры своей страны, выступают в качестве средства формирования положительной мотивации при изучении русского языка, способствуя формированию лингвистической и культуроведческой компетенции.

И.П. Кузьмич  
(МГУ имени М.В. Ломоносова)

## **Адаптация как способ подготовки учебного текста**

1. Термин «адаптация» применительно к тексту обычно употребляется в значении «упрощение», «сокращение», «приспособление для конкретного читателя». В научной литературе существует ещё одно его толкование, при котором адаптация понимается как изменение текста в связи с новыми условиями коммуникации. Тогда в понятие «адаптация» входят как операции по сокращению, так и по расширению текста. В таком понимании этот термин удобно использовать в практике обучения русскому языку как иностранному для обозначения способов создания учебного текста на базе аутентичного произведения.

2. Известно, что при обучении русскому языку инофонов порой возникает необходимость отработать употребление тех или иных *лексико-грамматических единиц* на материале *связного* текста. Подобрать аутентичный текст – художественное произведение, его фрагмент, статью из научного или научно-популярного журнала и т.п., – который мог бы послужить для таких узкоутилитарных целей, весьма трудно. В идеальном случае автором подобного текста выступает преподаватель. Обычная практика – это использование для учебных целей имеющихся в культурном обиходе произведений. Даже если выбранное произведение содержит нужные для отработки языковые единицы, включить его в учебный процесс без определённых преобразований не всегда возможно.

3. Целью преобразований исходного текста является передача его содержания другими языковыми средствами. Изменения и преобразования проводятся на разных уровнях: лексическом, морфологическом, синтаксическом, текстовом. Текст-источник освобождается от диалектных, просторечных, нестандартных морфологических и синтаксических форм, от некоторых фразеологизмов, частиц, неупотребительной лексики и др. Сюжет (в широком смысле) излагается таким образом, чтобы была возможность максимально «напитать» текст теми языковыми единицами, которые подлежат отработке. Такое намеренное использование определённых лексико-грамматических единиц формирует новые, дополнительные, контексты. При этом одни эпизоды исходного текста свёртываются или даже опускаются, а дру-

гие развёртываются, «обрастают» новыми деталями. Полученный в результате учебный текст должен сохранять основные признаки текста как единицы коммуникации (связность, цельность, непрерывность, завершённость).

В сообщении будут продемонстрированы примеры создания учебных текстов с целью формирования, развития и совершенствования языковой компетенции иностранных учащихся.

*О.Д. Митрофанова*

*(Государственный институт русского языка  
имени А.С. Пушкина)*

### **Обучение текстовой деятельности в качестве ведущей цели обучения иностранцев русскому языку**

Обучение иностранцев речевому общению является одной из ведущих целей преподавания русского языка как иностранного. Само же речевое общение выступает либо как самостоятельная деятельность, либо как компонент, составная часть и одновременно условие другой, коммуникативной деятельности. Иноязычное речевое общение является не только наиболее совершенной и сложной, но и наиболее специализированной формой общения. Достижения психологии речи, психолингвистики, герменевтики, когнитивной лингвистики и других наук, освоенные лингводидактикой, поставили в центр внимания педагогов и методистов *обучение разным видам речевой деятельности* (чтению, говорению, слушанию, письму) в их взаимосвязи и взаимообусловленности.

Нацеленность на обучение общению (а не только языку или языку как средству общения, или даже видам речевой деятельности на этом языке) предполагает логичным два предположения:

а) основной единицей такого обучения русскому языку и видам речевой деятельности на нем является текст в разных его ипостасях как высшая коммуникативная единица, как воплощение требуемого языкового содержания (лексика, морфология, синтаксис), как образец решения той коммуникативной задачи, коммуникативного намерения, которые предстоит выразить учащемуся на иностранном (русском) языке.

б) целью и смыслом преподавания русского языка иностранцам является обучение текстовой деятельности на иностранном (русском) языке, осуществляемой в разных коммуникативных сферах и ситуациях общения.

Современные воззрения на текст как высшую коммуникативную единицу и как главную единицу обучения, нацеленность нынешней методики преподавания русского языка иностранцам на обучение текстовой деятельности заставляет обновлять и дополнять способы и приемы обучения, вырабатывать иную целостную лингводидактическую концепцию, где обучение разноуровневым языковым единицам системы (языковая и речевая компетенции) как и разным видам речевой деятельности (компетенция в чтении, говорении, слушании и письме), будучи очень важными составляющими учебного процесса, являются тем не менее лишь «предуготовлением» (термин заимствован у А.М. Пешковского) к полнокровному речевому общению, к естественной межличностной и общественно значимой коммуникации, тем более, что любая деятельность, особенно текстовая, является функцией не индивида, а общества, общественного движения к взаимодействию, с которым, внутри которого отдельный человек, субъект деятельности, участвует в её осуществлении и реализуется в ней.

Иная целенаправленность учебного процесса с неизбежностью обновляет привычные методические решения: качество учебных текстов, систему упражнений и заданий, формы промежуточного и итогового контроля достигнутой разноуровневой коммуникативной компетенции и многое другое, вплоть до иных форм организации учебного процесса и взаимоотношений преподавателя и учащихся. Сказанное отнюдь не умаляет роли успехов, достигнутых педагогическим сообществом в обучении иностранцев русскому языку и речевой деятельности на нем, а нацеливает преподавателей и учащихся на еще один важный аспект учебной и речевой деятельности учащихся – текстовый, мотивирует их на поиск соответствующих способов и приемов учебной работы, которым, по нашему мнению, пока уделяется явно недостаточное внимание.

*Е.В. Рублёва*  
(МГУ имени М.В.Ломоносова)

## **Особенности визуального восприятия Интернет-материала при обучении РКИ**

1. Различия в восприятии обучающего Интернет-материала по русскому языку как иностранному различной аудитории:

особенности восприятия визуальных образов у представителей разных национальностей. Например, представления китайцев о том, как должна выглядеть вкусная еда и вообще всё привлекательное, нашедшие отражение в понятии «хао кан» – буквально «вкусно смотреть», т.е. вкусно, привлекательно выглядеть; тебе нравится то, на что ты смотришь. Это видно на примерах фотографий еды – русский салат и китайский, русские котлеты и китайские блюда из мяса. Здесь можно набрать самые первые результаты в Яндексе или Гугле. Или же посмотреть на меню ресторанов – с русской кухней или восточной, т.к. японская кухня тоже соблюдает это правило.

Немцам важно наличие инструкции для выполнения каких-либо действий, неважно, будет это выполнение задания по русскому языку или же этапы регистрации на сайте онлайн-магазина.

Восприятие материала преподавателем – носителем русского языка и студентом-иностранцем:

- Для преподавателя/тьютора важнее то, каким образом он сам будет работать с электронным учебником/онлайн-курсом. Похож ли он на привычный бумажный носитель, удобен ли формат подачи материала, т.е. преподаватель смотрит, в первую очередь, на традиционность подачи материала. Это связано ещё и с тем, что даже сейчас не все преподаватели имеют навыки опытного пользователя компьютера и далеко не каждый может самостоятельно составить презентацию или же сделать небольшой курс с помощью имеющихся бесплатных приложений любого офисного пакета, установленного на компьютере.

- Для студента/слушателя важнее удобство пользования или то, что называется usability. Здесь, конечно же, надо учитывать и возрастные особенности. Студенты с детства живут, окруженные компьютерными играми, Когда они учились в школе, появился Web 2.0. Они сами создают контент для окружающей их виртуальной среды и не мыслят свою жизнь без гаджетов. Гендерный аспект: мальчикам больше нравятся симуляционные игры, квесты. Играет роль и материальная

составляющая: не все могут позволить себе покупку планшета, смартфона или же телефона с тачскрином.

Изменилось мышление людей, изменилась память: сейчас она направлена не на долговременное запоминание, а на быстрый поиск информации в окружающей нас виртуальной реальности или же в реальной виртуальности. Невозможно сфокусировать внимание наших студентов на одном предмете или же объекте изучения более чем на 5-7 минут, будь то лексический материал или новая грамматическая тема, И этому тоже есть своё объяснение, правда, лежит оно уже в области лингвopsихологических исследований и физиологии Интернет-пользователя.

Учитывая вышесказанное, целесообразно предположить, что при создании электронного (сетевого) учебника или же онлайн-курса надо ориентироваться на потребности студента как конечного пользователя образовательного продукта, а мнение преподавателя-методиста или тьютора принимать во внимание, конечно, но не делать основополагающим.

## 2. Отличия электронного учебника от традиционного:

- способы подачи информации:

Не всегда работает принцип «сверху вниз», скорее это может быть «центр – периферия» или же «слева – направо». Объясняется это самой структурой сайта, когда прокручивать вниз неудобно так же, как и каждый раз возвращаться наверх, чтобы вспомнить и еще раз прочитать какую-либо информацию. Здесь же – чуть от маркетинга и рекламы – самое запоминающееся место на сайте – это центр и слева от него, белый фон и чёрные буквы – в последние годы все веб-дизайнеры признают такое сочетание самым оптимальным;

- расположение гипертекста,

- визуализация коммуникативных задач,

- символы и пиктограммы как универсальное средство «понимания» в процессе обучения (они универсальны и понятны всем студентам, независимо от национальности и возраста).

### 2.1. Отличия самих учебников:

- учебник итальянского, где структуры как таковой в понимании методиста РКИ нет. Например, первые два урока могут быть посвящены теме «Знакомство. Профессия. Семья», а потом в третьем просто даны глаголы в настоящем времени без привязки к определенной лексико-грамматической теме, а четвертым уроком будет тема «Еда.



В ресторане», в пятом же авторы вдруг спохватятся и дадут весь курс грамматики итальянского;

- учебник английского, где всё в топиках и нацелено на развитие коммуникативных навыков,

- учебник китайского, где основной упор сделан на написании иероглифов и их сочетании и заучивании определённых конструкций, правильности произношения (тоны),

- учебник немецкого, где всё структурировано, каждый урок имеет чётко прописанную грамматическую тему,

- и, наконец, учебник русского языка как иностранного.

3. Примеры «коммуникативно-визуальных» неудач при оформлении электронного средства обучения. Способы их предупреждения и устранения. Что надо учитывать и чего избегать при разработке или отборе интернет-материала при обучении русскому языку как иностранному.

*М.В. Салкиндер*

*(МГУ имени М.В. Ломоносова)*

### **Критерии отбора живописных произведений для анализа на уроках РКИ в художественных вузах**

Иностранные студенты, обучающиеся в художественных вузах и посещающие курсы, рассчитанные на русскую аудиторию, которая имеет не только языковое преимущество, но и значительный багаж культурно-исторических сведений, испытывают сильные затруднения, так как знаний, полученных на подготовительном факультете, не хватает даже для понимания лекций, не говоря уже о выполнении устных и письменных заданий по теоретическим дисциплинам.

В связи с этим перед преподавателем РКИ стоит задача не только найти те приемы и методы обучения, которые позволят иностранным учащимся перейти на более высокий уровень владения языком, но также сформировать коммуникативную компетенцию в сфере профессиональной деятельности. Безусловно, курс РКИ не может и не должен заменить обучение истории искусства и другим профилирующим предметам, однако, внедрение в учебный процесс элементов, направленных на выработку речевых умений и навыков на языке специальности, повысит эффективность выработки профессиональной

компетенции учащихся. Мы считаем, что одним из таких методов может стать обучение с опорой на анализ живописного произведения, поскольку:

во-первых, рассматривая произведения живописи, студенты погружаются в предметный мир картины и исследуют принципы построения художественного образа, а, следовательно, знакомятся с новыми понятиями, требующими вербального выражения, что обогащает их лексический запас;

во-вторых, анализ живописных произведений осуществляется путем перевода текста изображения в словесную форму, то есть с помощью особого метаязыка, свойственного искусствознанию. Выработка навыков владения этим метаязыком позволяет учащимся применять адекватные языковые средства в условиях необходимости порождения собственных текстов описательного характера, способствует возникновению ассоциативных связей, которые, в свою очередь, облегчают построение высказываний, а также помогают закрепить в памяти новые слова и выражения;

в-третьих, вопросы и задания, адресованные учащимся по представленному живописному произведению, стимулируют речевую активность, а также поддерживают и направляют речевую деятельность студента.

При таком подходе учащийся одновременно с овладением языковыми навыками начинает понимать процесс преобразования субъективного опыта автора в художественное произведение, открывает для себя «искусство видеть искусство» [Герман, 1990:19].

Однако выбор данного метода ставит перед преподавателем еще один вопрос — по каким критериям необходимо отбирать живописный материал для анализа? Размышляя над ответом, мы пришли к следующим выводам:

Для анализа на уроках РКИ мы предлагаем использовать произведения станковой живописи как обладающей наибольшим диапазоном жанров. Следует также отметить, что фотографии картин в хорошем разрешении легче найти в свободном доступе, чем мультимедийные материалы аналогичного качества по образцам монументальной живописи.

В связи с тем, что беспредметная живопись представляет сложность для анализа, считаем более целесообразным остановить свой выбор на предметной живописи. При всем разнообразии, которое предлагает зрителю предметная живопись, необходимо выявить наи-

более адекватный подход к отбору изучаемого материала. На наш взгляд, таким критерием мог бы стать **изобразительный жанр**. Наиболее продуктивными для анализа на уроках РКИ являются следующие жанры живописи:

*Портрет.* Интерес к портрету обусловлен тем, что это сложный и многоплановый жанр. Благодаря портретному жанру до нашего времени дошли изображения исторических деятелей, великих представителей культуры и искусства («Портрет А.С. Пушкина» О.А. Кипренского, «Портрет Ф.М. Достоевского» В.Г. Перова и др.). Помимо изображения внешности, портрет предполагает обращение к индивидуальности человека, раскрытие его личности («Портрет М.И. Лопухиной» В.Л. Боровиковского и др.). Ввиду отсутствия большого количества деталей, для интерпретации авторской идеи часто необходим глубокий анализ композиционных особенностей и выразительных средств, что способствует формированию языковой и дискурсивной компетенции;

*Бытовой жанр.* Тематически картина бытового жанра часто представляет собой сценки, как бы выхваченные из жизни («Приезд гувернантки в купеческий дом» В.Г. Перова, «Две матери. Приемная и родная» В.Е. Маковского, «Взятие снежного городка» В.И. Сурикова и др.), и одновременно синтез нескольких жанров, например, натюрморта, интерьера и портрета («Завтрак аристократа» П.А. Федотова и др.), городского пейзажа и портрета («Тройка. Ученики-мастеровые везут воду» В.Г. Перова и др.). При этом отличительной особенностью картины является композиционное и сюжетное разнообразие, а также наличие большого количества неслучайных деталей, которые помогают понять замысел художника. При анализе бытовой картины помимо формирования профессиональной компетенции происходит формирование социокультурной компетенции;

*Пейзаж.* Разнообразие мотивов (сельский, городской, морской) и характеров пейзажа (эпический, исторический, героический, лирический, романтический, фантастический) позволяет применять анализ для проработки широкого круга тем по профилирующим предметам. Для студентов МАРХИ среди пейзажной живописи можно было бы рекомендовать архитектурный пейзаж, так как он отражает облик городов в различные периоды времени («Московский дворик» В.Д. Поленова, «Вид Казанского собора в Петербурге» Ф.Я. Алексеева, «Красная площадь во второй половине XVII века» А.М. Васнецова и др.);

*Живопись на исторические и религиозно-философские сюжеты.* Опыт общения с иностранными студентами показывает, что в основном они владеют минимальными сведениями о культуре и истории России. Несмотря на объективную сложность восприятия работа с такой жанровой живописью очень полезна для овладения страноведческой и социокультурной компетенцией, так как дает возможность погрузиться в культурно-исторический контекст. («Видение отроку Варфоломею» М.В. Нестерова, «Явление Христа народу» А.А. Иванова, «Последний день Помпеи» К.И. Брюллова, «Боярыня Морозова» В.И. Сурикова и др.);

*Батальная живопись.* Батальный жанр посвящен изображению ключевых моментов исторических сражений и для работы на уроках РКИ представляет несомненный интерес, так как зачастую является синтезом нескольких живописных жанров (пейзаж, портрет, анималистика, бытовой жанр). Например: картины «Переход Суворова через Альпы» В.И.Сурикова, «Оборона Севастополя» А.А. Дейнеки, «Сражение у Шипки-Шейново 28 декабря 1877 года» А.Д. Кившенко и др.). Картины эти, как правило, отличаются сложной композицией и экспрессивностью колористических решений. Анализ произведений батальной живописи позволяет отработать и закрепить навыки продуцирования особенностей искусствоведческих текстов, то есть освоить необходимые языковую и дискурсивную компетенции.

Изложенные нами критерии могут быть дополнены, однако обязательным параметром при отборе произведений живописи и сопровождающих их текстов является необходимость руководствоваться рекомендациями специалистов ведущих кафедр, при этом последовательность изучения отдельных произведений должна соответствовать лекционным планам по данному предмету.

#### *Литература:*

- Герман М.Ю. Искусство видеть искусство // Даниэль С.М. Искусство видеть. Л.: «Искусство», 1990
- Даниэль С.М. Искусство видеть. Л.: «Искусство», 1990

*И.А. Сикс  
(Университет Канзаса, США)*

## **Язык русского бизнеса для американцев: опыт корректировки учебного словаря по Национальному корпусу русского языка**

Пособия по обучению деловой речи иностранцев выходят в свет с завидной регулярностью, но в практике обучения русскому языку американских бизнесменов они, как правило, не используются. Почему?

Если в английском, испанском, немецком и других языках сфера делового общения достаточно регламентирована, и любой работающих в этой языковой среде бизнесмен должен выучить основы чтения (бизнес документы), стандарты письменного общения (корреспонденция по электронной почте), а затем и устного общения (ведение переговоров), то в русской бизнес среде это оказывается практически ненужным. В России все документы по международному бизнесу представлены в переводах на двух языках, при каждом западном бизнесмене работает штат переводчиков и секретарей. По результатам опроса Бурлацкой, американцы-выпускники Вортоновской школы бизнеса, работающие в Москве, используют русский язык прежде всего для устного общения в профессиональной среде, для поддержания контактов. Соответственно ни традиционное обучение по учебникам деловой речи, ни популярный ныне в США прием использования бизнес-кейсов на иностранном языке (особенно, китайском, испанском) проблему в русском языке напрямую не решают. Учить, судя по всему, надо устному обсуждению тем, связанных с бизнесом.

1) С этой целью для программы «Русский язык для профессионалов» в Канзасском университете США при поддержке грантов KU CREEES (Center for Russian, East European and Eurasian Studies of the University of Kansas) и CIBER (Center for International Business Education Research) были разработаны учебные тексты для студентов среднего и продвинутого уровней, построенные в принципе по логике бизнес-кейса, но использующие не узко профессиональную (как в бизнес-кейсах Гарвардского или Пенсильванского университетов), а устно-разговорную форму обсуждения проблем бизнеса. Тематика бизнес-кейсов были выбрана на основе тем американских учебников по международному бизнесу. Тексты имели «открытый конец» - студенты должны были обсудить проблему и предложить свое решение.

2) Чтобы откорректировать лексику курса в соответствии с последними данными о частотности, вся масса слов в учебных текстах была сопоставлена с лексикой, знакомой студентам после двух лет обучения. Была определена группа слов, неизвестных учащимся. Эти слова были протестированы на их частотность в газетном подкорпусе НКРЯ. Слова с низкой частотностью были изъяты из текстов. Упор делался на более частотные слова.

3) Однокоренные слова терминологического характера были проверены на частотность. Например, по частотности слова с общей леммой «налог» выстраиваются в НКВЯ следующим образом: *Налог* (99.28) – *Налоговый* (77.99) – *Налогообложение* (15.17) – *Налогоплательщик* (12.13) – *Налоговик* (3.41) – *Налогооблагаемый* (1.63). Соответственно для презентации студентам были оставлены только первые два наиболее употребительных слова.

4) На основе данных НКРЯ термины бизнеса были представлены в их типовых словосочетаниях. Например, в группе синонимов со значением *sale* (*продажа, сбыт, реализация*) студентам предлагалось определить сферу использования трудно дифференцируемых слов «сбыт» и «реализация» на основе их сочетаемости (*сбыт продукции, увеличить/повысить сбыт, транспортировка–переработка–сбыт, гарантированный сбыт; реализация товаров, получить товар под реализацию, производство и реализация*). В другом задании предлагалось подобрать перевод к наиболее частотным словосочетаниям прилагательного «налоговый» с существительными: *налоговые льготы (tax exemption), налоговая служба (tax authority), налоговый орган (tax office), налоговый рай (tax haven), налоговая декларация (tax declaration), налоговое законодательство (tax legislation)*. Интересно, что наиболее частотные русские слова являются отражением русских реалий, и подобрать адекватный перевод высокочастотных русских словосочетаний (*налоговая служба, налоговый орган*) американским студентам затруднительно.

5) Учебные задания были также построены в зависимости от частотности синонимов. Например, презентация слов со значением “*payment*” была построена в зависимости от их сравнительной употребительности: *плата* (60%), *оплата* (30%), *платёж* (10%).

6) В некоторых случаях данные НКРЯ позволили уточнить сферу употребления синонимов. Так, типичная сочетаемость синонимов, означающих «*investment*»: *инвестирование (незначительное, прибыльное); инвестиции (крупные, иностранные, долгосрочные); вложение (в*

*акции, в бизнес, в акции, в золото, в серебро, под проценты, в недвижимость, в ценные бумаги); вклад (в банки, в золото, в уставной капитал, в компанию) - позволяет разработать упражнения по их распознаванию, хотя и не дает возможности сформулировать однозначные правила.*

7) Использование НКРЯ также позволило уточнить встречаемость аналитических и флективных вариантов выражения партитива в сочетаниях терминологического характера (*oil price - цена на нефть (300) - цена нефти (122); barrel of oil price: - цена барреля нефти (28) - цена за баррель нефти (9)* с соответствующими комментариями (их частотности).

8) Хотя в последнее время пишут о возможностях использования корпуса для самостоятельной работы студентов-иностранцев, на практике это оказывается сложно как из-за непонимания студентами стилистических нюансов, так и из-за специфичности использования многих терминов в контексте последних 20 лет. Например, типовыми сочетаниями со словом «налоги» в газетном корпусе являются: *заплатить - уплатить - платить налоги* (встает вопрос о синонимических различиях), *снизить налоги* (трудно объяснить частотность именно этого глагола, так как американцы, как правило, обсуждают рост налогов), *налог на землю, земельный налог* (частотность именно этого типа налогов требует объяснения), *непомерные налоги - здесь необходим комментарий по поводу ярко выраженной оценочности этого наиболее частотного прилагательного.*

*Син Юйсы*

*(МГУ имени М.В. Ломоносова)*

## **Некоторые особенности научного стиля в китайском языке на фоне русского языка**

Языковой стиль, характерный для китайской научной сферы, активно развивался в XX веке. По сравнению с другими стилями языка он обладает определенными особенностями. Владение научным стилем - важное и необходимое условие обучения русскоязычных учащихся в вузах Китая. В связи с этим в нашей работе поставлена задача выделить специфические характеристики китайского научного стиля по сравнению с русским. Результаты проведенного исследова-

ния должны помочь носителям русского языка при чтении, анализе научной литературы, а также в создании собственных образцов научной прозы на китайском языке.

Мы анализируем научный стиль китайского языка с двух сторон: со стороны лексики и синтаксиса.

В труде «Классификация и внутренняя дифференциация функциональных стилей» М.Н. Кожина пишет: «Стилевая специфика каждой функциональной разновидности речи формируется традиционно сложившимся конструктивным принципом отбора и сочетания в ней языковых средств » [Кожина 1998:37]. Научный стиль также обладает определенными особенностями.

Как и в русском языке, в китайском языке для достижения максимальной точности в научном стиле речи широко применяется научная терминология. По мере развития технологии и открытия новых явлений количество научных терминов активно увеличивается. Термин является основной лексической и понятийной единицей научной сферы человеческой деятельности.

В китайском языке научные термины обладают следующими признаками: 1) стремлением к однозначности; 2) устойчивостью (неизменностью значения научных терминов в одной научной сфере); 3) скрытой экспрессивностью. Данные признаки характерны и для научного стиля русского языка. Большинство научных терминов являются существительными или сочетаниями существительных. Например, в разделе естественных наук словаря «Цихэй» (辞海 (cìhǎi) – «море слов», 1979 г) собрано 1670 научных терминов, из них более 1500 единиц являются существительными, т.е., согласно В.Э. Морозову [Морозов 2008], простыми терминами (脉动 (màidòng) – импульс, 偶属性 (ǒushùxìng) – четность,) или сочетаниями существительных, т.е. составными терминами (质点组 (zhìdiǎnzǔ) – система частиц, 交流电 (jiāoliúdiàn) – переменный ток). Словарь также содержит более 100 единиц измерения (焦耳 (jiāo'ěr) – джоуль, 开尔文 (kāierwén) – кельвин, 达因 (dāyīn) – дина), глаголов (磁化 (cíhuà) – намагничивать, 传导 – chuāndǎo – проводить электричество /электролизовать, 辐射 (fúshè) – излучать) и прилагательных (宏观 (hōngguān) – макроскопический, 自动 (zìdòng) – автоматический, 无穷 (wúqióng) – неистощимый) [杜厚文 – Duhouwen – Духоуень 1981:87]. При этом, двусложные существительные количественно преобладают среди китайских научных терминов. Отметим также, что русские и китайские термины, обозначающие одно и то же научное понятие, не всегда совпадают по структуре.



Так, например, русскому термину *гравитация*, представляющему собой простой термин, в китайском языке соответствует сложный термин 万有引力 (*wanyouyinli*), представляющий собой сочетание существительных. Возможны случаи, когда простому термину в китайском языке соответствует составной в русском, например, 动能 (*dongneng*) – *кинетическая энергия*.

В китайском научном тексте употребляются союзы и предлоги, показывающие отношения между словами и предложениями. Именно с помощью таких слов формируются и соединяются предложения. Обычно в научном стиле китайского языка не употребляются междометия, частицы, жаргонизмы, фразеологизмы, модальные частицы и другие слова, обладающие экспрессивностью, а также слова с эризацией (под эризацией понимается ретрофлексная финаль - типичное звуковое явление в пекинском диалекте). Также возможен повтор существительных и прилагательных.

Нужно отметить, что в научном стиле китайского языка широко используются классические слова из древнего китайского языка. Классические слова являются книжными, они носят официальную и торжественную окраску, с их помощью научный текст становится изысканно простым при написании. Употребление классических слов является отличительной особенностью китайского научного стиля речи, эта особенность не находит соответствия в русском научном стиле речи.

Предложение научного стиля в китайском языке отличается большим синтаксическим объемом и насыщенностью информацией. Это связано с тем, что предложения обладают распространенными атрибутивной и адвербиальной частями. Атрибуты и адвербиальные компоненты играют большую роль при выражении четкости смысла. Они делают выражение концепции более точной.

Сложное предложение также широко используется в научном стиле. В исследовании китайского лингвиста Духоуень (杜厚文 *Duhouwen*), в котором рассматриваются синтаксические особенности научного текста на примере учебника «Общая химия», показано, что более 60% предложений являются сложноподчиненными [杜厚文 1981:93]. Сложноподчиненные предложения ясно и четко показывают связь между частями предложения. В научном стиле китайского языка выделяются 9 видов сложноподчиненных предложений: следственные, условные, ирреальные, временные, уступительные, противительные, разделительные, целевые и изъявительные. В научной речи чаще ис-

пользуются выражения ирреальных (*ruguo...name, ruo...ze, jiashe...ze*), условных (*zhiyao...jiu, zhiyou...cai, wulun...dou, chufei...bu*), противительных (*suiran...danshi, jinguan...danshi, ...er...*), следственных, (*yinwei...suoyi, ...yinci..., ...zhisuoyi...shiyinwei..., jiran...name..., ...yizhi...*) и уступительных (*jishi...ye, jiushi...ye*) отношений. Китайские лингвисты выдели ирреальные и противительные отношения как особые связи между частями сложного предложения, характерные для научного стиля речи.

Научный стиль в китайском языке характеризуются точностью, четкостью, скрытой экспрессивностью и насыщенностью фактической информацией. Стиль как китайских, так и русских научных работ определяется их содержанием и целями научного сообщения: по возможности точно и полно объяснить факты, показать причинно-следственные связи между явлениями, выявить закономерности исторического развития.

#### *Литература:*

- Кожина М.Н. Классификация и внутренняя дифференциация функциональных стилей / Стилистический энциклопедический словарь русского языка. Под ред. М.Н. Кожинной, - М., 2003.
- Морозов В.Э. Культура письменной научной речи. М.: Икар, 2008.
- 杜厚文, 语言教学与研究, 1981年2月刊, 87, 93页
- 《辞海》1979年版 三卷本 1979年9月出版

*В.А. Степаненко*

*(МГУ имени М.В. Ломоносова)*

### **Нужно ли в области РКИ учитывать современное состояние русского языка**

В настоящее время отмечается очевидность тенденции к смягчению литературной нормы. Несмотря на резко противоположенные взгляды на смягчение нормы, большинство исследователей соглашается с тем фактом, что движение нормы современного русского языка в сторону демократизации и доступности на сегодняшний день очевидно.

Происходит это под влиянием разговорной речи на все подсистемы языка. В связи с расширением сферы распространения разговорной речи значительно меняется и статус литературного языка в целом – в

сторону его демократизации. Отмечается, что демократизация литературного языка, впитывание стихии разговорности – единственный путь его развития.

В этом аспекте особое внимание хотелось бы уделить синтаксису, играющему в осуществлении коммуникации наиболее важную роль. Активные процессы затрагивают и синтаксис русского языка, систему наиболее консервативную. Использование актуализированного синтаксиса с выдвиганием в начало высказывания наиболее значимых частей, сегментированные, усеченные конструкции, предложения, начинающиеся с предлогов, прерванные парцелированные предложения – это явления, характерные для разговорной речи.

В современных исследованиях по русской речи отмечается, что в настоящее время меняются оценки правильности, качества речи – структурная правильность отступает на второй план, освобождая место признакам функциональным. Актуальной является оценка речи с точки зрения норм коммуникативных, т.е. правильно ли передан смысл, насколько эффективно осуществлена коммуникация.

И.Г.Милославский утверждает, что главное в мире языка – адекватная, правильная передача смыслов. А норма накладывается на язык, но это сугубо вторичная вещь. Смысл речи и норма находятся примерно в тех соотношениях, что нравственность и мораль по отношению к этикету. В этой связи функциональность играет основную роль в отборе и представлении как языкового, так и речевого материала.

Таким образом, подводя итог вышесказанному и преломляя это к нашей области преподавания русского языка как иностранного, логично было бы задаться вопросом, должны ли мы, преподаватели РКИ, ориентироваться на те процессы, которые произошли в русском языке за последние 20 лет, должны ли они быть отражены в учебных материалах, в подготовке наших учащихся.

*О.А. Ускова*

*(МГУ имени М.В. Ломоносова)*

### **Социокультурная компетенция: «фоновые» знания и языковые средства достижения целей общения**

Социокультурная компетенция является составной частью коммуникативной компетенции, обязательными компонентами структуры которой являются также языковая, дискурсивная и прагматическая.

Несмотря на то, что в современной методике преподавания русского языка как иностранного понятие коммуникативной компетенции и ее составляющих является базовым, существуют различные толкования этого понятия. Мы придерживаемся той точки зрения, что под *коммуникативной компетенцией* понимается совокупность знаний, умений и навыков, необходимых для вербальной коммуникации.

Не менее дискуссионным является и понятие социокультурной компетенции. Для многих исследователей данное понятие сводится к «фоновым» знаниям, включающим в себя общие сведения о стране изучаемого языка, ее культуре, менталитете его носителей.

Между тем, сводить социокультурную компетенцию к знанию социокультурного контекста неправомерно: «фоновыми» знаниями компетенция не исчерпывается. Следует подчеркнуть, что под *социокультурной компетенцией* понимается *знание* социокультурного контекста, в котором существует носитель изучаемого языка («фоновые» знания), и *умение* выбирать в соответствии с этим языковые формы для достижения определенных коммуникативных целей. Именно *умения*, которые в конечном счете и показывают уровень сформированности социокультурной компетенции, современными методистами не учитываются в принципе.

На наш взгляд, это связано с тем, что ни в одном нормативно-методическом документе (в стандартах, лингводидактических описаниях уровней владения русским языком, программах, типовых тестах) не только отсутствуют четкие требования с перечислением конкретных языковых/речевых умений по данной компетенции, но и не обозначены критерии определения объема «фоновых» знаний по уровням владения русским языком.

Следует отметить, что в настоящее время в Российской Федерации действует две системы тестирования иностранных граждан по русскому языку:

«**Русский язык. Повседневное общение**» (Гос.ИРЯ им. А.С. Пушкина);

«**ТРКИ (тестирование по русскому языку как иностранному). Общее владение**» (МГУ им. М.В. Ломоносова и СПбГУ).

Система Гос.ИРЯ им. А.С. Пушкина разрабатывалась в соответствии с требованиями Совета Европы и содержит полный пакет нормативных научно-методических документов по уровням  $A_1 - B_2$  (уровни свободного владения  $C_1 - C_2$  не представлены): стандарты (требования), ЛДО, типовые тесты. В лингводидактических описани-

ях в разделах «Социокультурная компетенция» дается только список основных «фоновых» знаний по уровням, однако критерии отбора и включения тех или иных фактов не прописаны, поэтому перечень весьма дискуссионный и часто отражает вкусы составителя (например, каких деятелей русской культуры должен знать учащийся).

Отсутствие требований к языковым умениям и навыкам в данном разделе и наличие в данной системе тестирования **«Теста по русской цивилизации»**, не содержащего заданий на проверку сформированности соответствующих языковых умений и навыков, ставит вопрос о правомерности включения данного теста в формат экзамена по русскому языку. Задания типа *Кто был первым президентом России? (ответы: а) М.С. Горбачев, б) Б.Н. Ельцин)* скорее более соответствуют формату теста по истории, а не по языку. Во многих западных странах такого рода тесты негласно называются «тест на толерантность» и предлагаются на экзаменах по языку для получения гражданства. Нам представляется логичным использовать разработанные тесты Гос.ИРЯ им. А.С. Пушкина в тех же целях: в тестах для мигрантов и на получение гражданства. Тем более что принятые недавно Государственной Думой соответствующие законы предполагают введение в дальнейшем помимо экзаменов по русскому языку специальных тестов по русской истории и культуре. На наш взгляд, это было бы эффективно и экономично. Тем не менее, все это имеет весьма отдаленное отношение к проверке сформированности умений и навыков социокультурного компонента коммуникативной компетенции. Результаты тестирования часто показывают, что кандидат успешно сдает языковые тесты и весьма посредственно «сопутствующие», по не имеющим отношения к языку.

Система ТРКИ (6 уровней  $A_1 - C_2$ ) включает только языковые субтесты (по видам речевой деятельности и лексико-грамматический). В нормативных документах требования к социокультурной компетенции присутствуют имплицитно: в стандартах и программах (для нескольких уровней) при перечислении тем общения, в типовых тестах. Выполнение некоторых заданий по чтению, письму, говорению предполагает наличие «фоновых» знаний, в лексические минимумы включены частотные фразеологизмы. Однако все это носит фрагментарный, а не системный характер, что обусловлено прежде всего отсутствием лингводидактических описаний всех уровней.

Таким образом, на настоящий момент вопрос о содержании социокультурной компетенции и способах проверки умений и навыков, выбора языковых средств достижения целей общения остается открытым.

*С.А. Хавронина*

*(Российский университет дружбы народов)*

## **Основные направления развития современной методики РКИ**

Современная методика преподавания русского языка иностранцам – непрерывно и плодотворно развивающаяся наука, исследующая учебный процесс, все его компоненты в их взаимосвязи и взаимодействии. В многочисленных публикациях, в диссертациях, докладах на научно-методических конференциях обсуждаются и решаются вопросы дальнейшего совершенствования теории и практики преподавания русского языка в иностранной аудитории. На наш взгляд, представляется возможным выделить наиболее важные или перспективные направления развития методики РКИ на современном этапе. Важнейшее достижение нашей методики за последние десятилетие – разработка системы уровней владения русским языком, создание государственных образовательных стандартов. Стандарт – это нормативный документ, в котором сформулированы цели и содержание обучения, требования к знаниям, навыкам и умениям, указаны сферы, темы и ситуации общения, объем и состав языкового материала, необходимого и достаточно для достижения сформулированных целей.

Стандарты являются ориентирами в необозримом пространстве предмета «русский язык как иностранный» - необозримости языкового, речевого, текстового, тематического материала. И в этом состоит их несомненная организационно-методическая ценность.

Второе важнейшее и интенсивно развивающееся направление – практическая разработка, теоретическое обоснование и внедрение в учебный процесс ИКТ – инновационно-компьютерных технологий. В настоящее время можно говорить о современной компьютерной/электронной лингводидактике. За последние годы создана целостная методика преподавания русского языка, предусматривающая использование традиционных и инновационных образовательных программ и соответствующих приемов обучения. Теоретические и экспериментальные исследования в этой области свидетельствуют о том, что

лингводидактический потенциал ИКТ неисчерпаем, составлены системы упражнений для работы над языковыми единицами всех уровней. Возможности компьютерной техники не ограничиваются организацией тренировочных видов работы. Компьютерные программы создают условия для развития и совершенствования речевых умений, как рецептивных, так и продуктивных.

Весьма актуальными представляются исследования, направленные на создание этнометодики. В соответствии с антропоцентрическим обоснованием системы образования изучаются этнопсихологические особенности иностранных учащихся – не только носителей разных родных языков, но и представителей разных культур, воспитанных в разных педагогических традициях. В ряде работ зарубежных и отечественных ученых утверждается наличие культурно-типологических стилей учебно-познавательной деятельности, то есть особых способов присвоения знаний и опыта, присущих представителям разных этносов. Это направление нельзя назвать активно развивающимся, но уже первые немногие исследования в этой области убедительно свидетельствуют о перспективности изучения безусловного, возможно, решающего влияния этнопсихологических особенностей учащихся на процесс усвоения иностранного (неродного, второго) языка.

И, наконец, четвертое направление – бурно развиваемое, можно сказать, модное – это линвокультурология, диалог культур, межкультурная коммуникация. Соотношение языка и культуры в процессе обучения русскому языку иностранцев было сформулировано еще в 1974 году как «соизучение языка и культуры» (Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров). Раскрыть эту емкую однозначную формулу можно как «преподавание языка на страноведчески и культуроведчески ценном речевом и текстовом материале».

Сегодня некоторыми авторами соотношение языка и культуры трактуется по-иному. Целью учебного процесса объявляется «межкультурная коммуникация средствами изучаемого языка» (Е.И. Пасов и др.) Подобная позиция не бесспорна. Язык действительно есть средство общения, но только ли «межкультурного»? Думается, что выработанное десятилетиями в практике преподавания русского языка иностранцам понимание целей учебного процесса предполагает обучение языку как средству общения в разных сферах в зависимости от категории учащихся – в социально-бытовой, социо-культурной, учебно-профессиональной, учебно-научной, профессионально-деловой и других сферах.

## ИМЕННОЙ УКАЗАТЕЛЬ

**Астахова Яна Алексеевна**, ассистент кафедры русского языка филологического факультета Московского педагогического государственного университета

**Бархударова Елена Леоновна**, д-р филол. наук, профессор, зав. кафедрой дидактической лингвистики и теории преподавания русского языка как иностранного филологического факультета МГУ им. М.В. Ломоносова

**Белова Наталья Викторовна**, канд. филол. наук, доцент Центра международного образования МГУ им. М.В. Ломоносова

**Богомолов Андрей Николаевич**, д-р. пед. наук, доцент Центра международного образования МГУ им. М.В. Ломоносова

**Бурнашева Нина Ильдаровна**, д-р филол. наук, профессор кафедры русского языка Московского архитектурного института

**Бут Анна Сергеевна**, аспирант Московского педагогического государственного университета

**Величко Алла Васильевна**, канд. филол. наук, доцент кафедры русского языка для иностранных учащихся филологического факультета МГУ им. М.В. Ломоносова

**Виноградова Екатерина Николаевна**, канд. филол. наук, доцент кафедры русского языка для иностранных учащихся гуманитарных факультетов филологического факультета МГУ им. М.В. Ломоносова

**Владимирова Татьяна Евгеньевна**, д-р филол. наук, профессор Центра международного образования МГУ им. М.В. Ломоносова

**Вознесенская Мария Марковна**, канд. филол. наук, ст. научный сотрудник отдела экспериментальной лексикографии Института русского языка им. В.В. Виноградова РАН

**Гудков Дмитрий Борисович**, д-р филол. наук, профессор кафедры русского языка для иностранных учащихся гуманитарных факультетов филологического факультета МГУ им. М.В. Ломоносова



**Добровольская Валерия Васильевна**, доцент кафедры русского языка для иностранных учащихся естественных факультетов филологического факультета МГУ им. М.В. Ломоносова

**Дубровина Кира Николаевна**, канд. филол. наук, профессор кафедры общего и русского языкознания Российского университета дружбы народов

**Егорова Анастасия Владиславовна**, ст. преподаватель кафедры русского языка Московского архитектурного института

**Елистратов Владимир Станиславович**, канд. филол. наук, доктор культурологии, заслуженный профессор МГУ, профессор кафедры лексикографии и теории перевода факультета иностранных языков и регионоведения МГУ им. М.В. Ломоносова

**Забровский Андрей Петрович**, канд. филол. наук, доцент кафедры региональных исследований факультета иностранных языков и регионоведения МГУ им. М.В. Ломоносова

**Камышева Светлана Юрьевна**, канд. филол. наук, доцент кафедры русской словесности и межкультурной коммуникации Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина

**Касьянова Вера Михайловна**, канд. филол. наук, доцент кафедры русского языка для иностранных учащихся естественных факультетов филологического факультета МГУ им. М.В. Ломоносова

**Ковшова Мария Львовна**, д-р филол. наук, ведущий научный сотрудник сектора теоретического языкознания Института языкознания РАН

**Кольовска Елена Георгиевна**, ст. преподаватель Центра международного образования МГУ им. М.В. Ломоносова

**Кравченко Татьяна Юрьевна**, научный сотрудник Государственного литературного музея

**Красных Виктория Владимировна**, д-р филол. наук, профессор кафедры общей теории словесности (дискурса и коммуникации) филологического факультета МГУ им. М.В. Ломоносова

**Красухин Константин Геннадьевич**, д-р филол. наук, профессор, зав. сектором компаративистики, ведущий научный сотрудник Института языкознания РАН

**Кузьменкова Валентина Алексеевна**, канд. филол. наук, доцент кафедры русского языка для иностранных учащихся естественных факультетов филологического факультета МГУ им. М.В. Ломоносова

**Кузьмич Ирина Петровна**, доцент кафедры русского языка для иностранных учащихся естественных факультетов филологического факультета МГУ им. М.В. Ломоносова

**Кульгавчук Марина Викторовна**, канд. филол. наук, доцент Центра международного образования МГУ им. М.В. Ломоносова

**Лилеева Анна Георгиевна**, кан.пед. наук, доцент кафедры русского языка для иностранных учащихся филологического факультета МГУ им. М.В. Ломоносова

**Матрусова Александра Николаевна**, канд. филол. наук, доцент кафедры общего и русского языкознания Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина

**Митрофанова Ольга Даниловна**, член-корреспондент Российской академии образования, д-р филол. наук, профессор кафедры теории и практики преподавания русского языка как иностранного Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина

**Моисеева Виктория Георгиевна**, канд. филол. наук, научный сотрудник филологического факультета МГУ имени М.В. Ломоносова

**Нечаева Алефтина Иосифовна**, д-р. пед. наук, профессор, зав. кафедрой русского языка Московского архитектурного института

**Потемкина Екатерина Владимировна**, аспирант филологического факультета МГУ имени М.В. Ломоносова

**Путятин Илья Евгеньевич**, канд. архит., доцент кафедры истории архитектуры и градостроительства Московского архитектурного института

**Рублева Екатерина Владимировна**, канд. филол. наук, доцент Центра международного образования МГУ им. М.В. Ломоносова, докторант Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина

**Ружицкий Игорь Васильевич**, канд. филол. наук, доцент кафедры русского языка для иностранных учащихся филологического факультета МГУ им. М.В. Ломоносова

**Салкиндер Мария Владимировна**, преподаватель Центра международного образования МГУ им. М.В. Ломоносова, соискатель степени канд. пед. наук Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина

**Селегей Владимир Павлович**, зав. кафедрой компьютерной лингвистики Института лингвистики Российского государственного гуманитарного университета

**Сикс Ирина Анатольевна**, канд. филол. наук, доцент, лектор кафедры славистики Канзасского университета (США)

**Син Юйсы**, аспирант филологического факультета МГУ им. М.В. Ломоносова

**Сластушинская Магдалена Мирославовна**, канд. филол. наук, ст. преподаватель кафедры русского языка для иностранных учащихся естественных факультетов филологического факультета МГУ им. М.В. Ломоносова

**Степаненко Вера Александровна**, д-р. пед. наук, профессор, зам. директора, зав. кафедрой русского языка начального этапа обучения Центра международного образования МГУ имени М.В. Ломоносова; директор Центра подготовки и тестирования иностранных граждан по русскому языку МГУ имени М. В. Ломоносова

**Ускова Ольга Александровна**, д-р филол. наук, доцент Центра международного образования МГУ им. М.В. Ломоносова

**Фокина Мария Владимировна**, преподаватель кафедры русского языка для иностранных учащихся филологического факультета МГУ им. М.В. Ломоносова, соискатель степени канд. филол. наук филологического факультета МГУ им. М.В. Ломоносова

**Хавронина Серафима Алексеевна**, канд. пед. наук, профессор факультета повышения квалификации преподавателей РКИ Российского университета дружбы народов

**Чагина Ольга Всеволодовна**, канд. филол. наук, доцент кафедры русского языка для иностранных учащихся филологического факультета МГУ им. М.В. Ломоносова

**Якубовская Марина Даниловна**, канд. филол. наук, профессор кафедры русского языка Московского архитектурного института

## СПИСОК СОКРАЩЕНИЙ

АС – аспектуальная ситуация

Бил – билингвальная личность

БФ – библейская фразеология

БФСРЯ – Большой фразеологический словарь русского языка

ВТЯЛ – вторичная языковая личность

ГИКРЯ – Генеральный интернет-корпус русского языка

ГИРЯ им. А.С.Пушкина – Государственный институт русского языка им. А.С.Пушкина

ИКТ – информационно-компьютерные технологии

КК – культурный код

КНР – Китайская Народная Республика

МАРХИ – Московский архитектурный институт (государственная академия)

МГУ им. М.В.Ломоносова – Московский государственный университет имени М.В.Ломоносова

НКРЯ – Национальный корпус русского языка

ПЕ – предложные единицы

РКИ –русский как иностранный

СМИ – средства массовой информации

СПбГУ – Санкт-Петербургский государственный университет

ССЦ – сложное синтаксическое целое

ТРКИ – тестирование русского языка как иностранного

ЦМО МГУ – Центр международного образования Московского государственного университета имени М.В.Ломоносова

ЯЛ – языковая личность

**Научное издание**

**ПРОСТРАНСТВО ЯЗЫКА -  
ПРОСТРАНСТВО КУЛЬТУРЫ**

Материалы региональной  
научно-практической конференции

Издание подготовлено  
информационно-издательским  
отделом МАРХИ

Подписано в печать 15.05.13. Формат 60x90<sup>1</sup>/<sub>16</sub>  
Бумага офсетная. Печать офсетная  
Гарнитура Minion Pro  
Печ.л. 33,5. Тираж 100 экз.

МАРХИ  
Москва, Рождественка, 11  
Тел.: (495)625-70-62

Отпечатано в типографии МАРХИ