



*ugr* | Universidad  
de Granada



ФОНД РУССКИЙ МИР

# РУССКИЙ ЯЗЫК И ЛИТЕРАТУРА В ПРОСТРАНСТВЕ МИРОВОЙ КУЛЬТУРЫ

г. Гранада, Испания, 13–20 сентября 2015 года

## МАТЕРИАЛЫ XIII КОНГРЕССА МАПРЯЛ

В 15 томах

Том 9

НАПРАВЛЕНИЕ 8

Русский язык в межкультурной коммуникации

Санкт-Петербург  
2015

УДК [811.161.1: 821.161.1:37.02](063)

ББК 81.2Рус

P89

**ЗАТРАТЫ НА РЕАЛИЗАЦИЮ ПРОЕКТА  
ЧАСТИЧНО ПОКРЫТЫ ЗА СЧЕТ СРЕДСТВ,  
ПРЕДОСТАВЛЕННЫХ ФОНДОМ «РУССКИЙ МИР»**

**Рецензенты**

Л. А. Вербицкая, Р. Беленчикова, Р. Гусман Тирадо,  
Д. Ю. Дэвидсон, Лю Лиминь, А. Мустайоки, Ю. Е. Прохоров,  
Т. П. Млечко, В. Н. Аврамова, Д. З. Гоциридзе, И. Клапка,  
А. Красовски, Л. А. Кудрявцева, С. Оде, Э. Д. Сулейменова,  
Чжэн Тиу, Л. Шипелевич, Т. Шмидт

**Редакционная коллегия**

Л. А. Вербицкая, К. А. Рогова, Т. И. Попова, Т. Б. Авлова,  
Н. А. Буре, Г. М. Васильева, И. М. Вознесенская, С. В. Вяткина,  
В. П. Казаков, Т. Н. Колосова, Н. А. Любимова, Н. М. Марусенко,  
Л. В. Миллер, В. М. Мокиенко, Ю. Е. Прохоров, С. Т. Саевич,  
Е. И. Селиверстова, А. Д. Степанов, И. Н. Сухих, Н. Л. Федотова,  
В. В. Химик, М. С. Шишков, Д. А. Щукина

**Составители**

Н. М. Марусенко, М. С. Шишков

**P89** Русский язык и литература в пространстве мировой культуры: Материалы XIII Конгресса МАПРЯЛ (г. Гранада, Испания, 13–20 сентября 2015 года) / Ред. кол.: Л. А. Вербицкая, К. А. Рогова, Т. И. Попова и др. — В 15 т. — Т. 9. — СПб.: МАПРЯЛ, 2015. — 266 с.

Сборник включает тексты докладов участников XIII Конгресса МАПРЯЛ (г. Гранада, Испания, 13–20 сентября 2015 года), посвящённых актуальным проблемам современной русистики и методики преподавания русского языка и литературы. Проблематика лингвистических статей связана с вопросами изучения русского языка в его современном состоянии и историческом развитии. В статьях исследователей русской классической и современной литературы осмыслиется её роль в мировом культурном и образовательном пространстве. Особое внимание уделено современным концепциям, технологиям и методикам обучения русскому языку как родному, неродному и иностранному. Сборник материалов Конгресса адресован филологам-русистам, преподавателям русского языка и литературы, студентам и аспирантам гуманитарного профиля, а также всем интересующимся русским языком, литературой и культурой.

В 9-й том вошли материалы направления 8 «Русский язык в межкультурной коммуникации».

ISBN 978-5-9906635-9-6 (Т.9)  
ISBN 978-5-9906635-0-3 (серия)

© МАПРЯЛ, 2015  
© Коллектив авторов, 2015

**НАПРАВЛЕНИЕ 8**  
**РУССКИЙ ЯЗЫК**  
**В МЕЖКУЛЬТУРНОЙ**  
**КОММУНИКАЦИИ**

Место русского языка в современном  
поликультурном общении

Русский язык  
в межкультурной коммуникации:  
нормативность, вариативность  
и национально-культурная специфика

Русский язык  
в разных социокультурных средах:  
в русской культуре и в культурах диаспор

Русский язык в общении представителей  
разных культур,  
в том числе в межкультурной  
интернет-коммуникации



## **РУССКИЙ ЯЗЫК КАК ИНСТРУМЕНТ ПОЛИТИЧЕСКОГО И КУЛЬТУРНОГО ВЛИЯНИЯ В СТРАНАХ БЛИЖНЕГО ВОСТОКА**

Данная статья посвящена анализу роли русского языка в процессе формирования политических и культурных связей России со странами Ближнего Востока в XIX–XXI вв. Рассматриваются масштабы и основные методы распространения русского языка и культуры в различные исторические периоды. Особое внимание уделяется значению русского языка для восстановления утраченных геополитических позиций России в ближневосточном регионе на современном этапе.

*Ключевые слова:* русский язык, Ближний Восток, СССР, русскоязычное образование, политическое влияние.

Ближневосточный регион с его геополитической и геоэкономической значимостью традиционно играет важную роль во внешнеполитической деятельности России. Уже к началу Первой мировой войны Российская империя имела стабильную систему консульских представительств в крупнейших городах азиатской части арабского мира и в Египте. Однако культурные связи между нашими странами начались задолго до формирования политических и экономических отношений. Центром формирования научного востоковедения стал созданный в 1818 году Азиатский музей Академии наук, который за короткое время превратился в мировой центр собирания и хранения письменных памятников народов Востока. Пополнение коллекций музея происходило на протяжении всего XIX века, благодаря активной деятельности ученых и путешественников, дипломатов и миссионеров, военных и коллекционеров, посещавших страны Востока и заложивших основы российско-арабского культурного взаимодействия.

Важнейшую роль в развитии этих связей сыграла учрежденная в 1847 году Русская Духовная миссия, созданная под патронажем Русской православной церкви для поддержки российских граждан в совершении паломничества в Святую землю. Помимо своей основной задачи, члены миссии активно сотрудничали с представителями православных ближневосточных общин в изучении древней арабской истории и литературы, одновременно распространяя влияние русской культуры в регионе. Постепенно происходило и укрепление политических и экономических связей, ознаменовавшиеся открытием Российского генерального консульства (1858), Российского общества пароходства и торговли (1856), Палестинского комитета (1859), Палестинской комиссии (1864). По мере расширения российского присутствия в регионе возникает необходимость создания более масштабной и эффективной ор-

ганизации, координирующей различные сферы деятельности, которой становится основанная в 1882 г. неправительственная общественная организация Императорское Православное Палестинское общество (ИППО), под покровительством великого князя Сергея Александровича (Романова) и его супруги Елизаветы Федоровны во главе с В. Хитрово. Просветительская, медицинская и благотворительная деятельность ИППО привела к возникновению уникального феномена «Русская Палестина» — комплекса православных храмов, подворий, больниц, школ и семинарий в Иерусалиме. Одним из основных достижений ИППО стало создание в 80–90-е годы XIX века в странах Ближнего Востока, в основном, Палестине, Сирии и Ливане, более 100 православных школ и 2 специализированных семинарий для преподавателей. Руководимые педагогами из России, эти образовательные учреждения, при поддержке дипломатических представителей Российской империи, знакомили местное население, состоявшее преимущественно из арабов, как с основами православия, так и с достижениями русской национальной культуры, усвоение основ которой облегчалось не только преподаванием русского языка в православных школах, но и распространением его среди местного населения. Через русские школы прошли несколько поколений арабской интеллигенции Ближнего Востока, лучшие из которых получали образование в России (одним из них был знаменитый арабский писатель М. Нуайме). По оценкам современников, школы ИППО успешно конкурировали с широкой сетью католических школ во владениях Османской империи, появившихся гораздо ранее, тем самым, повышая авторитет и престиж Российской Империи не только на Ближнем Востоке, но и в международном масштабе. С началом Первой мировой войны школы ИППО были закрыты и деятельность общества, переименованного в Российское Палестинское Общество, продолжилась только с 1918 года при Российской Академии Наук. Участие в работе РПО принимали такие видные отечественные ученые как академики В. В. Бартольд, С. Ф. Ольденбург, Ф. И. Успенский, Н. Я. Марр, И. Ю. Крачковский, В. В. Струве и др. Однако помимо основной цели РПО — содействия сближению между СССР и странами Ближнего Востока, общество действовало и как политический инструмент влияния России в регионе, находясь под патронажем МИД. «Еврейский очаг» в Палестине, сформированный в результате массовой эмиграции евреев в основном из Российской Империи и стран Восточной Европы перед Первой мировой войной представлялся перспективным направлением для советских разведслужб в целях создания «агентурной сети в регионе, и в первую очередь в боевом сионистском движении для систематического сбора информации о планах Англии и Франции на Ближнем Востоке»<sup>1</sup>. Кроме того, Палестина была признана Москвой в качестве наиболее удобного плацдарма для проникновения советского влияния на Ближний Восток.

В 1920–1930-е гг. ближневосточная политика советского руководства формировалась, главным образом, под воздействием идеологических соображений. Государственная заинтересованность в развитии связей с арабскими странами — в большинстве своем в тот период колониями и подмандатными территориями — была достаточно ограниченной. Были сделаны попытки, и в некоторых случаях небезуспешные, через Коминтерн создать коммунистические партии в ряде стран Ближнего Востока. Основную роль в этом процессе играл Коммунистический университет трудящихся Востока (КУТВ), один из самых своеобразных учебных заведений, созданных вскоре после победы Октябрьской революции, в 1921 году и просуществовавший до 1938 года. Он явился первой партийной школой для представителей народов Азии, Африки, Латинской Америки, преподавание в которой велось на русском языке, по подготовке коммунистических и революционных кадров Востока. В рамках ближневосточной секции КУТВ особое внимание уделялось подготовке революционеров и партийных коммунистических деятелей Ирана, Турции, Сирии и Египта (например, в первой половине 20-х годов в КУТВ учился поэт-революционер Н. Хикмет). Однако формирующиеся коммунистические партии — в то время, как правило, представленные небольшими группами интеллигенции — не сыграли заметной роли в политической жизни ближневосточных стран. Накануне Второй мировой войны произошел отход СССР от господствовавшей в начале его существования идеи распространения революции на другие страны. Однако, не достигнув основной своей цели, деятельность КУТВ заложила основы русскоязычного образования в СССР для выходцев с Ближнего и Среднего Востока и Северной Африки. Он также, в известной степени, явился предтечей Института общественных наук при ЦК КПСС, в котором впоследствии обучались представители коммунистических и революционно-демократических партий стран Востока, и гуманитарных факультетов Университета Дружбы народов им. Патриса Лумумбы.

В 1950–60-е гг., когда в результате антиколониального движения страны арабского Востока и Африки получили независимость, начался новый этап внешнеполитической деятельности советского государства в регионе, в рамках которого Москва осуществляла поддержку коммунистических и социалистических движений, оказывала военную, экономическую и технологическую помощь молодым развивающимся странам, пытаясь заполнить «вакуум силы», образовавшийся с уходом колониальных держав. Одним из важнейших элементов полумессианской — полупрагматической политики Москвы на Ближнем Востоке стало привлечение арабских студентов для обучения в СССР. Фундаментальное русскоязычное образование призвано было укрепить советское влияние в странах арабского Востока, формируя интеллектуальную и техническую элиту в ближневосточных странах, лояльную Москве. Ведущую роль в этом сыграл от-

крытый в 1960 году в Москве Университет дружбы народов им. Патриса Лумумбы, где за все время существования дипломированными специалистами стали более 5 тысяч граждан арабских государств<sup>2</sup>. В 1960-е гг. география обучения иностранцев в СССР была значительно расширена — вузы других городов также включились в эту работу, создав специальные подразделения по примеру столичных и ленинградских вузов. В советских вузах, военных и гражданских, по подсчетам председателя Союза арабских выпускников вузов России, прошли подготовку различного типа 300 тысяч выходцев из арабского мира. Именно они стали основными пропагандистами русского языка и советской культуры в регионе, а также, по сути, и носителями языка, на котором ими было получено образование<sup>3</sup>. Широкое распространение русский язык имел также среди специалистов, работавших на национальных предприятиях, построенных при поддержке СССР или обсуживавшихся советскими специалистами, таких как металлургический комбинат в Хелуане, Асуанская плотина, Евфратский гидроузел, верфи в Александрии, нефтедобывающие предприятия «Северная Румейла» и т. д.

При отсутствии отдельных русскоязычных образовательных учреждений в странах Ближнего Востока и Северной Африки, в ведущих университетах Египта, Судана, Ирака, Иордании, Сирии, Алжира, Туниса (Айн-Шамский, Гелиополисский, Хартумский, Ярмукский университеты, аль-Фатех и др.) существовали кафедры русского языка и литературы, кафедры славистики, преподавание в которых осуществлялось, в том числе известными востоковедами ЛГУ и МГУ, преподавателями русского языка РУДН и других отечественных вузов. Очевидно, что развитие интереса к славянским языкам и культуре протекало в разных арабских странах неравномерно, будучи обусловлено как наличием традиций в данной области, так и общественно-политическими преобразованиями, которые либо стимулировали, либо тормозили этот процесс. Среди стран Ближнего Востока наиболее динамично славяноведение развивалось в Египте, где первые опыты обращения к культуре русского и других славянских народов восходят еще к XIX в., а после переворота «свободных офицеров» 1952 г. была создана первая в этом регионе кафедра русского языка. 50–60-е гг. XX века также характеризуются значительным усилением влияния русской литературы в целом на творчество арабских писателей. Так, один из основоположников современной арабской литературы, Махмуд Теймур, считал себя учеником А. П. Чехова и называл его «Учителем учителей» для всех современных новеллистов<sup>4</sup>

К середине 1970-х гг. очевидно обозначился предел экономической помощи СССР, который не смог обеспечить своим клиентам и союзникам на Ближнем Востоке технологического и военного превосходства над консервативными прозападными арабскими режимами. Тем не менее, если в большинстве арабских стран на уровне государственной политики



произошел отход от просоветской ориентации в пользу развития отношений со странами Запада, в общественном мнении «арабской улицы» сохранилось благожелательное отношение к СССР, во многом основанное на распространении знаний о русском языке и культуре. В 1980-е гг., когда русский язык достиг своеобразного «пика популярности», являясь одним из ведущих мировых языков, который использовался во всех крупнейших международных организациях, Ближний Восток стал вторым по значимости регионом развивающихся стран по распространению русского языка.

С 1990-х гг. наблюдалось резкое ослабление позиций русского языка на мировой арене, в том числе и в афро-азиатском регионе, связанное распадом советского государства и социалистического содружества. Исключение составило только государство Израиль, где распространение русского языка многократно возросло за счет массовой эмиграции еврейского населения СССР. В СМИ на Ближнем Востоке и Северной Африке русский язык представлен сегодня лишь в Израиле, где по телевидению официально транслируются шесть русскоязычных каналов, действуют несколько частных и одна государственная русскоязычные радиостанции, издаются более 30 газет и журналов на русском языке<sup>5</sup>. В политической жизни Израиля выходцы из СССР также занимают ключевые позиции. Своего рода символом успешной интеграции уроженцев СССР в высшие эшелоны власти еврейского государства служит бывший министр иностранных дел А. Либерман, возглавляющий одну из наиболее многочисленных партий в кнессете — русскоязычную «Наш дом Израиль». К числу потомков репатриантов из СССР принадлежит и премьер-министр Израиля Биньямин Нетаньяху.

В других государствах Ближнего Востока востребованность русского языка на рубеже XX–XXI вв. неуклонно снижалась, несмотря на продолжающуюся деятельность Российских центров науки и культуры (РЦНК) в регионе, сохраняясь лишь в сфере туристических услуг в отдельных странах, например, в Египте. Ситуация в арабских странах явилась отражением общемировой тенденции по утрате русским языком своих позиций как средства международной коммуникации. В связи с этим, с 2007 г., объявленного «годом русского языка», правительство Российской Федерации, в качестве одной из приоритетных государственных задач определило восстановление статуса и престижа русского языка в мире. В рамках этой программы был создан также фонд «Русский мир», призванный координировать деятельность многочисленных русскоязычных общин и диаспор, организаций российских соотечественников, союзов выпускников вузов СССР и России за рубежом. Государственные инициативы, направленные на распространение русского языка и русской культуры, можно рассматривать на современном этапе как основной элемент «мягкой силы» в российской дипломатии для восстановления утра-

ченных геополитических позиций в различных регионах мира, в том числе и на Ближнем Востоке.

К сожалению, на данный момент можно констатировать драматический упадок российского влияния в странах Ближнего Востока и Северной Африки. Если ранее престиж первоклассного советского образования, успехи СССР в экономической, научной и технической областях, привлекательность социалистической доктрины, а также отсутствие негативного колониального опыта СССР детерминировали заинтересованность арабского мира в поддержании союзнических отношений с Москвой, то после распада СССР ситуация кардинальным образом изменилась. Дискредитация концепции «арабского социализма» на Ближнем Востоке, экономический упадок в СССР и, в еще большей степени, советское вторжение в Афганистан и поддержка действий антииракской коалиции в ходе кризиса в Персидском заливе 1990–1991 гг. подорвали традиционно сильные позиции нашей страны в регионе. Несмотря на целый ряд инициатив, принятых российским руководством за последнее десятилетие, на данном этапе, Российская Федерация не является достаточно привлекательным партнером ни в экономической, ни в политической области для арабских стран. В связи с этим важнейшее значение приобретает развитие именно гуманитарных связей между нашими странами. Если в советское время распространение русского языка и культуры выступало в основном сопутствующим фактором политического и экономического влияния в странах Ближнего Востока и Северной Африки, то на сегодняшний день культурная и лингвистическая составляющие могут стать базой для укрепления межгосударственных отношений России со странами региона.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> *Агапов М. Г.* Деятельность советской разведки в еврейско-палестинском сообществе (1920-е гг.) // Социум и власть № 5 (43). 2013. С. 127.

<sup>2</sup> *Савичева Е. М.* РУДН и Арабский Восток. М.: РУДН, 2010. С. 25.

<sup>3</sup> *Арефьев А. Л.* Русский язык на рубеже XX–XXI веков. М.: Центр социального прогнозирования и маркетинга, 2012. 450 С.

<sup>4</sup> *Фролова О. Б.* В мире культуры и литератур Востока. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2004. С. 29.

<sup>5</sup> *Арефьев А. Л.* Русский язык на рубеже XX–XXI веков. М.: Центр социального прогнозирования и маркетинга, 2012. 450 с.

**Abalian A. I.**

#### THE RUSSIAN LANGUAGE AS AN INSTRUMENT OF POLITICAL AND CULTURAL INFLUENCE IN THE MIDDLE EAST

The article deals with the analysis of the role of the Russian language in the process of formation of political and cultural relations of Russia with the countries of the Middle East in 19th — 21st centuries. The scope and the basic methods of dissemination of the Russian language and culture in different historical periods are highlighted. Special attention is paid to the significance of the Russian language for the recovery of Russia's geopolitical positions in the Middle East at the present stage.

*Keywords:* Russian language, Middle East, USSR, Russian education, political influence.

## **РЕЧЕВАЯ КОММУНИКАЦИЯ В ЗЕРКАЛЕ ЭЛЕКТРОННОГО ПИСЬМА: РЕГИОНАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ**

В данной работе рассматриваются некоторые региональные особенности речевого общения, обусловленные литовско-русским взаимодействием, в электронной переписке. Материалом исследования являются электронные письма делового характера, написанные студентами-билингвами. Рассмотренные особенности письменной коммуникации связаны, с одной стороны, с жанровой спецификой электронной переписки, с другой стороны, с языковым взаимодействием и явлениями интерференции в конкретном социокультурном пространстве.

*Ключевые слова:* речевая коммуникация, региональные особенности, электронное письмо.

Речевое общение в коммуникативной среде Интернета вызывает большой исследовательский интерес (см. работы Л. Ю. Иванова<sup>1</sup>, Л. А. Капанадзе<sup>2</sup>, Ф. О. Смирнова<sup>3</sup>, Г. Н. Трофимовой<sup>4</sup>, М. Ю. Сидоровой<sup>5</sup> и мн. др.).

В современном интернет-общении важное место занимает электронная переписка, в связи с чем в нашей работе в зеркале электронного письма рассматриваются некоторые особенности письменной речевой коммуникации в ситуации литовско-русского языкового контактирования. Материалом исследования являются электронные письма делового характера, написанные студентами-филологами преподавателю. Адресантами являются билингвы (нередко из смешанных семей), родной язык которых — литовский, польский, белорусский, в ряде случаев — русский (однако эти студенты заканчивали школу с нерусским языком обучения). Тематика писем разнообразна и связана преимущественно с профессиональными и учебными интересами, касающимися написания контрольных, зачетных, бакалаврских, магистерских работ; назначения экзаменов, консультаций и т. д. В целом анализируемые письма представляют собой связные тексты небольшого объема, в среднем около 15–30 слов.

С одной стороны, в рассматриваемом нами материале отражаются типичные особенности интернет-общения и, в частности, электронной переписки как особого коммуникативного жанра (см., например, работы Е. А. Земской<sup>6</sup>, А. А. Зализняк, И. Л. и Микаэлян<sup>7</sup>, А. В. Курьянович<sup>8</sup>, К. А. Гиляровой<sup>9</sup>). В ряду жанровых особенностей электронного письма исследователи отмечают интерактивность (предполагается быстрый ответ); сериальность (переписка часто происходит в форме серии писем и от-

ветов на них); межписемную анафору (конструкции и различные языковые средства, отсылающие к упомянутой в предыдущем письме ситуации в целом); возможное отсутствие обращения, приветствия и прощальной формулы; использование в электронных письмах показателей временного дейксиса, характерное для разговорной речи; отклонения от правил пунктуации с целью передачи релевантной информации<sup>10</sup>. Современная эпистолярная речь определяется как сложный синтез устно-разговорной и книжно-письменной речевых форм<sup>11</sup>. Вместе с тем в электронных письмах наблюдаются некоторые негативные явления, касающиеся общей языковой культуры коммуникантов. Сравним, например, тексты следующих писем в анализируемом материале (здесь и далее сохраняется как авторский стиль писем, так и ошибки): *Добрый вечер, можно ли узнать вопросы, которые возникли у Вас в процессе чтения моей работы? С уважением* (инициалы) и *Здравствуйте это (имя) скажите пожалуйста до сколько Вы будете в среду в университете я привезу работу*. Исследуемый материал демонстрирует разный уровень владения письменной русской речью. Тональность, манера письма, соблюдение речевого этикета и, соответственно, выбор языковых средств зависит от языковой личности адресанта: общего уровня культуры, психологических особенностей, его взаимоотношений с адресатом и т. д.

С другой стороны, проявление типичных жанровых особенностей электронного письма специфично в конкретной речевой коммуникации. Судя по нашим наблюдениям, это касается прежде всего активизации проблем культуры речи и речевых ошибок, обусловленных ситуацией языкового контактирования. Рассмотрим некоторые из этих особенностей, связанные с речевым этикетом, стилем, нарушением литературных норм письменной речи, а также явлениями интерференции в ситуации литовско-русского языкового взаимодействия.

**Особенности речевого этикета.** Известно, что электронная деловая переписка демократизируется, некоторые правила этикета игнорируются. Наш материал также показывает, что культура электронного общения соблюдается далеко не всеми коммуникантами. В ряду этикетных форм отдельное внимание привлекает обращение, которое в подавляющем большинстве анализируемых писем отсутствует, а письмо начинается с приветствия, чаще — *«Здравствуйте»*. Используемые же в некоторых письмах формы обращения таковы: традиционное официальное обращение по имени–отчеству, в некоторых письмах — по имени; единичны следующие обращения: *Здравствуйте, уважаемая преподавательница!*; *Уважаемый доцент* (имя/фамилия); *Уважаемый преподаватель* (к женщине). Сравним наши данные с наблюдениями К. А. Гиляровой<sup>12</sup>: приветствие и обращение исчезают лишь в трети писем российских студентов и преподавателей; но не в подавляющем большинстве случаев.

Следует также заметить, что некоторые формы речевого этикета оказываются неуместными, например: *Добрый день, это вам пишет*

студентка заочного отделения (имя), хотела бы получить задание по предмету. Спасибо за внимание.

**Стилистические особенности, связанные с разговорностью.** Электронная коммуникация расширяет сложившиеся представления об устной и письменной речи; формируется новая, «письменно-устная» разновидность разговорной речи, в которой высказывания, принадлежащие к сфере устной разговорности, фиксируются письменно<sup>13</sup>. В анализируемых письмах черты разговорности ярко проявляются на всех языковых уровнях. Выделим некоторые из них: разговорные слова и устойчивые выражения — *Работы, как назло, выше крыши, и я просто не смогу вырваться; На носу защита дипломной работы*; сокращения — *Подходит ли инф.?*; разговорные грамматические формы: *Не знаю со сколько завтра они работают*; парцеллированные конструкции — *Добрый день. Завтра заеду отдать книгу. Где-то после 14 час.*

В ряду типичных особенностей, наблюдаемых в рассматриваемой письменной коммуникации, выделяется трансформация лексической и грамматической сочетаемости слов. Это приводит к смешению паронимов, синонимов, нарушению глагольного управления: *Спасибо, что пересмотрели текст* (ср.: просмотрели); *Извините, но хочу поправить время, завтра буду в 11.45* (ср.: уточнить); *Извините, пожалуйста, но мне кажется, что я в работу не прикрепил аннотацию на русском языке* (ср.: к работе).

Одна из особенностей разговорности, на которую важно обратить внимание в рассматриваемых письмах, — экспрессивность. Экспрессивность может выражаться различными средствами — лексическими, морфологическими, синтаксическими: *Объем работы получился 100 стр. — ужас, как много; Ой, я очень рада, большое спасибо!!!* Кроме того, как известно, в интернет-общении для передачи на письме невербального компонента устного дискурса используются эмодзи (так называемые «смайлики»). Рассматривая эмодзи, распространенные в электронной переписке российских студентов, К. А. Гилярова отмечает заполнение паузы между отдельными фрагментами текста как наиболее частотную функцию эмодзи<sup>14</sup>. Судя же по нашему материалу, электронная переписка характеризуется большей сдержанностью, и «смайлики» используются лишь некоторыми адресантами. *Извините, что не смогу завтра. Хорошего вечера :); Спасибо, очень приятно)))*.

**Особенности орфографии и пунктуации.** Как показывает наш материал, «слабое место» владения письменной речью — это орфография и пунктуация, которые, к сожалению, наряду с другими проблемами, могут отражать общий уровень владения русским языком.

К наиболее частотным ошибкам пунктуации относятся знаки препинания в сложном предложении, невыделение вводных слов и словосочетаний, причастных и деепричастных оборотов, уточняющих членов предложения и др. Орфографические ошибки весьма разнообразны,

их сложно классифицировать: написание гласных и согласных в слове, написание разных морфем, написание слов разных частей речи — местоимений, наречий; частиц, предлогов. Отдельно выделим ошибки (часто — в интернациональных словах), обусловленные литовской орфографией: *Имею только адрес ел. почты* (лит. «elektroninis»), *Консультацию лучше бы было провести во вторник* (лит. «konsultacija»), *Экзамены «как-нибудь» не хочу сдавать* (лит. «egzaminas») и др.

**Языковые особенности, связанные с интерференцией.** Анализируемые в статье речевые употребления, касающиеся интерферентных явлений, обусловленных литовско-русским взаимодействием, типичны для ситуации языкового контактирования в данном социокультурном пространстве<sup>15</sup>. Подобные употребления обычно представляют собой калькирование, включение литовских слов.

В ряду различных типов калек доминируют синтаксические, связанные с определенными конструкциями, порядком слов, глагольным управлением и др.: *Ученикам каникулы, а у нас различные мероприятия* (ср.: у учеников); *Вчера мне был сложный день* (ср.: у меня); *А вы могли бы мне дать своего телефона контактный номер?* (ср.: контактный номер своего телефона); *Не могу ли я принести пятницу утром те задания, которых Вы нам задали?* (ср.: в пятницу; которые).

Включаемые в деловое письмо литовские слова обычно касаются профессиональной деятельности коммуникантов: *Как Вы думаете, годится ли этот материал как “priedas”?* (лит. «приложение»); *Хотела бы получить задание по предмету Filologinė teksto analize* (лит. «филологический анализ текста»); *В экземпляре для рецензента “santrauka” замещена* (лит. «резюме»); возможны включения аббревиатур: *Здравствуйте, пишет вам (имя) студент второго курса русской филологии и ТК* (лит. ТК «tarpkultūrinė komunikacija» — межкультурная коммуникация). Подобные вставки, написанные латиницей, могут иметь изменяемые грамматические формы, например: *Скажите, пожалуйста, как писать “santrauku”*.

Таким образом, особенности речевой коммуникации, связанные с жанром электронной переписки, находят специфическое отражение в письменной коммуникации в конкретном этнокультурном пространстве. Подчеркнем, что приведенные наблюдения касаются лишь специфики деловой электронной переписки с конкретным адресатом определенной группы коммуникантов — студентов-билингвов.

Электронная переписка — еще одно средство репрезентации новой социокультурной реальности, которую представляет собой интернет-общение. Культура делового электронного общения имеет большое значение в жизни современного человека, и жанру делового электронного письма важно уделять соответствующее внимание в процессе обучения русскому языку как неродному для того, чтобы реальную речевую коммуникацию сделать эффективной.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> *Иванов Л. Ю.* Язык Интернета: заметки лингвиста // Словарь и культура русской речи. К 100-летию со дня рождения С. И. Ожегова. М.: Индрик, 2001. С. 131–147.

<sup>2</sup> *Капанадзе Л. А.* Структура и тенденции развития электронных жанров // Жизнь языка. Сборник статей к 80-летию М. В. Панова. М.: Языки славянской культуры, 2001. С. 246–255.

<sup>3</sup> *Смирнов Ф. О.* Национально-культурные особенности электронной коммуникации на английском и русском языках. Автореферат дисс. на соискание ученой степени кандидата филологических наук. / Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского, Ярославль, 2004. 21 с.

<sup>4</sup> *Трофимова Г. Н.* Языковой вкус Интернет-эпохи в России. Функционирование русского языка в Интернете: концептуально-сущностные доминанты. 2-е изд., испр. и доп. М.: Изд-во РУДН, 2009. 436 с.

<sup>5</sup> *Сидорова М. Ю.* Интернет-лингвистика: русский язык: межличностное общение. М.: «1989.ру», 2006. 192 с.

<sup>6</sup> *Земская Е. А.* Русский язык “в чужой одежде”: e-mail как средство транскрипции и инструмент лингвистического анализа // Семиотика. Лингвистика. Поэтика. К 100-летию со дня рождения А. А. Реформатского / отв. ред. В. А. Виноградов. М.: Языки славянской культуры, 2004. С. 100–105.

<sup>7</sup> *Зализняк А. А., Микаэлян И. Л.* Переписка по электронной почте как лингвистический объект // Компьютерная лингвистика и интеллектуальные технологии: Труды международной конференции «Диалог 2006» / под ред. Н. И. Лауфер, А. С. Нариньяни, В. П. Селегея. М.: Изд-во РГГУ, 2006. С. 157–162.

<sup>8</sup> *Курьянович А. В.* Электронное письмо как функционально-стилевая разновидность эпистолярного жанра в пространстве современной коммуникации // Вестник Томского государственного педагогического университета. Вып. 2. 2008. С. 44–49.

<sup>9</sup> *Гилярова К. А.* *Курсач в аттаче*: особенности электронной коммуникации между преподавателем и студентом // Компьютерная лингвистика и интеллектуальные технологии. По материалам ежегодной Международной конференции «Диалог» (Бекасово, 25–29 мая 2011г.) / под редакцией А. Е. Кибрик. Вып. 10. М.: Изд-во РГГУ, 2011. С. 219–235.

<sup>10</sup> *Зализняк А. А., Микаэлян И. Л.* Указ. соч.

<sup>11</sup> См. например: *Курьянович А. В.* Указ. соч.

<sup>12</sup> *Гилярова К. А.* Указ. соч.

<sup>13</sup> См., например: *Смирнов Ф. О.* Указ. соч.; *Трофимова Г. Н.* Указ. соч.

<sup>14</sup> *Гилярова К. А.* Указ. соч.

<sup>15</sup> *Авина Н. Ю.* Родной язык в иноязычном окружении (на материале русского языка в Литве) / отв. ред. Е. А. Земская. М.: ООО «Издательство «Элпис», 2006. 315 с.

Avina N.

## VERBAL COMMUNICATION IN THE MIRROR OF THE E-MAIL: REGIONAL FEATURES

The paper studies some of the regional features of verbal communication conditioned by the Lithuanian-Russian interaction in e-mail correspondence. Data for study are e-mails of businesslike character written by bilingual students. On the one hand, the analyzed features of written communication are related with the genre specificity of e-mail correspondence, and on the other hand, with linguistic interaction and interference phenomena in a particular social and cultural space.

*Keywords:* verbal communication, regional features, e-mail.

**Акишина Татьяна Евгеньевна**  
**Бэйер Дэниел**

*Университет Южной Калифорнии,  
Соединенные Штаты Америки*

akishina@usc.edu, danbayer@usc.edu

## **ЗНАЧИМОСТЬ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНСТРУМЕНТА МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ В ЗАРУБЕЖНЫХ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИХ ПРОГРАММАХ**

В современных условиях англоцентризма перестройка картины мира в сознании студентов, где английский язык (и знание основных правил межкультурной коммуникации) — достаточный инструмент для межнационального общения, является важной задачей преподавателей русского языка. Понимание студентами важности изучения русского языка как инструмента межкультурного общения с русскими стало основой создания авторами модели действующих программ нового поколения — “Experiential Intercultural Programs”.

*Ключевые слова:* межкультурная коммуникация, модель, эмпирическая программа.

Глобализация международной жизни, бизнеса, информации, доступность и повседневность международных контактов развивают осознание важности формирования навыков межкультурной коммуникации как обмена значимой и недвусмысленной информацией между представителями разных культур с сохранением взаимного уважения и минимальным антагонизмом с учетом особенностей каждой культуры.

В этой связи наблюдается чрезвычайно активный процесс развития интереса к культурологическим курсам, рост программ, обучающих общим принципам межкультурной коммуникации (традиционно читавшиеся в программах антропологии, такие курсы все больше включаются в программы школ бизнеса, а в последнее время — и медицинских школ).

Будучи традиционно предметом исследования и обучения в антропологии, межкультурная коммуникация с развитием глобальной экономики и сотрудничества становится предметом обучения самым разным специальностям (в первую очередь, бизнесу), предметом прикладных лингвистических исследований.

Конечно, первоначальной, главной задачей курсов по межкультурной коммуникации было и остается развитие толерантности к другим культурам, знание правил общения, поведения в различных ситуациях общения, умение переключать «культурные» коды при общении с представителями разных культур.

Эти задачи ставятся в антропологических курсах, курсах по межкультурной коммуникации для выезжающих работать за границу, они успешно работают и не требуют знания языка (обучение знанию обычаев и невербального поведения снимает культурный шок и обучает вести себя в соответствии с поведением людей в стране пребывания).



Учебники, справочники, руководства, пособия, посвященные тому, как лучше общаться (договариваться, работать и т. д.) с японцами, испанцами, англичанами и т. п., дают конкретные знания об особенностях той или иной культуры в области профессиональной, социальной и отчасти межличностной коммуникации. Они могут быть ориентированы на две или более сравниваемые культуры. Очевидная реальность глобализации сотрудничества получила отражение и в методике преподавания языков.

Осознается необходимость организации обучения иностранным языкам в широком плане как процессу приобщения к иноязычной культуре (Е. И. Пассов, В. С. Коростелев, В. И. Кузовлев). В качестве эффективного метода обучения межкультурной коммуникации в процессе преподавания иностранных языков предполагается интегративно-культуроведческая модель обучения, основанная на личностно-деятельностном подходе и интегрированном обучении с предметами гуманитарного и культуроведческого цикла. Широко распространены модели “Languages Across the Curriculum” (ACTFL), “Community Outreach and Engagement (Polansky, 2004), “Cultural Awareness” (Calvin and Rider, 2004), где в языковые курсы инкорпорируется обучение элементам межкультурной коммуникации (осознание различий культурных типов поведения, обучение кросс-культурной компетенции, умениям функционировать в условиях мультикультурного общества и глобальной экономики).

Понимание важности обучения межкультурной коммуникации в процессе глобализации сопровождается другой, не менее серьёзной тенденцией, которую нельзя не замечать. Имеется в виду приобретение английским языком статуса глобального языка общения во всех сферах информационного обмена.

Инструментом межнационального общения в мире все больше становится английский язык, на котором осуществляется обмен информацией, хотя и с учетом культурологических особенностей коммуникации других народов. Мировое международное общение становится все более англоцентристским. Именно поэтому, в то время как интерес к культурам, особенностям культурного общения стабилен, интерес к изучению языков «не соседних» народов имеет тенденцию к снижению. Изучение языков рассматривается не как инструмент межкультурного общения, а как предмет специальности (исследователь славистики, германистики, политолог и т. д.).

Между тем, именно язык каждой культуры поддерживает и сохраняет её нормы общения, традиции и общую систему символов, верований, отношений, ценностей, ожиданий и норм поведения. Если языковая унификация в условиях глобализации будет продолжать развиваться, интерес к изучению других языков как средству межкультурной коммуникации будет продолжать падать, это может привести к постепенному стиранию национальных традиций общения.

В этих условиях становится особенно важным развитие понимания роли языка (в нашем случае — русского) в успехе межкультурной коммуникации.

Перестройка картины мира в сознании студентов, в которой английский язык (и знание основных правил межкультурной коммуникации) является достаточным инструментом для межнационального общения, видится авторами доклада как реальная задача преподавателей иностранных языков в США. Понимание студентами роли русского языка как инструмента межкультурного общения с русскими, важности его изучения легли в основу создания программ нового поколения — “Experiential Intercultural Programs”.

Авторы доклада предлагают модель эмпирического обучения студентов, где обучение культуре взаимосвязано с межкультурной коммуникацией и подводит студентов к пониманию роли и значимости русского языка в межкультурной коммуникации, мотивируя их к дальнейшему изучению русского языка.

Модель включает три пласта обучения:

- а) обзор традиционных культурных систем одного из регионов России: история, литература, архитектура, искусство, религия. Этот обзор проводится как в традиционных формах (лекции, семинары), так и с использованием технологий (независимое исследование узких тем с регулярными постами блогов и виртуальным обсуждением);
- б) ознакомление студентов с культурой общения русских (здесь под культурой понимается общая система символов, верований, отношений, ценностей, ожиданий и норм поведения);
- в) курс русского языка, ориентированный на две задачи: курс выживания в стране, плюс — речевые средства, которые помогут студентам понять значимость владения русским языком и знания русской культуры в успехе коммуникации с русскими.

Модель обучения имеет двухчастную структуру: 1 часть — обучение в классе теоретическим основам межкультурной коммуникации, обзорные лекции по культуре, краткий курс русского языка.

Информация в этой части обучения расширяет знания относительно русской культуры, но не приводит непосредственно к повышению межкультурной восприимчивости, т. е. выработке навыка общения. Недостаточно просто сообщить участникам определенное количество новой информации о другой культуре. Эти знания должны быть освоены таким образом, чтобы могли способствовать формированию некоторых коммуникативных и культурных навыков и повлиять тем самым на поведение людей в ситуациях межкультурного общения.

Этой цели служит вторая, практическая часть модели, в которой студенты приезжают в Россию и выполняют задания, развивающие навыки межкультурного общения и способствующие пониманию роли русского языка в успешности такого общения, закладывая мотивационную базу в основу дальнейшего изучения русского языка как средства междуна-

родного общения. В ходе обучения в этой части модели студентам предлагаются речевые средства русского языка, использование которых демонстрирует студентам различия в полноте понимания, оценки их носителями языка, успешности коммуникации.

Принципы модели программы в области межкультурной коммуникации, изучения различий в ценностях между различными культурами базируются на ряде основополагающих учений: Edward T. Hall, Richard D. Lewis, Geert Hofstede, Fons Trompenaars, и Clifford Geertz. Модель пересечения культур в международных организациях Jussi V. Koivisto, на которую опираются авторы предлагаемой программы, основана на этой базе исследований.

Материалы обучения в такой модели содержат наиболее важные для межкультурного общения различия в аспектах социокультурного использования языка. В основе отбора материалов лежат многоуровневые группы случаев взаимонепонимания и неправильной оценки интенций собеседника, среди которых выделяются две основные:

- 1) различия социокультурного характера и связанные с ними ожидания речевого поведения собеседника (категория вежливости, речевое выражение гендерных отношений, системы ценностей)
- 2) различия в способах оформления интенций, связанные с языковыми конструкциями (категоричность высказываний, распространенность негативных конструкций и т. д.).

В докладе авторы иллюстрируют работу по предложенной модели материалами программы «Транс-Сибирский опыт», которая продемонстрировала в течение трех лет большой успех не только в плане обучения культуре и межкультурному общению, но и в плане осознания студентами роли русского языка как необходимого инструмента успешного межкультурного общения.

**Akishina T. E., Bayer D.**

#### **RUSSIAN AS A VALUABLE TOOL FOR INTERCULTURAL COMMUNICATION IN EXPERIENTIAL STUDY ABROAD PROGRAMS**

The transformation of Anglo-centric worldviews of our students, who believe that English, along with the rules of intercultural communication, provide adequate tools for intercultural exchange, presents itself as one of the most valuable objectives of Russian language teachers. This paper highlights the importance of the Russian language as a vital instrument of intercultural communication, serving as the basis of a teaching model that has led to the success of a new type of: “Experiential Intercultural Programs”.

*Keywords:* intercultural communication, curricular model, experiential learning, study abroad.

## ПОЛИЛИНГВИЗМ И МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ

Данная статья посвящена анализу особенностей языковой ситуации в современной Армении. В ней описываются этапы становления в республике ситуации полилингвизма, на базе чего в настоящее время осуществляется межкультурная коммуникация, формируются образовательные центры, создаются образовательные программы.

*Ключевые слова:* языковая ситуация, полилингвизм, межкультурная коммуникация.

Языковые знания приобретаются в школе, в вузе, на различных по продолжительности и направленности обучения курсах, и достижение определенного уровня знаний и умений в этой области помогает легче ориентироваться в процессах глобализации, лучше усваивать достижения других народов и более доступно представлять уникальность своей культуры. Функциональные сферы использования языков в каждом коммуникативном пространстве разграничены и находятся в отношении дополнительного распределения, то есть использование неродного языка (например, английского) становится фактом внутрисоветской языковой политики.

Характеристики этой сферы образовательной системы зависят от многих внутри- и межгосударственных условий: внутренней языковой политики государства, мотивированности к изучению того или иного языка, закреплённости за данным языком определенного статуса в отдельном государстве и в мире, состояния компонентов процесса обучения (преподаватель, место прохождения курса, используемые средства обучения и т. д.), международной значимости данного языка в динамичной мировой системе языков, направленности и (или) ограниченности межнациональных контактов и т. д.

С распадом СССР в 90-е годы прошлого столетия значительно изменилась языковая ситуация в образовавшихся на постсоветском пространстве независимых государствах. В Армении русский язык утратил статус «второго родного», языка межнационального общения, делопроизводства и т. д. Образовавшиеся в некоторых областях «ниши» (делопроизводство, судопроизводство, внутренняя коммерческая отчетность и т. д.) заполнил, конечно, в первую очередь родной язык. Это и понятно, так как, по наблюдениям многих исследователей, понятие демократии всегда включает реализацию фундаментального права человека на приоритетность родного языка, а «данная перспектива позволяет рассматривать язык как феномен, подобный расе, полу и другим факторам, поскольку он нуждается в правовой защите и определяет социальную справедливость по тому, насколько отдельная личность может исполь-

зовать родной язык в сфере образования и на рабочем месте»<sup>1</sup>. Так что такое реальное изменение языковой ситуации было вполне объяснимо и оправдано.

На вторую позицию в новом независимом государстве выдвинулся английский язык, который реально потеснил русский во многих сферах (система образования, межнациональное общение). Такое положение дел привело к формированию устойчивого представления о необходимости изучения и использования в соответствующих областях английского языка, который по всем установленным исследователями характеристикам и объективно соответствовал типу языка, необходимому для развития экономики и политики. Эти характеристики таковы:

- он функционирует в качестве официального языка в стране, которая ведет активную экономическую политику;
- он является языком общения не только в одной стране;
- на нем публикуется новая научно-техническая информация;
- он является языком *Lingua franca* в процессе экономической и технической коммуникации<sup>2</sup>.

Процесс англоизации, а точнее американизации многих областей жизни на постсоветском пространстве совпал с аналогичными процессами в глобальном масштабе. Это стало возможно, в частности, и из-за активизации соответствующих государств и структур в сфере образования, начиная со школьных и вузовских образовательных программ, кончая широкими возможностями углубления и изменения базового высшего образования, внедрения различных форм послевузовского обучения на английском языке. «Повсеместно прослеживается тенденция рассматривать английский язык как необходимое практическое умение, основное средство получения образования и трудоустройства на высокооплачиваемые должности»<sup>3</sup>, то есть получается, что коммуникативные навыки, высокая степень знаний и умений индивида в области английского языка предопределяют его социально-экономический статус.

По свидетельству исследователей национально-языковых проблем, чаще всего деятельность по изменению языковой политики активизируется в период обретения страной независимости, в период кардинального изменения политической и идеологической доктрины государства. Ориентация может осуществляться на официальные и неофициальные языки, национальные и не национальные, местные или импортированные. При разделении, перераспределении, выделении определенной территории всегда возникает вопрос о статусе языков, использовавшихся до этого момента в пределах данного языкового пространства.

В моноэтнической Армении для решения языковых проблем был избран один из распространенных в развивающихся странах способ (путь) языкового обустройства, когда в роли государственного используется национальный письменно-литературный язык с достаточно высоким уровнем развития административно-политической и научно-технической

терминологии, способный вытеснить (по политическим соображениям) из различных сфер общения высокоразвитый западный язык, использовавшийся раньше. Замена русского языка в официальных сферах на национальный, выдвигание английского языка на второе место после родного позволили в 90-ые годы на постсоветском пространстве (в том числе и в Армении) решить множество вопросов в четырех аспектах языковой политики, обычно выделяемых специалистами (см. работы А. Л. Андреева, Е. Б. Гришаевой, Н. Б. Кирилловой, Р. Купера и др.):

- 1) с *коммуникативной точки зрения* решались постоянно возникающие на разных уровнях проблемы межличностного, межнационального, межгосударственного общения;
- 2) с *точки зрения политики* по-новому решались вопросы государственного устройства, национальной консолидации, перспектив развития просвещения, образования и международных связей;
- 3) с *социальной точки зрения* устанавливались иные отношения между представителями различных по уровню владения языками слоев населения, перераспределялись принципы их привлечения к государственной и политической жизни общества;
- 4) с *идеологической точки зрения*, как уже отмечалось выше, с изменением общественных устоев распространялись новые идеологические оценки, представления, суждения и концепты.

Однако русский язык во многих областях не только продолжал функционировать, но и со временем укрепил и расширил свои позиции. Произошло это по разным причинам (устой семьи, миграция, близость культурных ценностей, усиление экономических позиций России и т. д.). В итоге, такое комплексное развитие социально-экономических и культурно-языковых процессов привело в XXI столетии к формированию в республике многоязычия — основополагающей идеи ставшего популярным в конце 90-х годов концепта «мультикультуризма», который предполагает объединение индивидов и групп людей в единое общество без утраты своей национальной, языковой и иной идентичности.

Прежде всего, мультикультуризм как жизненная ориентация, как перспективное направление развития мирового сообщества предполагает создание для него образовательной основы нового типа — базы, на которой должны строиться все остальные отношения и связи. Не случайно поэтому, что приоритетными направлениями развития современной системы образования являются информатизация образования, обучение иностранным языкам, овладение социально-экономическими знаниями<sup>4</sup>.

Предполагается, что в соответствии с конкретной ситуацией, исходя из поставленных целей, индивидуум может переключаться с одной языковой системы на другую, может использовать попеременно несколько языковых систем, может использовать даже самые минимальные знания того или другого языка, может при необходимости выступать в качестве посредника между людьми, вообще не владеющих общим языком, может даже использовать свои знания для реализации акта коммуника-

ции на языке, которого он не знает, но элементы которого похожи на те, которые ему известны.

Такой теоретический подход к многоязычию в странах Евросоюза представляется правильным и перспективным, так как будет способствовать созданию соответствующих образовательных программ и осуществлению наднациональной коммуникации по разным направлениям. Конечно же, любой народ стремится сохранить свою культуру и язык, и именно это стремление должно способствовать единению, а не разобщению народов. В настоящее время происходит повсеместная переориентация системы лингвистического образования по подготовке специалистов в сфере межкультурной коммуникации.

Многоязычие и межкультурная компетентность становятся ведущей целью и обязательным компонентом современного образовательного процесса. Поддержание богатейшего языкового и культурного наследия в условиях существования объединенной Европы требует новых предложений, сбалансированных подходов к решению языковых проблем, к достижению общеевропейских *целей и задач*, непосредственно связанных с изучением и обучением языкам (большей свободы передвижения, более успешного и широкого общения между представителями разных народов, облегчения доступа к информации, совершенствования деловых взаимоотношений и т. д.).

Итак, развитие индивидуальности в диалоге культур, формирование и совершенствование у обучающихся иноязычной коммуникативной компетентности (включая все ее компоненты) составляет сегодня цель иноязычного образования, обозначенную в нормативных документах. Иноязычная коммуникативная компетентность в этом случае включает в себя речевую, языковую и социокультурную компетентности. Именно общее, основанное на языковых знаниях представление о культурных ценностях народов, о закономерностях функционирования языков, об отражении в языке национально-специфического мышления и помогает осознанию особенностей развития и взаимодействия разных культур, а значит и формированию общеевропейской модели мультикультуризма на базе иноязычной коммуникативной компетентности.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Гришаева Е. Б. Типология языковых политик и языкового планирования в полиэтническом и мультикультурном пространстве // автореф. дисс... д-ра филол. наук. Красноярск, 2007. С. 18.

<sup>2</sup> Бердичевский А. Л. Является ли русский язык международным? // Мир русского слова. 2000. № 1. С. 29–37.

<sup>3</sup> Гришаева Е. Б. Типология языковых политик и языкового планирования в полиэтническом и мультикультурном пространстве // автореф. дисс... д-ра филол. наук. Красноярск, 2007. С. 17.

<sup>4</sup> Андреев А. Л. Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа // Педагогика. 2005. № 4. С. 19–27; Бим И. Л. Личностно-ориенти-

рованный подход — основная стратегия обновления школы // Иностранные языки в школе. 2002. N2. С. 11–15.

**Harutyunyan V. N.**

### **POLYLINGUISM AND CROSS-CULTURAL COMMUNICATION**

The article analyses the language situation in modern Armenia. It describes the periods of it's changing and forming the situation of polylinguism. Now this situation becomes the basis of cross-cultural communication, creation of education centers, education programs etc

*Keywords:* language situation, polylinguism, cross-cultural communication.



## ЯЗЫК И КУЛЬТУРА: ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПРИ ИНТЕРПРЕТАЦИИ В МЕЖКУЛЬТУРНОМ ДИАЛОГЕ

Статья посвящена проблемам взаимодействия языка и культуры в процессе межкультурного диалога. В современной коммуникативной лингвистике остается множество нерешенных проблем, в том числе проблема адекватной интерпретации высказывания в контексте определённой ситуации. Автором описывается неоднозначность интерпретации одного и того же высказывания-вопроса представителями различных социокультурных сообществ. Подчеркивается важность изучения имплицитных значений в межкультурном диалоге.

*Ключевые слова:* межкультурный диалог, интерпретация, имплицитность, язык и культура.

«Культура — это коммуникация, а коммуникация — это культура»<sup>1</sup>

В современном языкознании взаимная связь языка и культуры не вызывает сомнений. Язык является компонентом культуры, важнейшим средством её формирования и сохранения. Единицы языка, и особенно единицы его лексико-фразеологического уровня, представляют собой «зеркало народной культуры, народной психологии и философии»<sup>2</sup>.

Через язык познают культуру. Ярким примером познания культуры через язык в сопоставительном аспекте может служить часто употребляемое индийское выражение (на языке хинди) «सस्ता-सुन्दर-टिकाऊ», обозначающее «дешёвое-красивое-прочное» или немецкое “Günstig”, обозначающее «дешёвое-хорошее», которым противостоит русское «дешево», имеющее негативную оценку. Это противопоставление позволяет нам заглянуть в культуру носителей этих языков. В то время как русские предполагают прямую связь между ценой и качеством, немцы и индийцы признают, что дешёвое может быть и хорошее. Итак, этот культурный релятивизм отражается в языке.

Приведём ещё один пример. В русском языке существует десяток слов, обозначающих замёрзшую воду — снег, лёд, гололёд, иней, наст, пороша, изморозь и т. д., но все эти понятия выражаются одним словом на хинди «बर्फ» [б'рф]. Этого следует ожидать, так как длинный ряд языковых единиц соответствуют особенностям условий холодного климата. Можно сказать, что язык — это вход в когнитивную систему человека.

Коммуниканты должны располагать знаниями языковых и коммуникативных конвенций для того, чтобы вступать в разговор и поддерживать его. Несмотря на то, что процесс межкультурной коммуникации является предметом многочисленных исследований, он остаётся весьма загадочным явлением, и в настоящее время мы ещё недопонимаем все его нюансы.

Приведем следующее определение межкультурного диалога: «М.к. понимается как открытый и уважительный обмен мнениями на основе взаимопонимания и уважения между отдельными людьми, а также группами людей различной этнической, культурной, религиозной и языковой принадлежности...»<sup>3</sup>

Сознание каждого из участников межкультурного общения формируется в процессе «присвоения» определённой национальной культуры и представляет собой набор знаний и ценностей, свойственных этой культуре. Таким образом, каждый коммуникант является представителем культурно специфичного речевого сообщества.

По Гамперцу, речевое сообщество понимается как «любая совокупность людей, для которой характерно регулярное или постоянное взаимодействие на основе общих, известных всем языковых знаков и отличающаяся от других подобных групп значительной разницей в использовании языка»<sup>4</sup>.

Перечислим некоторые из основных аспектов коммуникативного взаимодействия, присутствующие в межкультурном общении:

- собственно ситуация общения: например, социально принятые роли в обществе, ожидаемые нормы взаимодействия и интерпретации и создаваемый ими образ мира;
- взаимные стереотипы восприятия индивидов и членов социальных групп;
- невербальное и паралингвистическое поведение участников;
- наличие в большей или меньшей степени элемента ксенофобии;
- принятые в данной социальной группе взгляды, ценности, убеждения;
- «оседание» различных дискурсов в языке;
- способы реализации различных речевых актов (например, комплименты, просьбы, извинения) членами различных групп.

Таким образом, на успех межкультурной коммуникации влияет множество факторов: в том числе сложность другого языка или «прескрипции» другого коммуникативного поведения<sup>5</sup>, индивидуальные личностные качества субъектов коммуникации и личностные отношения коммуникантов.

Как было сказано выше, одним из основных компонентов межкультурного диалога, которые могут привести к коммуникативным неудачам, являются стереотипы, существующие в сознании каждого народа. Часто встречающиеся на пути межкультурного диалога так называемые стереотипы могут не позволить представителям разных диаспор продвигаться в одном направлении. «Несоответствие стереотипа реальному опыту связано...с тем, что в сознании возникает не реальное отражение действительности, а её образ...»<sup>6</sup> А что такое стереотип, как не устойчивая интерпретация различных явлений действительности?

Различие между тем, о чем говорящий непосредственно сообщает, произнося некоторые предложения, и тем, что он может подразумевать дополнительно к информации, содержащейся в сообщениях, т. е. импликатура является важнейшим фактором в процессе кодирования и де-

кодирования сообщения. Примером подобного рода может послужить следующая ситуация. Уходя из кухни (где на плите стоит молоко) мама спрашивает у дочери (которая сидит на кухне, читая книгу): «Ань, ты будешь здесь минут семь?» Дочь: «Мам, не переживай, я присмотрю».

Мы задаёмся вопросом, сводится ли значение произнесённой в данной ситуации фразы исключительно к тому, о чем в ней непосредственно сообщается, т. е. к тому, сколько времени Анна ещё будет на кухне? Скорее всего, нет, поскольку мама, видимо, хотела попросить Анну, чтобы она присмотрела за молоком.

Рассмотрев этот диалог, мы обнаруживаем, что первая реплика, имеющая форму вопроса, требует ответа — «да или нет». Тем не менее, мать в ответ получает уверение в том, что её просьба будет выполнена. Интерпретация вопроса мамы как просьбы является важной для этой коммуникативной ситуации.

Понимание этого процесса становится ещё сложнее, когда речь идёт о межкультурной коммуникации. Изучение межкультурной коммуникации достигло того уровня, когда сделанные наблюдения берутся на вооружение методикой преподавания иностранных языков, т. е. теоретические обобщения получают выход в практику.

Однако непредсказуемость и неопределённость процесса «интерпретации» является препятствием для её описания в учебных целях.

В ходе нашего социокультурного эксперимента, в котором участвовали представители немецкого народа, был получен совсем неожиданный ответ на такой вопрос: «*Какие отношения между Вашими родителями?*» Мы удивились их интерпретации этого вопроса. В ответ мы получили ответ: «*Они (не) женаты*». На следующей стадии эксперимента, уже с арабскими информантами, ответ на этот вопрос был: «*Они (не) родственники*», а ответ от представителей индийского народа звучал так: «*Никаких отношений нет*».

Здесь возникает вопрос об интерпретации языковых единиц. «Неправильное прочтение речевой интенции в иницирующей реплике может вызвать неадекватную реакцию»<sup>7</sup> и привести к коммуникативной неудаче. Разные народы воспринимают один и тот же знаковый комплекс, выражающий запрос информации, по-разному. Видимо, информант старается понять вопрос через соотнесение языковой единицы с культурным фоном, существующим в родном языке. Здесь нужно отметить, что все участники владели русским языком на уровне В1-В2, до приезда в Россию изучая его на родине. Носитель языка хинди перевёл бы слово «отношение» как «самбандх», которое часто понимается как физические отношения, а в индийской культуре считается достаточно грубым открыто объявить или даже представить, что между родителями существуют такие отношения. Что касается ответов немецкого народа, их причиной может являться социальная обстановка в современной Германии. Так как в немецком обще-

стве ситуация совместного проживания и рождения детей без брака не является редкостью, немцы понимают ее как официальные, узаконенные отношения. А в силу того, что в арабской культуре допустимо заключать брак между родственниками, они интерпретируют слово «отношение» через призму своей социокультурной действительности.

Фразы, предложения и даже отдельные лексемы в контексте с относительной определённой могут, таким образом, нечто сообщать и показывать. Причём это «нечто» видится каждому из адресатов по-своему. Имплицируемое значение, как это было продемонстрировано выше, нередко может оказаться не менее важным, чем напрямую сообщаемое. Именно поэтому исследование имплицируемого значения наряду со всеми сопутствующими вопросами должно стать одной из центральных задач теории коммуникации.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> *Hall E.* The Silent Language. New York: 1990. 209 p.

<sup>2</sup> *Толстой Н. И.* Язык и народная культура. Очерки по славянской мифологии и этнолингвистике. / М: 1995. 512 с.

<sup>3</sup> «Белая книга» по межкультурному диалогу: «Жить вместе в равном достоинстве» / Утверждена министрами иностранных дел стран-членов Совета Европы на 118-й сессии Комитета министров, Страсбург, 7 мая 2008. 73 с.

<sup>4</sup> *Gumperz, John.* Discourse strategies. Cambridge: 1982. 237 p.

<sup>5</sup> *Прохоров Ю. Е., Стернин И. А.* Русские: коммуникативное поведение. М., 2006. 328 с.

<sup>6</sup> *Прохоров Ю. Е.* Национальные социокультурные стереотипы речевого общения и их роль в обучении русскому языку иностранцев. М., 1997. 228 с.

<sup>7</sup> *Формановская Н. И.* Речевое взаимодействие: коммуникация и прагматика. М., 2007. 480 с.

**Balachandran N.**

#### LANGUAGE AND CULTURE: INTERPRETATIVE DYNAMICS IN INTERCULTURAL DIALOGUE

The article deals with the problem of the mutual dynamics of language and culture in the process of intercultural communication. Today there exist many unresolved problems in the theory of communicative linguistics, one of them is the problem of adequate interpretation of a statement made in a given situation. The article throws light on the ambiguity of differently interpretable units of language in a given situation by representatives of different socio-cultural communities. The author concludes by underlining the importance of the study of implicit meaning in intercultural dialogue.

*Keywords:* intercultural dialogue, interpretation, implicit meaning, language and culture.

**Баранова Ирина Ивановна  
Иванова Татьяна Юрьевна**

*Санкт-Петербургский государственный  
политехнический университет*

ira7799@mail.ru, tativa2004@mail.ru

## **АКАДЕМИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В РОССИЙСКОМ ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ**

Статья посвящена проблемам академической адаптации иностранных студентов, обучающихся в вузах Российской Федерации. В статье рассматриваются факторы, способствующие адаптации студентов Азиатско-Тихоокеанского региона на разных этапах обучения. Статья содержит данные мониторинга процесса академической адаптации иностранных студентов Санкт-Петербургского государственного политехнического университета.

*Ключевые слова:* иностранные учащиеся, русский язык как иностранный, коммуникативная компетенция, академическая адаптация.

Современный этап развития общества характеризуется высокой конкуренцией на рынке образовательных услуг. Привлечение иностранных студентов на обучение в вузы Российской Федерации является приоритетным направлением деятельности высших учебных заведений и способствует повышению их конкурентоспособности в мировом образовательном пространстве.

Санкт-Петербургский государственный политехнический университет является одним из лидеров среди российских вузов по количеству иностранных студентов и реализует широкий спектр образовательных программ по подготовке специалистов, бакалавров и магистров для зарубежных стран, при этом значительную часть иностранных учащихся составляют представители Азиатско-Тихоокеанского региона, в частности, студенты из Социалистической Республики Вьетнам.

В настоящее время сотрудничество между Российской Федерацией и Социалистической Республикой Вьетнам в различных областях экономики, науки и техники получило новый импульс: реализуются совместные программы в области атомной энергетики, высоких технологий, строительства, образования и др. Следствием развития сотрудничества между двумя странами является увеличение в вузах Российской Федерации численности вьетнамских студентов, обучающихся в основном по специальностям технического направления и имеющих достаточно хороший уровень подготовки по общеобразовательным дисциплинам. Учащихся из Вьетнама отличает высокая мотивация к обучению и стремление достичь хороших результатов в учебе.

Любой иностранный учащийся, прибывающий на обучение в Россию, проходит разные этапы адаптации, т. е. привыкания к жизни и учебе в новой социокультурной среде. Адаптация происходит одновременно

на различных уровнях: физиологическая, психологическая, социокультурная и т. д.

Исследователи выделяют три основных типа адаптации иностранных студентов:

- полное принятие традиций, норм, ценностей данной среды, которые постепенно начинают доминировать над первоначальными этническими чертами;
- частичное восприятие новой социокультурной среды, которое проявляется в принятии «обязательных норм общества», но при этом сохраняются основные этнические черты посредством образования этнических групп;
- отказ или «обособление» от принятия культурных норм и ценностей, характерных для большинства представителей социального окружения<sup>1</sup>.

Не вызывает сомнения, что эффективная учебная деятельность иностранных учащихся, в том числе вьетнамских, в образовательном пространстве российского вуза невозможна без учета их национально-культурных особенностей, специфики национально-образовательных традиций. Образовательные традиции Вьетнама базируются на принципах конфуцианства, в основе которого лежит строгое соблюдение установленных порядков и обычаев, в том числе и в общении.

Исследователи относят учащихся Азиатско-Тихоокеанского региона к некоммуникативному психологическому типу овладения иностранным языком. Это выражается в неготовности студентов из стран данного региона, в том числе и вьетнамских студентов, к обучению, построенному на принципах педагогики сотрудничества, к позиционированию себя как активного участника учебного процесса, в котором реализуются субъект-субъектные отношения между преподавателем и студентом в процессе академической деятельности.

Коммуникативно-ориентированное обучение иностранным языкам в вузах России, направленное на формирование речевых умений и практическое использование полученных знаний, не является приоритетным в педагогической традиции Вьетнама и представляет значительные трудности для вьетнамских студентов, требуя от них существенных усилий по преодолению психологических барьеров в процессе учебной коммуникации.

Основные проблемы адаптации иностранных студентов, прибывших на обучение в Россию, связаны со следующими факторами:

- различия в образовательных системах Российской Федерации и родной страны;
- проживание и обучение в условиях новой социокультурной среды;
- особенности этнической идентичности иностранных учащихся;
- трудности в изучении русского языка и общении на русском языке.

Условия успешной адаптации иностранных студентов определяются, в первую очередь, успешностью функционирования в социальном окружении. В частности, речь идет о наработывании социальных связей (в лице представителей своей страны, других студентов, попавших в схожие адаптационные условия)<sup>2</sup>. Представители Вьетнама принад-

лежат к национальной культуре коллективистского типа, что помогает им успешно решать бытовые проблемы в первые месяцы пребывания в России. Вьетнамских студентов отличает трудолюбие, ответственность, упорство в достижении цели; при этом они нелегко преодолевают психологические барьеры в общении с представителями других стран, проявляют сдержанность в проявлении чувств и замкнутость.

Несмотря на то, что студенты из Вьетнама понимают важность общения на русском языке с представителями других регионов и отмечают, что хотели бы общаться с российскими студентами, они не делают практических шагов для реализации такого общения. Одной из причин является нежелание демонстрировать низкий уровень владения русским языком.

Трудности в овладении русским языком в значительной мере являются и следствием различия языковых систем русского и вьетнамского языков на всех структурных уровнях. Сопоставительное описание двух языковых систем позволяет выявить причины межъязыковой интерференции и предложить систему заданий, направленных на ее преодоление в устной и письменной речи вьетнамских студентов.

Значительные трудности для вьетнамских студентов вызывает овладение фонетикой русского языка. Ошибки в произношении объясняются наличием существенных различий в фонетическом строе русского (фонемного) и вьетнамского (слогового) языков. Вьетнамский язык является тоновым изолирующим моносиллабическим (границы морфем совпадают обычно с границами слога) в отличие от русского — флективного синтетического языка.

Вьетнамский язык является слоговым. Границы слога и морфемы во вьетнамском языке совпадают. Сколько бы слогов не имело вьетнамское слово, оно произносится и пишется отдельно. Таким образом, слитное произнесение многосложных русских слов представляет значительные сложности для вьетнамских студентов, нарушает плавность речи, затрудняет коммуникацию. Кроме того, во вьетнамском языке сочетание двух согласных звуков дает практически один звук, вьетнамскому слогу чуждо стечение согласных, в отличие от русского языка, поэтому правильное произношение русских слов со стечением согласных вызывает серьезные затруднения у вьетнамских учащихся и требует специальной работы на занятиях по русскому языку. В русском языке преобладают открытые слоги, в то время как во вьетнамском — закрытые. Кроме того, во вьетнамском языке не все согласные могут находиться в конце слога, что приводит к замене непривычных для вьетнамцев согласных привычными. Например, слово «помолчал» может звучать как «по-мон-чан».

С точки зрения грамматики, трудность в овладении русским языком для вьетнамских учащихся заключается в наличии большого количества окончаний в падежной системе русского языка. Во вьетнамском языке отсутствует словоизменение, что влечет за собой значительное количество

ошибок в грамматически правильном оформлении речи, неумение оперировать грамматическими категориями русского языка, аналоги которых отсутствуют во вьетнамском языке (категории рода, падежа). Например, отсутствие грамматической категории рода вызывает следующие ошибки: «в моей классе». «в своем тетради», «в своем группе» и т. д.

Не вызывает сомнения, что в процессе обучения русскому языку как иностранному необходимо учитывать специфику контингента иностранных студентов, как при выборе стиля педагогического общения, так и при выборе стратегий обучения. Целесообразно моделировать на занятиях ситуации, стимулирующие общение, повышающие мотивацию студентов. Личностно-ориентированный подход к обучению предполагает реализацию субъект-субъектной парадигмы в академической деятельности.

Оптимальное функционирование существующей педагогической системы требует осуществления преемственности между этапами в языковой подготовке иностранных учащихся в вузе.

Одним из основных условий успешного функционирования педагогической системы языковой подготовки иностранных студентов в техническом вузе является мониторинг процесса академической адаптации иностранных студентов с целью получения обратной связи для проверки эффективности существующей педагогической системы и выявления резервов совершенствования учебно-воспитательного процесса.

Кафедрой русского языка как иностранного Санкт-Петербургского государственного политехнического университета ежегодно проводится анкетирование иностранных студентов с целью получения данных: о мотивации к изучению русского языка; о трудностях в овладении русским языком; о степени удовлетворенности предлагаемым курсом русского языка; об эффективности предлагаемых форм учебных занятий; о самооценке достигнутого уровня владения русским языком; о степени академической адаптации в условиях проживания и обучения в новой социокультурной среде; о степени сформированности у иностранных студентов навыков самостоятельной работы; о степени языковой подготовки к обучению в университетах России и т. д.

Кафедрой русского языка как иностранного было проведено анкетирование вьетнамских студентов I курса Санкт-Петербургского государственного политехнического университета. Анкетирование было проведено через месяц после начала обучения на первом курсе. Анкетирование показало, что у студентов сохраняется мотивация к изучению русского языка как средства осуществления образовательной деятельности. 96 % респондентов отметили, что всегда посещают занятия по русскому языку. По данным анкетирования 92 % вьетнамских учащихся изучают на занятиях по русскому языку язык будущей специальности, 100 % опрошенных считают, что знание научного стиля речи помогает им учиться на I курсе. Таким образом, формирование коммуникативной



компетенции в учебно-профессиональной сфере общения является важнейшим аспектом в обучении русскому языку иностранных студентов на этапе подготовки в вуз. Однако, решение практических задач в учебно-профессиональной сфере общения в начале обучения в вузе сопряжено для вьетнамских студентов с определенными трудностями, а именно:

- 96% респондентов отмечают, что испытывают трудности в понимании лекций;
- 87,5% опрошенных испытывают затруднения при выполнении лабораторных работ;
- 33% респондентов испытывают трудности при чтении учебной литературы.

Вьетнамские студенты отмечают, что испытывают значительные трудности в понимании лекций по учебным дисциплинам. Одной из причин они называют быстрый темп речи преподавателя-лектора. Преподаватели-лекторы вуза ориентируются на российскую аудиторию в процессе чтения лекции, следовательно, уровень коммуникативной компетенции иностранных студентов (первый сертификационный уровень) не обеспечивает достаточного понимания ими учебного материала в ходе лекции и возможности конспектирования лекции.

Современное высшее образование базируется на широком использовании в академической деятельности современных технологий. В процессе анкетирования было выявлено, что 83 % вьетнамских учащихся используют Интернет при подготовке к практическим занятиям. Общеизвестно, что размещение учебных материалов на электронных образовательных платформах является необходимым условием эффективности процесса обучения в вузе, а создание электронных сетевых ресурсов для самостоятельной работы в значительной мере способствует оптимизации учебного процесса.

Многолетний опыт работы со студентами из стран Азиатско-Тихоокеанского региона (Социалистической Республики Вьетнам) доказывает необходимость учета следующих факторов в организации процесса обучения:

- учет национально-культурных особенностей представителей данного региона,
- учет данных сопоставительного описания языковых систем русского и родного языка учащихся,
- реализация субъект-субъектной парадигмы в организации академической деятельности вьетнамских студентов,
- реализация преемственности в академической адаптации учащихся из Социалистической Республики Вьетнам,
- организация учебно-воспитательной работы с иностранными учащимися с целью активизации навыков речевого общения,
- система тьюторской помощи иностранным студентам со стороны российских студентов.

Успешное решение проблем академической и социокультурной адаптации иностранных студентов в российском вузе позволит повысить качество подготовки конкурентоспособных специалистов, способных вести профессиональную деятельность в современных экономических условиях.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Слепухин А. Ю. Высшее образование в условиях глобализации: проблемы, противоречия, тенденции, М.: ИД «Форум», 2004. С. 295.

<sup>2</sup> Сухова А. Н. Социальная, академическая и культурная адаптация иностранных студентов: автореф. дис. ... канд. соц. наук. Нижний Новгород, 2013. 23 с.

**Baranova I. I., Ivanova T. Yu.**

## **ACADEMIC ADAPTATION OF FOREIGN STUDENTS IN A RUSSIAN TECHNOLOGICAL UNIVERSITY**

The article is devoted to the problems of academic adaptation of foreign students studying at Russian Universities. Factors contributing adaptation of foreign students at different stages of teaching are given in the paper. The article contains the monitoring data showing the process of adaptation of foreign students at St.Petersburg State Polytechnic University.

*Keywords:* foreign students, Russian as a foreign language, communicative competence, academic adaptation.

**ПРОЕКТ ИЗДАНИЯ В ТУРЦИИ  
СЛОВАРЯ ЯЗЫКА И. С. ТУРГЕНЕВА  
С ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИМ КОММЕНТАРИЕМ  
НА РУССКОМ И ТУРЕЦКОМ ЯЗЫКАХ**

Проект предполагает издание в Турции словаря языка И. С. Тургенева с лингвокультурологическим комментарием на русском и турецком языках, отражающего оригинальный художественный мир писателя и знаменующего собой важный этап развития русского литературного языка. Издание словаря способствует формированию благоприятного для России общественного мнения, распространению знаний о русской культуре, популяризации произведений писателя, повлиявшего на формирование духовных основ России.

*Ключевые слова:* И. С. Тургенев, словарь, лингвокультурологический комментарий, идиоглосса.

Российская и зарубежная авторская лексикография накопила достаточный опыт создания писательских словарей<sup>1</sup>. Об актуальности исследования языковой художественной картины мира<sup>2</sup> писателей в лексикографическом воплощении свидетельствует появление в начале XXI в. целого ряда изданий<sup>3</sup>. Образцовыми с точки зрения описания художественного мира писателя следует признать словари языка А. С. Пушкина<sup>4</sup> и Ф. М. Достоевского<sup>5</sup>. Как отмечают Ю. Н. Караулов и Е. Л. Гинзбург, «„Словарь языка Достоевского“ призван стать методологической и методической основой создания <...> словарей языка других классиков русской художественной литературы XIX и XX веков, особенно тех писателей второй половины XIX века, для которых актуально понятие индивидуального художественного стиля (Толстого, Тургенева, Гончарова, Салтыкова-Щедрина, Лескова)»<sup>6</sup>.

Именно принципы составления «Словаря языка Достоевского» стали ведущими в Проекте создания в 2015 году в Ататюркском университете (г. Эрзурум, Турция) словаря «Язык И. С. Тургенева: идиоглоссарий с лингвокультурологическим комментарием на русском и турецком языках», при этом учитывалась концепция дифференциально-распределительной серии словарей, успешно реализующейся в Институте русского языка им. В. В. Виноградова.

Для осуществления Проекта при кафедре русского языка и литературы Ататюркского университета под руководством ее заведующей, Б. Гюнеш, создана лексикографическая группа, в которую вошли тургенеvedы: доктор филологических наук, профессор С. М. Аюпов и доктор филологических наук, доцент С. Б. Аюпова, а также преподаватели кафедры: доктор филологических наук, профессор Т. Т. Сикхарулидзе, кандидат филологических наук, доцент А. В. Поселенова.

По мнению составителей словаря языка И. С. Тургенева, словарь должен отражать в лингвокультурологических комментариях идиоглоссы, или ключевые слова, сквозные мотивы, в том числе и лингвоспецифичные, характерные как для оригинального художественного мира писателя, так и для русской культуры, русской языковой картины мира в целом. Издание словаря будет способствовать формированию благоприятного для России общественного мнения, распространению знаний о русском языке и русской культуре, популяризации произведений И. С. Тургенева, ярчайшего представителя русской литературы XIX века, повлиявшего на формирование духовных и культурных основ России, являющегося послом русской культуры, русской литературы за рубежом.

Материалом для словаря послужат произведения разных жанров: 25 рассказов и очерков из цикла «Записки охотника», повесть «Первая любовь» и роман «Отцы и дети», с которыми, в отличие от других произведений писателя, турецкие студенты знакомятся детально в ходе изучения дисциплин «Введение в литературоведение» и «История русской литературы XIX века». Исходные тексты для словаря будут взяты из последнего академического Полного собрания сочинений и писем И. С. Тургенева в тридцати томах.

При составлении словаря реализуются комплексный (лингвистический, литературоведческий, культурологический) и дифференциально-распределительный подходы, в рамках которых используются методы контекстуального лексикографического, компонентного анализа слова, современные информационные технологии.

**Новизна** Проекта обусловлена отсутствием в России и за рубежом словарей языка И. С. Тургенева и, в частности, двуязычных словарей идиоглосс, снабженных лингвокультурологическими комментариями.

**Цель** Проекта — создание словаря языка писателя с лингвокультурологическим комментарием идиоглосс, предназначенного для турецких студентов, изучающих русский язык, русскую литературу и культуру в Турции, а также в России и в странах СНГ.

Для достижения поставленной цели необходимо выполнить следующие **задачи**:

- 1) определение концепции словаря, теоретических принципов его составления;
- 2) структурирование словарной статьи, выделение зон описания лексем;
- 3) составление конкорданса цикла рассказов и очерков «Записки охотника», повести «Первая любовь» и романа «Отцы и дети»;
- 4) составление списка идиоглосс, идиоглоссария; на этой основе определение сегмантом — лексико-семантических вариантов слов и их художественных контекстов;
- 5) подбор цитат-иллюстраций;
- 6) проведение анализа полноты использования писателем полисемантического потенциала слов русского языка с учетом статистических и жанрово обусловленных показателей;
- 7) проведение лингвокультурологического комментария идиоглосс;

- 8) проведение лексикографического описания идиоглосс в монографических словарях языка цикла рассказов и очерков «Записки охотника», повести «Первая любовь» и романа «Отцы и дети»;
- 9) проведение лексикографического описания идиоглосс общего идиоглоссария И. С. Тургенева с лингвокультурологическими комментариями;
- 10) проведение презентации изданного словаря.

Словарная статья будет включать в себя: зону словоупотребления — центральную по своей функциональной предназначенности и самую обширную по объему часть словарной статьи; зону лингвистического комментария, посвященную лексической и синтаксической сочетаемости описываемого слова, грамматическим характеристикам слова; словоуказатель, включающий все текстоформы с их адресами; зону афористических выражений писателя; зону культурологического комментария и примечаний.

Работа над словарем осуществляется в два этапа.

На первом этапе проводятся следующие мероприятия: 1) создается концепция словаря, определяются теоретические принципы лексикографического описания идиоглосс; 2) разрабатывается структура словарной статьи; 3) для отбора идиоглосс составляется конкорданс цикла рассказов «Записки охотника», повести «Первая любовь» и романа «Отцы и дети»; 4) описанию в «Словаре языка И. С. Тургенева» подлежат прежде всего ключевые слова / идиоглоссы, которые являются важными для его творчества, играют главную роль в ряду используемых им образительных средств, выражают его миропонимание, характеризуют неповторимый идиостиль писателя. Отсюда необходимость составления на первом этапе работы списка идиоглосс, идиоглоссария; на этой основе определяются семантемы — лексико-семантические варианты слов и их художественные контексты; 5) подбираются цитаты-иллюстрации; 6) проводится анализ полноты использования писателем полисемантического потенциала слов литературного и общенародного русского языка с учетом статистических и жанрово обусловленных показателей.

На втором этапе: 1) подготавливаются и публикуются научные статьи: С. М. Аюпова, С. Б. Аюповой, Б. Гюнеш «Словарь языка И. С. Тургенева: принципы описания», С. М. Аюпова, С. Б. Аюповой, Б. Гюнеш «Лингвокультурологический комментарий идиоглосс «Записок охотника» И. С. Тургенева», С. М. Аюпова, С. Б. Аюповой, Б. Гюнеш «Лингвокультурологический комментарий идиоглосс романа И. С. Тургенева «Отцы и дети», С. М. Аюпова, С. Б. Аюповой, Б. Гюнеш «Лингвокультурологический комментарий идиоглосс повести И. С. Тургенева «Первая любовь»; 2) подготавливаются и публикуются монографические словари по языку цикла рассказов «Записки охотника», повести «Первая любовь» и роману «Отцы и дети» на русском и турецком языках; 3) подготавливается общий идиоглоссарий писателя с лингвокультурологическими комментариями на русском и турецком языках; 4) проводится презентации словаря.

Координацию работы исполнителей проекта будет осуществлять заведующая кафедрой русского языка и литературы Атаюркского университета Эрзурума, доктор филологических наук, ассистент профессора Б. Гюнеш. Экспертиза идиоглосс, отражающих своеобразие стиля и мировидения писателя, научное редактирование словаря будет поручено доктору филологических наук, доценту С. Б. Аюповой. Перевод словарных статей с русского на турецкий и английский языки будет осуществлять заведующая кафедрой русского языка и литературы Атаюркского университета Эрзурума, доктор филологических наук Б. Гюнеш.

#### **План мероприятий**

Декабрь 2015 года — создание лексикографической группы; принятие плана работы.

Декабрь 2015 — декабрь 2016 года — подготовка и обсуждение словарных статей на заседаниях лексикографической группы.

Декабрь 2015 — декабрь 2016 года — подготовка монографического Словаря языка цикла рассказов «Записки охотника» И. С. Тургенева доктором филологических наук, профессором С. М. Аюповым; подготовка монографического Словаря языка романа И. С. Тургенева «Отцы и дети» доктором филологических наук, доцентом С. Б. Аюповой; подготовка монографического Словаря языка повести И. С. Тургенева «Первая любовь» кандидатом филологических наук, доцентом А. В. Поселеновой, доктором филологических наук, профессором Т. Т. Сикхарулидзе.

Июль — декабрь 2016 года — подготовка и публикация научных статей участников проекта: Аюпов С.М., Аюпова С.Б., Гюнеш Б. «Словарь языка И. С. Тургенева: принципы описания», Аюпов С.М., Аюпова С.Б., Гюнеш Б. «Лингвокультурологический комментарий идиоглосс «Записок охотника» И. С. Тургенева», Аюпов С.М., Аюпова С.Б., Гюнеш Б. «Лингвокультурологический комментарий идиоглосс романа И. С. Тургенева «Отцы и дети», Гюнеш Б., Поселенова А.В., Сикхарулидзе Т.Т. «Лингвокультурологический комментарий идиоглосс повести И. С. Тургенева «Первая любовь»».

Январь — май 2017 года. Перевод монографических словарей с русского языка на турецкий язык доктором филологических, ассистентом профессора Бахар Гюнеш. Подготовка сводного Словаря языка И. С. Тургенева доктором филологических наук, доцентом С. Б. Аюповой. Перевод сводного Словаря языка И. С. Тургенева с русского языка на турецкий язык доктором филологических, ассистентом профессора Бахар Гюнеш.

Июнь 2017 года — издание Словаря языка И. С. Тургенева: лингвокультурологический комментарий.

Июнь 2017 года — презентация Словаря языка И. С. Тургенева: лингвокультурологический комментарий.

Для выполнения Проекта будут использоваться помещения, производственные мощности и технические средства Атаюркского университета г. Эрзурум (Турция).

#### **ПРИМЕЧАНИЯ**

<sup>1</sup> *Артюшков И.В., Аюпова С.Б., Борисова В.В. и др.* Язык и мысль С. Т. Аксакова в словарном отображении: из опыта составления идиоглоссария произведений писателя // Словарь языка С. Т. Аксакова. Вып. 1 / отв. ред.: д. ф. н., проф. В. В. Борисова. Уфа: Изд-во БГПУ им. М. Акмуллы, 2013. С. 3–18; *Аюпова С. Б.* Идиоглоссарий «Семейной хроники» С. Т. Аксакова: идиоглосса «СЕМЬЯ» // Словарь языка С. Т. Аксакова. Вып. 1 / Отв. ред.:

д. ф. н., проф. В. В. Борисова. Уфа: Изд-во БГПУ им. М. Акмуллы, 2013. С. 23–27; *Аюпова С. Б., Борисова В. В., Родионова А. Е.* Идиоглосса «СОВЕСТЬ» в дилогии С. Т. Аксакова: опыт филологической интерпретации // *Словарь языка С. Т. Аксакова*. Вып. 1 / Отв. ред.: д. ф. н., проф. В. В. Борисова. Уфа: Изд-во БГПУ им. М. Акмуллы, 2013. С. 27–29; *Коробейникова О. В.* Эволюция словарей языка писателей в англоязычной лексикографии [Электронный ресурс] // [www.rusnauka.com/NIO\\_2007/Philologia/18295.doc.htm](http://www.rusnauka.com/NIO_2007/Philologia/18295.doc.htm) (дата обращения: 14.05.2013); *Караулов Ю. Н., Гинзбург Е. Л.* Язык и мысль Достоевского в словарном отображении // *Словарь языка Достоевского. Идиоглоссарий. А–В / Российская академия наук, Институт русского языка им. В. В. Виноградова; главный редактор чл.-корр. РАН Ю. Н. Караулов*. М.: Азбуковник, 2008. С. 875–925; *Поценья Д. М.* Образ мира в слове писателя: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. СПб., 1997. 38 с.; *Русская авторская лексикография XIX–XX веков: Антология / отв. ред. чл.-корр. РАН Ю. Н. Караулов; сост. Е. Гинзбург, Ю. Караулов, Л. Шестакова*. М.: Азбуковник., 2003. 512 с.

<sup>2</sup> Под языковой художественной картиной мира понимаем «синкретичное образование, возникающее в результате воплощения художественных смыслов в речи и представляющее собой целостный, многогранный образ художественного мира, создаваемый средствами языка. Языковая художественная картина мира <...> воплощает в языке художественного произведения результаты творческой деятельности, отношение творца художественной реальности к миру, его эстетическую и ценностную ориентацию». См.: *Аюпова С. Б.* Языковая художественная картина мира и ее признаки (на материале произведений И. С. Тургенева) // *Русская словесность*. 2010. № 2. С. 59.

<sup>3</sup> *Поляков А. Е.* Словарь языка А. С. Грибоедова [Электронный ресурс] // <http://feb-web.ru/feb/concord/abc/> [Москва, 2008] (дата обращения 17.05. 2014); *Словарь языка Василия Шукшина / В. С. Елистратов*, Моск. гос. ун-т им. М. В. Ломоносова (МГУ). М.: Азбуковник, 2001. 432 с.; *Словарь языка Михаила Шолохова / Автор проекта и главный редактор Е. И. Диброва*. М: Азбуковник, 2005. 1358 с. *Словарь языка С. Т. Аксакова*. Вып. 1 / Отв. ред.: д. ф. н., проф. В. В. Борисова. Уфа: Изд-во БГПУ им. М. Акмуллы, 2013. 573 с.; *Словарь языка Достоевского. Идиоглоссарий. А–В / Российская академия наук, Институт русского языка им. В. В. Виноградова; главный редактор чл.-корр. РАН Ю. Н. Караулов*. М.: Азбуковник, 2008. 962 с. *Шангина А. В.* Словарь языка забайкальского писателя Е. Е. Куренного / Автор проекта и главный редактор А. В. Шангина. Чита: Изд-во ЧитГУ, 2006. 237 с.

<sup>4</sup> *Словарь языка Пушкина: В 4 т: Т. 1 / Под ред. В. В. Виноградова; сост. С. И. Бернштейн, А. Д. Григорьева, И. С. Ильинская*. Изд. 2-е, испр. и доп. М.: Азбуковник, 2000. 4570 с.

<sup>5</sup> *Словарь языка Достоевского. Идиоглоссарий. А–В / Российская академия наук, Институт русского языка им. В. В. Виноградова; главный редактор чл.-корр. РАН Ю. Н. Караулов*. М.: Азбуковник, 2008. 962 с.

<sup>6</sup> *Караулов Ю. Н., Гинзбург Е. Л.* Язык и мысль Достоевского в словарном отображении // *Словарь языка Достоевского. Идиоглоссарий. А–В / Российская академия наук, Институт русского языка им. В. В. Виноградова; главный редактор чл.-корр. РАН Ю. Н. Караулов*. М.: Азбуковник, 2008. С. 891–892.

**Bahar Gunes**

## **PROJECT OF EDITION OF DICTIONARY OF I. S. TURGENEV'S LANGUAGE WITH LINGUOCULTUROLOGICAL COMMENTS IN TURKEY IN RUSSIAN AND TURKISH LANGUAGES**

The paper tells about the project of edition of the dictionary of I. S. Turgenev's language with linguoculturological comments in Turkey in Russian and Turkish languages, reflecting the original artistic world of writer and signifying by itself the important stage of development of literary Russian. The edition of dictionary is an instrument in forming of friendship to Russia's public opinion, distribution of knowledge about the Russian culture, popularization of works of the writer, influencing on forming of spiritual bases of Russia.

*Keywords:* I. S. Turgenev, dictionary, linguoculturological comments, idiom glossary.

Белухина Светлана Николаевна  
Казакова Елена Викторовна

*Московский государственный  
строительный университет, Россия*

rus@mgsu.ru

## **ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ТУРИЗМ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ**

В статье рассматриваются вопросы, связанные с организацией работы летних языковых школ, выбором метода обучения, созданием электронных дидактических материалов, формированием межкультурной компетенции, позволяющей участникам этих школ лучше понимать и уважать другую культуру.

*Ключевые слова:* летняя языковая школа, мобильность обучения, культуроведческий подход к обучению, компьютерные дидактические материалы.

Современные инновационные процессы в науке и образовании помогают развивать педагогическую теорию и практику. Многие педагогические технологии, которые успешно использовались раньше, актуальны и сегодня, потому что в них заложены фундаментальные принципы образования и воспитания. К ним относится и образовательный туризм, который широко используется в различных образовательных системах. Он оценивается педагогами как высокоэффективная технология обучения и одновременно как форма организации учебного процесса. Отличительными чертами образовательного туризма являются возможность осуществления образовательной мобильности и формирование навыков самообразования. Сфера образовательного туризма охватывает все виды обучения и просвещения, которые осуществляются вне постоянного места жительства. К основным видам образовательного туризма относятся: учебные поездки с целью изучения иностранного языка или тех или иных общеобразовательных или специальных предметов; ознакомительные поездки в учреждения, организации и на предприятия; научные и учебные стажировки, участие в семинарах, конференциях, конгрессах, творческих мастерских и мастер-классах, целью которых является обмен опытом и получение новой профессионально важной информации и т. д.

Одной из форм образовательного туризма считаются летние языковые школы. В 70–80-е годы XX века в Советском Союзе функционировало большое количество различных школ краткосрочного интенсивного обучения русскому языку. Программа обучения в летних школах отличалась как по количеству часов: от двух недель до двух месяцев, так и по организации учебно-методической работы. Так, в Московском государственном строительном институте (МИСИ) в течение 30 лет работали летние традиционные месячные курсы русского языка для студентов Технического университета Берлина. Кроме этого, МИСИ 10 лет сотруду-



начал с языковой школой Брахесколан при Стокгольмском университете, в которой с сентября по февраль учащиеся с помощью русскоязычного преподавателя с нуля изучали язык у себя на родине, в Швеции, а с марта по май приезжали в Россию для продолжения обучения в языковой среде. Кроме занятий в аудиториях проводилось множество экскурсий как по Москве, так и в другие города России, организовывались встречи с учениками в школах и представителями трудовых коллективов на предприятиях. Для каждой формы обучения разрабатывались специальные учебно-методические материалы, ориентированные на цели и задачи обучения каждого контингента учащихся

Образовательный туризм — не только достояние молодежи. Например, в Московском государственном строительном университете с 1992 по 1997 год функционировал трёхнедельный курс русского языка «Пожалуйста», в работе которого приняли участие 95 слушателей из Швеции, изучавшие русский язык по радио. Основной контингент составляли люди различных профессий предпенсионного возраста и пенсионеры. За последнее время в мире средняя продолжительность жизни увеличилась до 80 лет. В обществе неуклонно растёт доля пожилых людей, и организация их досуга становится насущной проблемой. Количество тех, кто путешествует и учится на склоне лет, убегая от болезни Альцгеймера, возрастает год от года. Их участие в работе языковых школ приобретает все большую популярность. Актуальность современного образовательного туризма проявляется в интенсификации процесса взаимопроникновения культур, а также в духовном обогащении людей, живущих в условиях открытого глобального мира.

В 90-е годы в связи с политическими изменениями в стране многие летние школы прекратили своё существование. В настоящее время ситуация меняется: летние (зимние) языковые школы проводят в нашей стране как специализированные языковые центры, так и университеты, осуществляющие совместную международную деятельность. Открытая политика учебных и научных заведений, наличие кампусов, индивидуальные планы учебы дают возможность молодежи выйти за пределы своей школы и поучиться в другом месте. Это повышает мобильность, расширяет круг знакомств, обогащает личность. Для успешной работы подобных школ кроме высококвалифицированного профессорско-преподавательского состава, включая «носителей языка», необходима модернизация учебных материалов с использованием современных интерактивных возможностей, а также широкий спектр внеучебных мероприятий.

Очевидно, что говорить об обучении языку, опираясь только на сопоставление языков, недостаточно, так как идеи диалога культур, иноязычного образования включают не только и не столько вопросы изучения иностранных языков, но и вопросы изучения культур. В связи с необходимостью поддерживать и развивать мотивацию учащихся к изучению

русского языка большую роль играют социокультурный и культуроведческий подходы. Данные подходы призваны помогать развивать у иностранных учащихся интерес и желание к познанию России, русской культуры, русского национального характера в диалоге с родной культурой. В настоящее время под воздействием СМИ у людей формируется определенные стереотипы восприятия России, русской действительности, русского характера. В зависимости от способов и форм использования эти стереотипы могут быть полезны или вредны для коммуникации. Межкультурная коммуникация предлагает знания, которые позволяют овладеть межкультурной компетенцией, что в конечном итоге помогает людям понимать друг друга, уважать другую культуру и другие ценности.

Преподавание русского языка в условиях работы летней школы требует особого метода построения занятий, направленного на постоянную активизацию и стимулирование речевой деятельности обучаемых. Использование подобного метода обусловлено тем, что целью обучения является достижение продвинутого уровня владения языком за ограниченное количество учебных часов. Одним из методов обучения, разработанных для такой категории иностранцев, называют «метод активного обучения»<sup>1</sup>. Под «активным обучением» понимается такой вариант обучения языку, при котором идет обращение к личностным резервам обучаемого, постоянная активизация его памяти, положительное воздействие на его эмоциональное состояние (снятие утомления, создание эффекта «отдыха» на уроке и ряд других эффектов). При выборе метода обучения специалисты исходят из следующего положения: языковые знания, полноценная коммуникация могут быть достигнуты взрослым человеком только при условии направленности всего учебного процесса на достижение и поддержание активности преподавателя и учащегося. Для получения подобного результата занятие организуется как управляемое иноязычное общение, которое является одновременно и целью, и основным средством, и условием обучения.

В рамках метода активного обучения особое значение имеет так называемая ситуация взаимодействия, когда моделирующие образы реальной жизни выступают в качестве основной единицы организации учебной деятельности и учебного материала. Успешное использование метода активного обучения требует от преподавателя дополнительных знаний и умений. Преподавателю, работающему в соответствии с данным методом, надо строить занятия, руководствуясь принципом личного общения; принципом условной, игровой организации учебного процесса и его содержания; принципом постоянного взаимодействия преподавателя и обучаемого; принципом ограниченности и концентрированности языкового материала.

Летняя школа — это место создания речевой среды, максимально приближенной к реальной. Работа летней школы представляет собой ме-

тодически продуманное занятие, организованное с учетом занимательности и развлекательности, с ориентацией на разный уровень владения языком и обязательным условием нахождения общности культур представителями разных стран. Особенности современной фазы функционирования русского языка в мире ставят принципиально новые задачи перед методистами, авторами учебных материалов, преподавателями. Особое внимание обращается на речевую и практическую направленность обучения. Сегодня устное и письменное общение на русском языке призвано не только знакомить с культурой страны изучаемого языка, что было и прежде, но и осуществлять взаимодействие, диалог культур — русской и родной. В этой связи становится актуальным вопрос толерантности — интолерантности в современном мире. Разные коммуникативно-личностные потребности требуют разных форм и методов преподавания РКИ. Принципиально важно в этих условиях иметь строго отобранный дидактический материал и четкую систему преподавания и закрепления. Практика обучения РКИ в летних школах показывает, что даже опытному преподавателю необходимы новые программы и учебные материалы с использованием мультимедиа, а начинающий преподаватель нуждается в этом особенно. Мультимедиа — это взаимодействие визуальных и аудио эффектов под управлением интерактивного программного обеспечения с использованием современных технических и программных средств. Они объединяют текст, звук, графику, фото, видео в одном цифровом представлении<sup>2</sup>. Желательно, чтобы содержание учебных программ и внеучебные мероприятия дополняли друг друга, облегчали адаптацию слушателей во время пребывания в стране изучаемого языка.

В качестве примера приводится организация учебных материалов по программе занятий летней школы «Значимость родного языка», организованной в МГСУ для учащихся из Германии и Словении 2013 году. На уроках, предваряющих экскурсии по Москве и по музеям столицы, вниманию слушателей предлагалось несколько небольших по объему презентаций, выполненных в программах «Microsoft Power Point», «Prezi», использующих файлы мультимедиа для создания иллюстраций к выступлениям. Возможности программы «Prezi» позволяют создавать презентации с нелинейной структурой. Вся презентацию можно свернуть в одну картинку, и, напротив, каждый элемент презентации может быть увеличен с целью привлечения внимания и для более детального изучения. Цель этих презентаций — поддержание внимания и интереса аудитории. Для оценки понимания учебного материала после просмотра презентаций и посещения экскурсий была проведена викторина «Познакомимся с Москвой». Викторина — это дидактическая игра, требующая от ее участников, как творчества, так и труда. Вместе с тем, викторина является современным и признанным методом обучения, так как в процессе игры у слушателей всех категорий вырабатывается привычка мыс-

литель самостоятельно, у них развивается внимание, стремление к знаниям. В процессе игры слушатели не замечают, что учатся. Викторина является мультимедийным продуктом, состоящим из разного рода материалов, объединенных при помощи гиперссылок. Гиперссылка осуществляет связь между веб-страницами или файлами в сети Интернет, где связь страниц между собой происходит при помощи ссылок посредством языка HTML. Ссылкой может являться не только некоторое слово, текст или часть текста веб-страницы, но и картинка или ее часть.

На первой странице учебного продукта летней школы в МГСУ — название мероприятия (Викторина «Познакомимся с Москвой»), место его проведения (Московский государственный строительный университет, кафедра русского языка) и обращение к участникам (надпись — «Приветствуем участников викторины»). Щелкнув на надпись, ведущий переходил на другую страницу, где были указаны номера вопросов, расположенных по возрастающей сложности. Участник выбирал номер вопроса, а ведущий, нажав на него стрелкой «мышки», по гиперссылке переходил на следующую страницу «Вопросы викторины». Вопрос оформлялся в текстовом режиме и сопровождался иллюстрациями-слайдами. Время подготовки к ответу было ограничено музыкальной паузой. Правильность ответа контролировалась ведущим вместе с участниками викторины на странице «Ответ». За правильный ответ участники получали карточки разного цвета в зависимости от трудности вопроса (в нашем случае цвета российского флага), а затем по результатам викторины победители награждались призами. Ведущими были российские студенты, получающие в университете дополнительное образование по программе «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации».

Другим примером организации учебного материала послужила презентация темы «Творчество А. П. Чехова в контексте мировой культуры», где были использованы фрагменты постановки пьес А. П. Чехова на сцене мировых театров (Россия, Англия, Германия, Финляндия, США), а также показан фрагмент фильма по рассказу А. П. Чехова «Драма». Всё это дало мощный толчок для живой дискуссии по материалам лекции преподавателя. В рамках летней школы «Значимость родного языка» участники (иностранцы и российские студенты и преподаватели) проводили концерты-встречи, на которых звучала русская, немецкая, словенская речь, что в очередной раз показало, как многообразен наш мир и как важно понимание того, что каждый язык и каждый его представитель достоин внимания и уважения.

Подобного рода совместные занятия под контролем преподавателей способствуют взаимному, пониманию, культурному обогащению, осуществлению межкультурной коммуникации. Инновационная туристско-образовательная деятельность является важным и перспективным направлением международного культурного обмена в сфере образования.

Она помогает повысить эффективность процесса обучения и воспитания на любой образовательной ступени.

#### **ПРИМЕЧАНИЯ**

<sup>1</sup> Проектирование учебного процесса: Учеб. пособ. 2-е изд. Перераб.и доп. / М. В. Горшенина; Самар. гос. техн. ун-т. Самара; 2009. 64 с

<sup>2</sup> Попов Н. С., Мильруд Р. П., Чуксина Л. Н. Методика разработки мультимедийных учебных пособий: Монография. М.: Машиностроение-1, 2002.128 с.

**Beluhina S. N., Kazakova E. V.**

#### **EDUCATIONAL TOURISM AS A MEANS OF INTERCULTURAL COMMUNICATION**

The article discusses issues related to the organization of various kinds of summer language schools, the choice of the method of training, the creation of electronic teaching materials, the formation of intercultural competence, which allows participants to these schools to better understand and respect other cultures.

*Keywords:* summer language school, mobility training, cultural studies approach to teaching, computer teaching materials.

## ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА КРОСС-КУЛЬТУРНЫХ ОПИСАНИЙ: АНКЕТИРОВАНИЕ И САМОНАБЛЮДЕНИЕ

Статья посвящена *кросс-культурному анкетированию* и кросс-культурному анализу *дневника самонаблюдения*. Приводятся выборочные результаты, полученные с использованием данных методов.

*Ключевые слова:* кросс-культурное анкетирование, кросс-культурный анализ, дневник самонаблюдения.

В статье речь пойдет о двух направлениях, развивающих теорию межкультурной коммуникации. Первое — аналитическое описание результатов, полученных при помощи метода *кросс-культурного анкетирования*, второе — кросс-культурный анализ *дневника самонаблюдения*.

Оба направления решают задачу моделирования и описания *человека удивляющегося*, т. е. человека, который, оказавшись в другой лингвокультуре, вынужден / пытается переключиться с одного культурного кода на другой. Для аналитического описания прототипа человека удивляющегося необходимы «свидетельства удивления / недоумения / затруднения». Затруднения могут быть: а) бытовыми (мелочи, подробности быта); б) поведенческими; в) жестовыми и мимическими; г) лингвистическими и т. д.<sup>1</sup>

*Кросс-культурное анкетирование* проводится с участием респондентов, относящихся к двум разным лингвокультурам. При проведении анкетирования важны непосредственные реакции тех респондентов, которые не являются знатоками данной лингвокультуры и не специализируются в ее изучении. Респонденты отбираются по следующим критериям: а) «свежий взгляд» — анкетирuem(ый)ая либо находится в стране другой лингвокультуры, либо только что вернул(ся)ась оттуда; б) «умеренная адаптация» — он(а) был(а) в этой стране не более двух или трех раз. Состав респондентов помогает представить взгляд людей разных возрастов и профессий на другую культуру. Этот взгляд не потерял своей остроты, он не сглажен длительным пребыванием в другой стране, и впечатления от нее сохраняют свежесть.

В самом общем виде вопросы формулируются следующим образом:

*Что в первую очередь бросается в глаза в данной стране? Что удивляет, вызывает затруднение, что — нет? Как оценивается та или иная ситуация? Как следует, на ваш взгляд, в той или иной ситуации себя вести? Что необходимо знать человеку, который собирается поехать в эту страну?*

Принимается во внимание такие параметры как близкородственные / неблизкородственные культуры, наличие / отсутствие исторически сложившихся устойчивых социокультурных контактов и др.

*Кросс-культурное анкетирование* также может проводиться с учетом базовых характеристик, описанных антропологами и используемых в исследованиях по межкультурной коммуникации. Базовыми для разных культур являются: отношение ко времени, к пространству, индивидуализм / коллективизм и др. В этом случае вопросы строятся таким образом, чтобы выявить степень представленности этих характеристик в исследуемых лингвокультурах.

*Дневник самонаблюдения*, в принципе, решает те же задачи, что и кросс-культурное анкетирование. *Дневник самонаблюдения* ведет инофон, оказавшийся в другой лингвокультуре. Как и при анкетировании здесь также преимущество отдается спонтанной, неотрефлексированной реакции: *дневник* ведется в свободной форме, в нем фиксируется все, что автору кажется важным и интересным. *Дневник самонаблюдения* можно рассматривать как разновидность *включенного наблюдения*. Это понятие вслед за Б. Малиновским<sup>2</sup> активно используется в работах по антропологии. Однако при *включенном наблюдении* объектом является этническая группа в ее повседневной жизни, которую антрополог, живущий поблизости, наблюдает непосредственно («нейтральный аутсайдер»), либо он сам выступает в роли участника действий, осуществляемых данной этнической группой («инсайдер»).

При *самонаблюдении* объектом становится сам исследователь, оказавшийся в другой лингвокультуре и создающий свободное описание собственных реакций на любые ситуации, вызвавшие интерес и / или коммуникативные затруднения. В дальнейшем материал обрабатывается и анализируется.

В *дневнике самонаблюдения* фиксируются: смысловые сегменты, каналы, через которые приходит осознание другой культуры; собственные недоумения и вопросы к другой культуре. Материал, имеет выраженный *интроспективный* характер.

*Кросс-культурное анкетирование* и *самонаблюдение* позволяют создавать прототипические модели «человека удивляющегося».

Практики анкетирования и самонаблюдения помимо интересного исследовательского материала дают также опыт сопоставления разных лингвокультур и помогают исследователю лучше понять свою собственную культуру. Регулярно проводимые наблюдения и анкетирования позволяют выявить и описать динамику и вариативность культурных норм. Кроме того, практики анкетирования и самонаблюдения могут использоваться в образовательных и воспитательных целях. Они служат развитию межкультурной чувствительности самого исследователя.

В Гос. ИРЯ им. А. С. Пушкина *кросс-культурное анкетирование* и *самонаблюдение* используется при сборе материала для магистерских

и кандидатских диссертаций. (Автор данной статьи являлась научным руководителем работ по этой проблематике). В результате проведенных исследований были получены интересные результаты. Приведу некоторые примеры из работ.

Кросс-культурное анкетирование проводилось польской магистранткой во время подготовки диссертации: «Образ России глазами поляков и образ Польши глазами русских».

Анкетирование представителей двух близкородственных лингвокультур, русской и польской, позволило выявить некоторые общие закономерности. Респонденты были разделены на две возрастные группы: старшую (40–80 лет) и младшую (13–20 лет). При таком разделении учитывается не только возрастная, но и историко-социальный фактор. У представителей старшей группы значительная часть жизни пришлось на время существования Советского Союза и стран социалистического лагеря. Представители младшей группы родились незадолго до распада СССР и смены политического режима в Польше. Кроме того, польские и русские респонденты были поделены на тех, кто побывал в России / в Польше и тех, кто никогда в России / в Польше не был.

Ответы респондентов старшей группы отличаются по ряду позиций от ответов респондентов младшей группы. В целом представление друг о друге оказалось в меру доброжелательным, хотя поляки, особенно респонденты старшей группы, чаще давали русским отрицательные оценки, чем русские полякам.

Диагностическими для конструирования «человека удивляющегося» оказались некоторые модели вербального и невербального поведения.

Что удивляет поляков в русских? Неформальный ответ на вопрос: *Как дела?*; внимание к приметам и соответствующий нарратив, объясняющий саму примету, а также почему не следует (опасно) совершать то или иное действие; празднование дня рождения людьми всех возрастов (в Польше день рождения празднуют молодые люди; люди старшего возраста празднуют День ангела, или именины).

Не подтвердилось распространенное у польских информантов представление о русском чаепитии, согласно которому русские пьют чай вприкуску, кипяток наливают из самовара. К слову сказать, небольшой опрос, проведенный среди русских студентов, показал, что большинство из них не знает выражения *пить чай вприкуску*.

Интересно описана типичная внешность русской девушки и русского мужчины. При этом, оказалось, что поляки, особенно те, кто живет на востоке Польши, рядом с границей с Белоруссией не дифференцируют белорусов, украинцев и русских, считая всех русскими.

Что удивляет русских у поляков? Чрезмерная, с точки зрения русских, бережливость поляков и любовь к экономии; прямое влияние католической церкви на принятие или непринятие законов; распространен-



ность анонимных звонков в полицию. Относительно поляков у русских также сохраняется устойчивый стереотип «польского гонора».

Кросс-культурное анкетирование было проведено венгерской магистранткой при подготовке диссертации: «Русские и венгерские лингвокультуры: опыт сопоставительного описания базовых элементов». Работа строилась с учетом тех культурных параметров, которые были рассмотрены в классических работах Э. Холла<sup>3</sup> и Г. Хофштеде<sup>4</sup> а именно: высокая / низкая дистанция власти; индивидуализм / коллективизм; высокая / низкая степень избегания неопределенности; соревновательность / несоревновательность (маскулинность / феминность); отношение ко времени; отношение к пространству.

Русские и венгерские респонденты разделялись по гендеру, социальной позиции, по возрасту и уровню образования. Для аналитического описания разных лингвокультур предлагались такие вопросы:

- 1) *При планировании летнего отдыха учитываете ли Вы желание ребенка?*
- 2) *Представьте конец года или семестра. Вы прекращаете занятия с вашими преподавателями. Будете ли Вы благодарить его/ее за помощь? Купите ли подарок?*
- 3) *Какая реакция будет у Вас, если поезд не придет по расписанию? и др.*

Сбор материала частично проводился в режиме онлайн.

Некоторые сделанные в работе выводы оказались довольно неожиданными, в частности: низкоконтекстуальность русской культуры (русскую лингвокультуру, как правило, относят к высококонтекстуальным); отношение ко времени (русские люди ценят пунктуальность). Возможно, здесь речь идет о смене культурных норм, хотя погрешности в исследовании также не исключены.

Аналитическое описание *дневника самонаблюдения* было дано русской магистранткой. Во время стажировки в Южной Корее она вела дневник, фиксируя по возможности все, что в течение дня показалось неожиданным, удивительным. Этот дневник лег в основу аналитического описания корейской лингвокультуры с позиции носителя русской лингвокультуры.

В область диагностирующих удивление попали модели поведения старших с младшими: учителя и ученика на занятиях и вне занятий; старшекурсников и первокурсников; ситуации встречи, прощания, знакомства. Во всех перечисленных ситуациях наблюдаются особые формы почтения, которые младшие демонстрируют старшим. Эти формы неожиданны, и вызывают удивление у представителей русской лингвокультуры.

Прагматика речевого общения в ситуации знакомства также необычна для представителей русской лингвокультуры: принято спрашивать о возрасте, семейном положении, месте работы и должности, а также, в некоторых случаях, о месте рождения и об оконченном учебном заведении. Это помогает говорящему определить статус собеседника и соответ-

ственно выбрать правильную форму общения, включив в нее все необходимые культурные маркеры.

Стереотипные представления корейцев о России как об огромной стране, где всегда очень холодно, и можно встретить медведей, достаточно универсальны, их устойчиво воспроизводят носители разных лингвокультур.

Есть ряд интересных отличий в коннотативном фоне некоторых зоонимов, а также в роли отдельных концептов. Например, в русском языке можно сказать *грязный как свинья*, а в корейском — *ленивый как свинья*, т. к. в отличие от русской лингвокультуры, в которой *свинья* ассоциативно связана с *грязью*, в корейской лингвокультуре она ассоциируется в первую очередь с *чревоугодием* и *ленью*.

Если концепты *везение*, *удача* являются ключевыми для русской языковой картины мира<sup>5</sup>, то в корейской лингвокультуре концепт *везение*, вероятно, можно определить как периферийный. На высказанное русской девушкой утешение корейцу, который не прошел собеседования при приеме на работу: «Ну, ничего. Просто не повезло. В другой раз повезет», — последовал ответ: «Везение здесь не при чем. Нужно больше учиться». Понимание того, что для достижения успеха необходимо много работать, воспитывается с детства.

Собранный и расклассифицированный при помощи кросс-культурного анкетирования и ведения дневника самонаблюдения материал способствует: созданию банка данных, предназначенных для широкого спектра кросс-культурных и поликультурных сопоставлений; появлению учебников, в которых кросс-культурный аспект разработан более подробно, с учетом живого материала; развитию разных форм межкультурных тренингов.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Брагина Н. Г. Лексикон межкультурной коммуникации: межкультурный диалог и «человек удивляющийся» // “Русский язык в формате 3D: лингвистика, образование, культура” / гл. ред. Гаспарян Г. Р. Ереван: Лингва, 2013. С. 254–261.

<sup>2</sup> Малиновский Б. Аргonautы западной части Тихого океана = Argonauts of the Western Pacific / Пер. с англ. В. Н. Поруса. М.: РОССПЭН, 2004. 552 с.

<sup>3</sup> Hall E. T. Beyond Culture. New York: Doubleday, 1976. 256 p

<sup>4</sup> Hofstede G. Culture’s Consequences: Comparing Values, Behaviors, Institutions and Organizations Across Nations. Sage Publications, Inc; 2nd edition, April, 2001. 616 p.

<sup>5</sup> Зализняк А. А., Левонтина И. Б., Шмелёв А. Д. Ключевые идеи русской языковой картины мира. М.: Языки славянской культуры, 2005. 554 с.

Bragina N. G.

## THEORY AND PRACTICE OF THE CROSS-CULTURAL DESCRIPTIONS: INTERVIEW AND INTROSPECTION

The paper observes the cross-cultural interview and the cross-cultural analysis of the diary of introspection. The selected results, received with the help of these methods, are under consideration.

*Keywords:* cross-cultural interview. cross-cultural analysis. diary of introspection.

## КОМПЛИМЕНТЫ В РУССКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРЕ В КОНТЕКСТЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

В статье на разнообразном материале (словарные статьи, фразеологизмы и словосочетания, поговорки, художественная литература, живой дискурс) проводится лексико-семантический, прагмалингвистический, дискурсивный анализ комплиментов в русской лингвокультуре. Такой комплексный анализ комплиментов в русской лингвокультуре в сопоставлении с другими лингвокультурами позволяет выявить их особенности.

*Ключевые слова:* русский язык, лингвокультура, комплименты, межкультурная коммуникация, сопоставительный анализ.

В. В. Маяковский говорил: *«Толча комплименты, как воду в ступке, люди совершают благородные поступки»*. Целью данной статьи является выявление особенностей комплиментов в русской лингвокультуре в сопоставлении с другими лингвокультурами. Для этого был проведен **лексико-семантический** анализ слова «комплимент» на материале различных словарей русского, английского и армянского языков. Сопоставительный анализ семантики слова «комплимент» дал нам основания сделать следующие выводы: а) при всем сходстве семантической структуры данного слова-понятия, наблюдаются и значительные различия, отражающие специфику менталитета носителей рассматриваемых языков; б) в русском языковом сознании комплимент имеет наряду с положительными коннотациями, которые преобладают, также и негативные, связанные как с завышенной оценкой адресата, так и с корыстными интенциями адресанта. При этом, с точки зрения аксиологической характеристики, наиболее положительную окрашенность комплимент имеет в английской лингвокультуре, а наиболее негативную и субъективную — в армянской; в) в русском, как и армянском языковом сознании, в отличие от английского, комплимент может быть связан с намерением говорящего, преследующего личную выгоду; г) комплимент в русской (как и армянской) лингвокультуре не носит столь формального характера, как в английском; д) в русской лингвокультуре, как и в английской, в отличие от армянской, комплимент ассоциируется с понятиями вежливости и уважения; е) если в русском языке (как и в английском) комплимент — это обоснованная похвала, то в армянском — необоснованная; ж) комплимент как сочувствие и — шире — эмпатия встречается только в русской лингвокультуре; комплимент в таком понимании — это сугубо русское явление<sup>1</sup>.

Анализ **фразеологизмов и словосочетаний**, указывающих на комплименты, в русском, английском и армянском языках, выявляет, что

комплименты говорят, делают, ими обмениваются, на комплименты напрашиваются, в комплиментах рассыпаются; похвалы расточают, похвалами осыпают, похвалы заслуживают и т. д. Подобные словосочетания практически в равной мере встречается как в русской, так и в английской и армянской лингвокультурах, т. е. с точки зрения количества и содержания выражений, указывающих на комплимент, можно говорить об их полной эквивалентности в рассматриваемых языках.

Анализ **пословиц и поговорок** о комплиментах показал, что, во-первых, в количественном отношении преобладают русские идиомы (было зафиксировано 47 пословиц и поговорок, из них 28 русских, 17 английских и 2 армянские). Эти данные подтверждают большую эмоциональность русских в общении, а также сдержанность армян, которые, несмотря на свою эмоциональность, не расположены к комплиментам и похвалам. Меньшее число пословиц в английском языке еще раз подтверждает известный факт о сдержанности в проявлении чувств в английской культуре, где не принято расточать похвалы и где больше принята недооценка, чем переоценка. Тематически все пословицы и поговорки нами были подразделены на следующие группы, указывающие на: 1) результат, 2) адресата, 3) объект (за что хвалят) и уместность, 4) адресанта, 5) двусторонность, 6) искренность/неискренность, 7) взаимоотношение похвалы и критики.

1. **Результат** похвалы может рассматриваться двояко: а) это может быть благоприятное воздействие; похвала может быть полезна и иметь воспитательное значение (7 русских, 2 армянские и 1 английская пословицы): «*Ласковое слово и буйную голову смиряет*»; б) похвала может быть вредна (на это указывают 2 русские пословицы). Например: «*Похваливание балует*». Статистика показывает, что в целом пословиц и поговорок о пользе похвалы больше, чем о вреде (11 vs 3).
2. **Адресатом** может быть, как человек, так и животное и даже неодушевленный предмет: «*Девка палец иголкой уколёт — похвалу слышать*», «*Доброму слову и кошка рада*» (всего 5 пословиц: 2 русские и 3 английские).
3. **Объектом** похвалы может быть только хорошее, доброе, основательно сделанное дело, причем объект похвалы нужно увидеть самому: (6 русских и 5 английских пословиц): «*Скорого дела не хвалят, худое нечего хвалить*», «*По наслышке не одобряй, а не видав, не хули*». Неуместно хвалить раньше времени, как в русской, так и в английской культурах: «*Хвали утро вечером*». Русская культура не одобряет самовосхваление («*Сам не одобряйся, а подожди, как люди одобряют*»), а английская — похвалы человека, пока он жив.
4. **Адресантом** могут быть всякие люди, особенно добрые: «*Добрые дела добрыми людьми похваляются*».
5. **Двусторонний характер похвалы** (4 русские и 4 английские пословицы). Хвалят в ответ на похвалу: «*Кукушка хвалит петуха за то, что хвалит он кукушку*», «*Похвала на похвалу напрашивается*».
6. **Искренность/неискренность** (1 русская и 1 английская пословицы). Похвала может быть правдивой, искренней, если это не лесть (в русской культуре): «*Лестные слова могут быть правдивы; льстивые всегда ложны*»; в английской же культуре комплимент может восприниматься как обман: «*Complimenting is lying*».

7. **Похвала/критика;** их взаимосвязь (5 русских и 1 английская пословица). В русском сознании и хвалить, и ругать плохо, поскольку это приводит к негативным последствиям: «*Похулить-грех, а похвалить — Бог убьет*»; «*С брани люди сохнут, с похвалы толстеют*». Восприятие брани и хвалы зависит от того, кто это делает: «*Мне брань врагов приятнее хвалы*», «*Иная похвала хуже брани*».

Вышеприведенный анализ дает основания сделать общий вывод о том, что с точки зрения использования и восприятия комплиментов есть достаточно много сходства во всех трех культурах при наличии отдельных особенностей.

Особенности речевого акта комплимента в русской лингвокультуре ярче выявляются на фоне разных, иногда очень далеких лингвокультур. Ведь при схожести единой установки — сделать приятное собеседнику, форма выражения комплимента, а также его восприятие зависят от менталитета носителей того или иного языка, от пола и возраста собеседников, от принятых в том или ином обществе норм проявления чувств, в частности, симпатий. Так, англо-американская культура «поощряет отзываться с похвалой о других людях, дабы поднять их в собственных глазах. В японской же культуре, наоборот, похвала в лицо не поощряется, однако вызывает одобрение говорить о себе «плохо»<sup>2</sup>. При этом если в США комплимент женщине на работе (по поводу ее внешности, наряда и т. д.) может рассматриваться как сексуальное домогательство, то в Италии, где царит культ прекрасного, «женщиной принято восхищаться и не скрывать этого. Это положительно характеризует итальянских мужчин, поскольку восхищаться они будут любой женщиной — некрасивой, старой, молодой, глупой, красивой, не делая исключений...<sup>3</sup>. В мусульманских же странах нельзя делать комплиментов по поводу внешности жены собеседника; при этом в странах арабского мира принято щедро делать комплименты друг другу. Русские тоже не скупятся на комплименты (иногда делают это с корыстными намерениями) и в эмоциональной форме высказывают слова похвалы своему собеседнику, как правило, безотносительно к возрасту, полу и другим социопрагматическим факторам. При этом похвала может охватывать широкий спектр: от внешности до личностных качеств и определенных достижений.

Как и во многих других культурах, в русской лингвокультуре комплименты часто содержат в своем составе зоонимы. При этом следует отметить, что в каждой культуре есть свой набор комплиментов с зоонимами, причем подобные комплементарные сравнения могут восприниматься в разных лингвокультурах по-разному, а иногда и как оскорбительные. Так, «очень странное впечатление на носителей иной культуры могут произвести некоторые комплименты женщинам. В Индии можно польстить женщине, если сравнить ее с коровой, а ее походку — с походкой слона. Хороший комплимент японке — сравнение ее со змеей, татарке и башкирке — с пиявкой, олицетворяющей совершенство форм и движений. Обращение к женщине «Гусыня!» в русской культу-

ре — оскорбление. В Египте — это ласковый комплимент»<sup>4</sup>. В русских комплиментах используются зоонимы «рыбонька», «птичка», «сокол», «зайнышка», «орленок», «соловушка», «киска» и др. В русской культуре мужчину сравнивают со львом, с орлом (как и в армянской).

В русских комплиментах встречаются и фитонимы. Самым распространенным является сравнение с березой. О женщине говорят «стройная как береза» (в армянской лингвокультуре девушку сравнивают с розой, с тополем).

Проведенный нами анализ комплиментарных дискурсов, извлеченных из русской и армянской художественной литературы (по 200 примеров из каждого языка), выявил, что **комплименты по поводу внешности** человека встречаются практически в одинаковой мере в обеих лингвокультурах (по 14% и 15% соответственно от общего количества). При этом, если в армянской лингвокультуре преобладают комплименты, характеризующие глаза, взгляд, то в русской встречаются самые разнообразные комплименты, характеризующие отдельные элементы внешности, части тела и т. д. **Комплименты внутренним, моральным качествам** тоже встречаются практически в одинаковой степени в русской (18%) и армянской (20%) лингвокультурах. Примечательно, что таких комплиментов больше, чем комплиментов, относящихся к внешности человека. Проведенный анализ выявил, что в русской культуре особенно часто хвалят за скромность, терпение, доброту, отзывчивость, оптимизм, чувство юмора, верность, бескорыстие, великодушие, смелость, силу воли, а в армянской — за честность, справедливость, доброту, совестливость, сердечность, человечность, великодушие, смелость, добродетельность, покорность. Здесь можно увидеть как сходства, так и различия.

Что касается **комплиментов профессиональным качествам или определенным способностям** человека, то в русской культуре их намного больше, чем в армянской (22% и 10% соответственно). В отличие от последней группы, **общеоценочные комплименты**, сочетающие в себе похвалу человеку по нескольким критериям одновременно, не только преобладают в армянской культуре над подобными комплиментами в русской (30% и 19% соответственно), но и в процентном отношении являются самой большой группой комплиментов. Добавим, что в русских комплиментах содержится обилие эпитетов, превосходных степеней, часто встречается гиперболизация.

Несмотря на то, что русские в целом щедрь на комплименты, принимают они их с трудом. О том, как по-разному люди реагируют на комплименты соответственно собственным культурным традициям, говорит в своем интервью Франк Миллер, профессор Колумбийского университета в Нью-Йорке, преподающий там русский язык и имеющий большой опыт общения с русскими людьми: «...американец примет комплимент с удовольствием, поблагодарит, а русский обязательно станет отказывать-

ся: „Да что вы!“ или „Как бы не сглазить!“»<sup>5</sup> Сказывается ментальность русских: недоверие к собеседнику, ориентированность на то, чтобы увидеть подвох, скрытый смысл, отчасти суеверность, а также чувство смущения и зажатость. Надо подчеркнуть, что сказанное в большей степени относится к женщинам среднего и старшего возраста. Показательно, что сегодняшнее поколение молодых женщин и совсем юных девушек принимает комплименты с большим достоинством, со словами благодарности, что может быть объяснено влиянием всепроникающей американизации.

Итак, анализ комплиментов в русской лингвокультуре сквозь призму разных лингвокультур выявил, что 1) русские в целом искренне, очень эмоционально и щедро делают комплименты; 2) комплимент как эмпатия — это сугубо русское явление; 3) комплименты в русской лингвокультуре в целом принимаются с большой «силой сопротивления». Завершить статью хочется словами Булата Окуджавы: *Давайте говорить друг другу комплименты — / Ведь это все любви счастливые моменты».*

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Брутян Л. Г. Опыт сопоставительного изучения семантики слова «комплимент» в русском, армянском и английском языках // Русский язык и литература в научной парадигме XXI века: материалы международной научной конференции / под общ. ред. П. Б. Баляна. Ереван: Изд-во ЕГУ, 2011. С. 140–147.

<sup>2</sup> Вежбицкая А. Язык. Культура. Познание / отв. ред. М. А. Кронгауз. М.: Русские словари, 1996. С. 397–398.

<sup>3</sup> Павловская А. В. Италия и итальянцы. М.: Изд-во Олма Медиа Групп, 2006. С. 234–235.

<sup>4</sup> Горелов И. Н., Седов К. Ф. Основы психолингвистики. М.: Лабиринт, 2005. С. 132.

<sup>5</sup> Русский язык за рубежом. 2011. № 2. С. 106.

Brutyán L. G.

#### COMPLIMENTS IN RUSSIAN LINGUO-CULTURE IN THE CONTEXT OF INTERCULTURAL COMMUNICATION

The paper offers the lexico-semantic, pragma-linguistic, discursive analysis of compliments in the Russian linguo-culture; it is made on a diverse material of dictionaries, phraseological units and word combinations, paroemia, fiction, spontaneous discourse, etc. Such a complex analysis of compliments in the Russian linguo-culture in comparison with other linguo-cultures reveals their specific peculiarities.

*Keywords:* Russian language; linguo-culture; compliments; intercultural communication; comparative analysis.

## РУССКИЙ ЯЗЫК В ПОРТУГАЛИИ

В статье рассматриваются основные проблемы и задачи преподавания русского языка в Португальской Республике, даётся характеристика событий в области русско-португальских культурных связей и в сфере образования, описываются подходы к обучению русскому языку как иностранному и основные проблемы русистики в Португалии.

*Ключевые слова:* русский язык, португальский язык, коммуникативный метод обучения, история преподавания русского языка, методологические задачи.

История преподавания русского языка как иностранного в России насчитывает более 1000 лет. Периоды и этапы развития методики отражают изменения, происходящие в общественной, политической и социально-экономической жизни России. Изучение русского языка за рубежом стало актуальным вскоре после образования Киевской Руси и выхода Русского государства на международную арену, причем в Юго-Восточном и Западном регионах Европы обучение проходило по-разному в зависимости от потребностей общества.

Сегодня первое место среди методов обучения русскому языку как иностранному, которые мы применяем в Португалии, принадлежит коммуникативному методу (термин был предложен Е. И. Пассовым). Его целью является развитие у учащихся умений решать коммуникативные задачи средствами иностранного языка, свободно общаться с его носителями.

Актуальная задача наших дней — поддержание российского этнокультурного пространства в странах Европы и, в частности, в Португалии и укрепление связей зарубежных общин с Россией. Одним из инструментов реализации этой задачи является изучение русского языка наряду с другими иностранными языками в мультилингвальном пространстве современной Европы. Растущий интерес к русскому языку, культуре и истории среди европейской молодежи безусловно является позитивным моментом, поскольку открывает новые возможности для самореализации молодого человека в современном обществе. Как известно, знание иностранных языков — это важнейшее конкурентное преимущество в эпоху глобализации. Как подчеркнула в своей речи президент Международной ассоциации родного языка (Швейцария) Ольга Владимировна Александрэ: «Современная Европа, живущая под девизом «единство в разнообразии», признает важность самобытности культур, а значит, и языков. Многоязычие сегодня становится ключевым фактором индивидуального развития, межкультурного общения и глобального взаимопонимания между людьми как в Европе, так и во всем мире»\*.



В Португалии основными хранителями и носителями русского языка и культуры являются наши соотечественники. Им принадлежит ключевая роль в деле укрепления языкового разнообразия и сохранения национальных традиций для будущих поколений.

Португальская русскоязычная диаспора последней волны иммиграции довольно молода. Она существует около 15–20 лет (с конца 90х годов), но за это время уже выросло целое поколение, родившееся в Португалии и, как правило, никогда не жившее в России. Все мы знаем, как нелегко, проживая в чужой стране, сохранить чистоту русской речи. Осложняет ситуацию и практическое отсутствие среди соотечественников (большинство из которых переехало в Португалию в первой половине двухтысячных годов) представителей старшего поколения, которые являются стабильными хранителями языковой традиции.

Тему изучения и сохранения русского языка в Португалии можно условно разделить на два независимых блока. В первую очередь — это родной разговорный язык для проживающих в стране соотечественников. Именно для них, и особенно для детей, родившихся или переехавших в страну в дошкольном возрасте, проблема двуязычия является весьма актуальной.

Параллельное изучение двух языков — закономерный культурный ход для любого мигранта, и русскоязычные представители постсоветского пространства не являются исключением. Более того, будучи дисциплинированной, лояльной общиной, характеризующейся высоким уровнем толерантности, наши соотечественники в качестве одного из важнейших условий успешной интеграции в португальское общество вполне справедливо выделяют свободное владение португальским языком. Между тем, на определенном этапе два языка неизбежно начинают конкурировать между собой. Для взрослых соотечественников — это чаще всего момент закрепления на новом рабочем месте, для молодежи — выбор профессии и дальнейшее обучение в португальских учебных заведениях. Сегодня во многих семьях дети и родители нередко оставляют русскому языку роль «бытового» средства коммуникации.

Но родной русский язык — это наша связь с исторической родиной с нашими истоками, а для детей иммигрантов это еще и средство общения поколений. Сохранение языковой среды, как элемента национальной культуры и культурной идентичности, становится приоритетной задачей для различных организаций соотечественников. Практически при всех крупных ассоциациях и церковных приходах действуют воскресные школы, где преподаётся русский язык, организуются детские оздоровительные лагеря. Положительную роль играют проводимые в различных городах силами ассоциаций мероприятия, посвященные важным датам российской истории и культуры. Пользуются популярностью издаваемые в Лиссабоне русскоязычные газеты «Слово» и «Маяк Португалии».

Благодаря энтузиазму и усилиям наших соотечественников в Португалии функционируют многочисленные центры выходного дня, а также дошкольного, начального и среднего образования, в которых дети из русских и смешанных семей не только изучают русский как второй родной язык, но и получают возможность приобщаться к истории и культуре своей исторической родины. Также занятия в этих центрах могут посещать дети из португальских семей.

Нельзя не упомянуть о том, что существуют целый ряд вопросов, которые касаются различных аспектов воспитания и образования русскоязычных детей в условиях иммиграции. В первую очередь, это проблема сохранения русского языка и культуры, а также вопрос сбалансированного двуязычия детей из смешанных семей. Следует отдать должное мастерству наших преподавателей-русистов, которым приходится решать целый ряд методических задач, связанных с кросс-культурными различиями в практике преподавания русского языка и культуры.

Русский язык как иностранный изучается в Португалии сравнительно недавно, и это изучение не носит массового характера, даже несмотря на значительный интерес местных жителей к русской культуре, истории, искусству и фонетическому сходству двух языков.

Обращаясь к истории преподавания русского языка в высших учебных заведениях Португалии, необходимо отметить, что она началась после Демократической революции 25 апреля 1974 года. Первым открыл свои двери русскому языку классический Лиссабонский университет, где на протяжении более 30 лет его преподаванием занималась бывшая выпускница МГУ им. Ломоносова Мария Тереза Невш Феррейра. В 70 годы наблюдался повышенный интерес к Советскому Союзу, университетские аудитории во время занятий по русскому языку иногда не вмещали всех желающих. Еще одним очагом советской культуры в то время являлась Ассоциация португальско-русской дружбы Лиссабона, которая предлагала начальные курсы русского языка и нередко проводила культурно-познавательные мероприятия.

В последнее время отмечен рост внимания к русскому языку и культуре в местной студенческой среде. Однако современная система среднего и высшего образования Португалии предлагает весьма лимитированную возможность изучать русский язык (в основном в рамках курсов по выбору в ряде вузов страны). Русский язык факультативно преподается в 9 университетах, на базе либо языковых курсов, либо центров славистики (это университеты городов Лиссабона, Порто, Минью, Авейру, Коимбра, Алгарве, Азорских островов) и лишь в университете г. Коимбра и в Высшей Школе Бухгалтерского Учета и Управления г. Порту русский язык входит в список обязательных дисциплин бакалавриата или магистратуры. Функционирующие в данных высших учебных заведениях курсы русского языка неизменно пользуются популярностью. В октябре 2013

года первую годовщину отметил «Русский центр» университета г. Коимбра, запустив проект «Российское кино».

Между тем, уровень владения русским языком оставляет желать лучшего и может быть определен сегодня в большинстве случаев как начальный, что в определенной мере связано с качеством преподавания. Необходимо отметить, что оно находится в поле зрения преподавателей и федерального агентства «Россотрудничества», при поддержке которых получила развитие практика направления в Португалию специалистов из России. В 2012 году делегация ведущих российских педагогов-методистов из Московского педагогического университета посетила Центр славянских языков и культур университет г. Лиссабона. Российские специалисты провели тематические занятия со студентами и методические семинары для португальских коллег. В 2013 году подготовка преподавателей МПГУ для поездки в университет г. Порто велась с учётом пожеланий и рекомендаций практически всех преподавателей русского языка в Португалии. В период пребывания российских представителей уже стало доброй традицией проведение учебно-методических семинаров с целью поддержания практики регулярного повышения квалификации местных преподавателей-русистов. Подобное двустороннее межвузовское сотрудничество. Безусловно, оказывает позитивное влияние на уровень преподавания русского языка как иностранного.

В современных условиях очень важное значение имеют российские фонды и некоммерческие гуманитарно-образовательные организации («Россотрудничество», Фонд «Русский Мир»), которые занимаются продвижением русского языка и культуры и реализуют программы по его поддержке в Португалии. Так, при поддержке Фонда «Русский мир» более системным стало снабжение курсов русского языка литературой и учебными пособиями. Среди путей повышения качества преподавания следует отметить развитие структуры повышения квалификации преподавателей, оказание методической поддержки, улучшение снабжения учебной и методической литературой, проведение культурно-просветительских мероприятий.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

\* Санкова Л. Русский язык: навстречу будущему Европы // Шире круг: сб. статей / под ред. И. Мучкиной. Вена: Изд-во Шире круг. 2014. № 1. С. 10–11.

**Bulakh E. A.**

#### RUSSIAN LANGUAGE IN PORTUGAL

The article is devoted to the main issues of teaching Russian in Portugal. It also speaks about numerous cultural and educative events in the field if Russian-Portuguese cooperation, describes modern approaches and methods in teaching Russian for speakers of other languages.

*Keywords:* Russian language, Portuguese language, communicative method, history of teaching Russian, methodological issues.

## ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА В СЕГОДНЯШНЕЙ МОНГОЛИИ

В статье рассматриваются проблемы функционирования русского языка в Монголии в контексте процессов глобализации, а также делаются выводы о некоторых изменениях в статусе и сферах функционирования русского языка.

*Ключевые слова:* функционирование языка, процессы глобализации, язык международного и межкультурного общения.

Проблему функционирования русского языка в Монголии на данном этапе нужно рассматривать в связи с процессами глобализации. Как известно, мировые социальные, экономические, геополитические, демографические процессы создают условия для развития тенденций к языковому единению мира, которое иногда называют мировым лингвистическим процессом.

При стремлении сохранить родной язык, родную культуру в период глобализации, образованные люди в Монголии все же вынуждены знать один или несколько иностранных языков в целях поддержания контакта с внешним миром. Так, например, представитель монгольской культуры кроме родного языка, обязательно должен выучить иностранные языки, которые преподаются в школе, колледже или институте. Так, например, монгольские граждане казахской национальности помимо родного языка обязательно изучают и монгольский, который является государственным языком, а также еще какой-нибудь из иностранных языков, преподаваемых в образовательном учреждении.

Всем известно, что русский язык — один из мировых языков, обслуживающих процессы глобализации, и что в Монголии он имел широкое распространение в течение длительного времени. Однако в настоящее время наблюдается снижение интереса к изучению и употреблению русского языка. Если ранее, при социализме в Монголии существовал негласный закон, требующий всеобщего обязательного изучения русского языка в школах, институтах, на курсах и в различных кружках и т. д., то в настоящее время количество изучающих русский язык сократилось во много раз. Сегодня в монгольских школах русский язык пока еще остается одним из иностранных языков, обязательных для изучения наряду с английским. Но тем не менее, количество учебных часов, отводимых на его изучение, сократилось до минимума (3 часа в неделю в 7 и 9 классах). В высших учебных заведениях он изучается факультативно и оценивается максимум в 3 кредита.

Русскоязычное информационное пространство значительно сокращается, намечается своеобразная переориентация: все чаще изучение

русского языка мотивируется требованиями рынка, а не желанием познакомиться с русской культурой.

Но при добровольном факультативном изучении статус русского языка в определенной степени стабилизируется. Причиной такого отношения к русскому языку среди обучающихся являются традиционное добрососедское отношение между нашими народами, дружеские отношения между простыми людьми, любовь и уважение к великому русскому народу, делившему с монгольским народом радость и горе, прошедшему вместе с нами через суровые испытания во времена противостояния двух мировых систем. Характерным для монголов является уважение к русской культуре, преклонение перед российской наукой, осознание важности экономического сотрудничества с российскими партнёрами и возможности получения высшего образования в российских вузах и т. п.. Кроме того, знания русского языка являются важным преимуществом при трудоустройстве молодого поколения.

С другой стороны, доминантные сферы общения на русском языке, в частности, сферы словесной культуры (доступность и количество радио и телепередач и художественной литературы на русском языке, возможность посещения театров, кино, концертов и т. д.) сужаются и переходят из сферы культуры, быта и семейного общения в деловую и образовательную сферы.

Как свидетельствуют результаты исследований<sup>1</sup>, к основным социальным функциям русского языка в монгольском обществе можно отнести следующие:

- функцию языка международного общения;
- функцию языка русскоязычной диаспоры.

Таким образом, можно заключить, что русский язык в Монголии функционирует как один из языков международного общения и как язык русской диаспоры.

В Монголии вследствие конкуренции мировых языков в эпоху глобализации наблюдается резкое возрастание роли английского языка и изменение сфер функционирования русского, что ярко демонстрирует выбор иностранного языка, совершаемый абитуриентами на вступительных экзаменах (рис.).

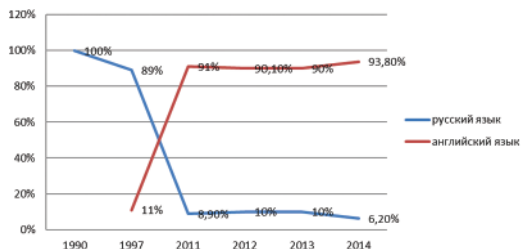


Рис. Русский и английский языки у абитуриентов (1990-2014).

В настоящее время преимущественно на английском языке проводятся международные встречи, конференции, симпозиумы, подписание международных документов, осуществляются международные контакты, извлекается необходимая информация из Интернет. В знании английского языка нуждается любой квалифицированный специалист. Таким образом, английский язык распространяется в мире в качестве второго языка. Глобализация способствует его распространению, одновременно создавая условия для вытеснения других мировых языков из сферы международного общения.

В Монголии наряду с вытеснением русского языка английским, широко распространяется китайский, корейский, японский и другие восточные языки, в силу геополитических, экономических и социальных причин.

В монгольской социально-коммуникативной системе большое влияние глобализационных процессов. Прежде всего, активно реализуется программа распространения английского языка: волонтеры Корпуса мира организуют курсы изучения английского языка по всей стране, священники католической церкви ведут службу на английском языке. Активно распространяются и другие языки. В 2010 году в Монголию из Китая было направлено 30 преподавателей китайского языка. Южная Корея ввела обязательный минимум знания корейского языка для наемных рабочих, выезжающих в Корею по трудовым контрактам. Следует отметить, что распространение иностранных языков вызвано социальными потребностями населения (трудовой миграцией), что финансируется зарубежными странами (например, западные страны ежегодно тратят на продвижение английского языка в Монголии значительные суммы).

Функциональное распределение мировых языков в Монголии характеризуется сменой языковой ориентации — переходом от культивирования русского языка к английскому и восточным языкам. Так, исследователи отмечают, что примерно 800 000 монголов пользуются русским языком, однако 60 % из них находятся в возрасте старше 40 лет <sup>2</sup>.

Итак, по сравнению с тем периодом, когда русский язык в качестве иностранного преобладал в Монголии, в настоящее время он занял достойное место в ряду других иностранных языков как язык международного и межкультурного общения, как средство приобретения научной информации и получения специальности, как язык русскоязычной диаспоры.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> *Zegiimaa Choidon*. The role of European languages in the development of Mongolia: Past and Future // National and foreign languages in the era of globalization./ ed. by Zegiimaa. Ulaanbaatar, 2007. 281 p.

<sup>2</sup> *Mikhailchenko V. Yu., Trushkova Yu.* Russian in the modern world // Language in a globalizing world/. ed. by Mikhailchenko V. Yu. Cambridge, 2003. 291 p.

**Besud Tuya Shagdaryn**

**FUNCTIONING OF RUSSIAN LANGUAGE IN MONGOLIA TODAY**

The article considers the functioning of Russian language in present-day Mongolia in context of globalization, and points out some conclusions on the changes in its status and spheres of functioning.

*Keywords:* functioning of Russian, globalization, language of international and intercultural communication.

## РУССКАЯ ЯЗЫКОВАЯ ЛИЧНОСТЬ В МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ: МЕТАЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ ПАРАДИГМА

В центре внимания статьи языковое бытие, в котором сформировалась русская языковая личность со свойственным ей миропониманием и отношением к миру. Изучение онтологической связи языкового бытия и национальной языковой личности рассматривается как «точка роста» гуманитарных наук.

*Ключевые слова:* языковая личность, бытие, экзистенциальный, межкультурная коммуникация.

Язык — исторически сложившаяся форма бытия и источник развития личности. Однако изучение бытия в рамках философии и психологии нередко оставляет язык на обочине своего исследовательского поля. В свою очередь лингвистика, перейдя с принятием антропологической парадигмы от анализа системных свойств языка / речи / дискурса к рассмотрению «человека в языке», не включает в число своих принципиально важных объектов языковое бытие. В результате исследования национальной языковой личности и созданной ею картины мира парадоксальным образом не учитывают языковой характер бытия, в котором протекало развитие ее прототипических особенностей.

**Языковая личность и языковое бытие: экзистенциальный аспект.** Присваивая «культурно-языковые» картины мира, человек становится носителем заложенных в них принципов бытия и представлений о смысле жизни. Последний является врожденным и, выполняя функцию интегративной структуры личности, предопределяет выбор ценностных доминант, на основе которых формируется представление о подлинном существовании. Возникающее при этом стремление к единству высших бытийных ценностей и личностного существования создает «познавательно-этическое напряжение жизни изнутри ее самое» (М. М. Бахтин). Поэтому знаковая природа языка, удваивающего окружающий мир человека, приобретает при обращении к бытию экзистенциальное измерение. Таким образом, аккумулируя накопленный опыт и представления о смысле жизни предшествующих поколений, языковое бытие становится начальной формой личностного существования. Следовательно, личность так же экзистенциальна, как и ее бытие.

Вопросы, связанные с «экзистенциальной природой языка», разрабатывались В. А. Курдюмовым, который к числу его базовых функций относил регулятивную (повседневное общение), когнитивную (познание



подлинных сущностей) и экзистенциальную (обретение подлинного существования личности)<sup>1</sup>. «Лингвистика языкового существования» интересовала также Б. М. Гаспарова, который смотрел на «наши взаимоотношения с языком не как на целенаправленную “работу”, совершаемую по определенным поводам, на основании определенных правил над определенными, имеющими постоянные свойства строительными элементами, но как на экзистенциальный процесс, столь же всеобъемлющий, но и столь же лишенный какой-либо твердой формы и единого направления, как сама повседневная жизнь»<sup>2</sup>. Примечательна и исследовательская позиция Н. И. Конрада, видевшего в языке не столько структурное образование, сколько «вид, модус существования человека»<sup>3</sup>.

**Языковое сознание и картина мира.** «Сознание в своей непосредственности, — писал А. Н. Леонтьев, — есть открывающаяся субъекту языковая картина мира, в которую включен он сам, его действия и состояния»<sup>4</sup>. Поэтому, когда в процессе социализации и обучения происходит более глубокое восприятие и осмысление окружающей действительности, в сознании возникает «многомерный образ мира», который человек активно «вычерпывает» из объективной реальности, а затем опирается на него, как на «ориентировочную основу» и своего рода регулятор поведения. Согласно А. Эйнштейну, человек стремится «создать в себе простую и ясную картину мира, чтобы оторваться от мира ощущений, чтобы в известной степени попытаться заменить этот мир созданной таким образом картиной»<sup>5</sup>. Тем самым, фактически была высказана мысль о взаимодополнительности картины мира и картины личностно переживаемого бытия, которое ассоциируется у А. Эйнштейна с «жизненным круговоротом».

На целесообразность различения картины мира и картины жизни обратила внимание и Н. Д. Арутюнова: «Картина мира и картина жизни написаны разными красками и под разным углом зрения. Для первой остается более важным пространственное, для второй — временное измерение. Первая может быть уподоблена панораме, вторую естественнее сравнить с кинолентой»<sup>6</sup>. Рассматривая образ мира, динамично меняющийся в процессе человеческой жизнедеятельности, В. И. Постовалова пишет: «Картина мира напоминает не законченную работу художника, а произведение, которое у него постоянно “в работе”, которое дорисовывают и перерисовывают. В этом смысле точнее было бы сказать, что это вовсе и не картина, а экран, на котором запечатлевается работа человеческого духа в процессе формирования базисного образа мира»<sup>7</sup>.

В этой связи примечательна также позиция М. М. Бахтина, который писал о неполноте картины мира, поскольку она принципиально не включает в себя человека со свойственным ему отношением к миру. «Картина мира, где все явления строго разграничены и занимают неизменные места (положения) в иерархии. Эта картина мира глубоко суб-

станциональна. С ней нельзя шутить, она монолитно серьезна. Здесь нет места для пародии и иронии, для пародирующих масок и переодеваний. Здесь всё равно себе самому. Здесь нет дублирований и второго плана. Незыблемость официальной иерархии»<sup>8</sup>. Поэтому предмет гуманитарных наук М. М. Бахтин видел в изучении таких сложных металингвистических объектов, как «выразительное и говорящее бытие», «бытие целого, бытие человеческой души», «ценностно-смысловая картина мира», «осознанная жизнь в однократности собственной судьбы» и т. п.

«Сущности не следует умножать без необходимости» (У. Оккам). Вместе с тем, исследовательский интерес к человеку и его жизни предполагает введение понятия, фокусирующего внимание на экзистенциальном ракурсе личности и ее бытия. *Экзистенциальная картина мира* — это присутствующая в сознании «лента жизни», в которой находит отражение не только этнокультурный и когнитивно-коммуникативный, но также исторически сложившийся экзистенциальный опыт языковой личности, опосредованный ценностными представлениями о смысле существования. Объединяя в одном исследовательском горизонте представление о существовании и о сущности, данное понятие может рассматриваться как своего рода ключ, раскрывающий доминантные особенности носителей различных языков и культур.

**Русская языковая личность в контексте межкультурной коммуникации.** Уникальность мировосприятия национальной языковой личностью и отдельным носителем языка опосредована укорененными в сознании смысложизненными представлениями, «объемлющими язык изнутри, придающими всему изначальный импульс» (В. фон Гумбольдт). В этом отношении особую значимость приобретают базовые экзистенциалы, аккумулирующие пережитый опыт бытия и остающиеся востребованными несмотря на меняющиеся внешние условия. Так, базовая триада, через призму которой носители западноевропейской культурной традиции «строят образ мира, существующий в их сознании» (А. Н. Леонтьев), может быть представлена как <закон — право — истина>, а соответствующая ей русская триада как <справедливость — совесть — правда>. Многовековая ориентация на Римское право обеспечила подчинение закону, обязательному для всех, и уважение к праву отдельной личности. Что же касается русской культурной традиции, то в ней утвердилось не главенство общего закона и личного права, а представления о чаемой высшей справедливости и суде собственной совести. Если носители западноевропейских культурных ценностей были ориентированы на поиск истины, то «русская народная личность» (Н. С. Трубецкой) полагала истину, принадлежащей Богу: *Я есмь путь, истина и жизнь* (Ин. 14.6), а правду — доступной для человека.

Приведенные соображения согласуются с выводом Н. Д. Арутюновой: «Русская ментальность не формальна. В ней поверх триады исти-

на — закон — право (правило) расположена другая триада: правда — совесть — справедливость, сосредоточившая в себе основные ценности. Она представляет не внешнюю по отношению к человеку, а внутреннюю силу. <...> Однако судить по правде, поступать по совести и быть справедливым вовсе не означает для него неукоснительно следовать правилам, соблюдать законы и стремиться к истине. Культ правды, справедливости и совести призван компенсировать равнодушие к правилам и законам, обесцененным социальной практикой»<sup>9</sup>.

Экзистенциальное начало проявляется в выборе предмета речи, речевом оформлении сообщаемой информации, тональности и регистре высказывания. В качестве иллюстрации сошлемся на Н. А. Бердяева, который писал об «изначальной русской экзистенциальности» и считал «русских самым общительным народом в мире». «Когда сравниваешь русского человека с западным, то поражает его недетерминированность, нецелесообразность, отсутствие границ, раскрытость в бесконечность, мечтательность». Что же касается французов, то у них в общении «есть большая условность, условная вежливость и любезность. Французы любят говорить комплименты и очень трудно различать их настоящие чувства. У них совсем нет русской душевности. Преобладают интеллектуальность и чувственность, слабы сердечность и душевность. (...) Французы скромнее, менее самоуверенные, чем русские. Это связано с их высокой культурой. Русские всегда считают себя призванными быть нравственными судьями над ближними. Русские очень легко чувствуют себя грешниками и из всех народов земли они более всех склонны к покаянию. (...) В русском мышлении нравственный момент преобладает над моментом чисто интеллектуальным. Западным же людям свойствен объективирующий интеллектуализм, который очень охраняет от вторжений в чужую жизнь. Главное же качество русского общения, что в нем легче начинать говорить о главном и существенном»<sup>10</sup>.

Сравнивая русское и западноевропейское общение, В. В. Колесов также отмечает, что этикет не очень понятен русской ментальности и воспринимается как принудительная мера в регламенте ритуала: «За этикетом может скрываться недоброжелательство, осуждение или враждебность, а правила поведения требуют органически естественного общения — открыто, искренне и заинтересованно»<sup>11</sup>. Поэтому в русском восприятии следующие этикету западноевропейцы «притворяются». К сказанному можно добавить, что носители русской ментальности, стремящиеся в ходе межличностного общения к взаимодействию, взаимопониманию и добрым взаимоотношениям, рассматривают его одновременно как возможность «открыть себя», «стать самим собой» и «существовать как процесс», ощущая «полноту времени» и «полноту бытия» (М. М. Бахтин). Не удивительно, что подобное поведение может показаться западноевропейскому собеседнику не только невоспитанным

и грубым, но даже агрессивным, поскольку дружба навязывается вопреки его желаниям.

Существенные различия наблюдаются и в грамматическом строе носителей русского и западноевропейских языков. Так, например, для американцев, англичан, датчан, поляков, французов и шведов просьба *Закройте, пожалуйста, окно*; разрешение *Входите* или приглашение *Приезжайте к нам завтра на дачу* представляются невежливыми, а потому нередко можно услышать, что русские всегда командуют. Описанная ситуация отражает характерную для носителей этих языков соотношенность повелительного наклонения с прямым волеизъявлением, которое воспринимается как нежелательное вторжение в сферу их личной свободы.

Что же касается русского речевого поведения, то в нем повелительное наклонение выступает как нейтральная форма побуждения, а нежелательным является использование инфинитива: «Молчать!», «Встать!» и т. п. Более того, в отличие от западноевропейских языков повелительное наклонение у славян отсутствовало и возникло позже из оптатива. Поэтому в русской речевой культуре за повелительным наклонением не закреплено значение приказа или команды. Чтобы убедиться в этом, приведем пословицы, представляющие собой различные способы выражения волеизъявления и побуждения: *Готовь сани летом, а телегу зимой* (назидание); *Не зная броду, не суйся в воду* (предостережение); *Сядем рядком да поговорим ладком* (побуждение к совместному действию); *Не имей сто рублей, а имей сто друзей* (совет); *Век живи, век учись* (пожелание). Обращает на себя внимание и тот факт, что все православные молитвы, традиционно воспринимавшиеся как эталон должного речевого поведения, содержат формы императива для выражения просьбы: *Господи, помилуй*; *Владыко, прости беззакония наша*; *Святый, посети и исцели немощи наша* и др.

**Русская языковая личность: лингвистический и лингводидактический аспекты.** Сопряженность языкового бытия как целостного единства существования и сущности («смыслового ряда жизни» — М. М. Бахтин) с экзистенциальной философией и психологией привела к введению в лингвистику и лингводидактику таких металингвистических понятий, как *экзистенциальная коммуникация*, *экзистенциальная компетенция*, *экзистенционал*, *экзистенциальная пресуппозиция*, *экзистенциальный модус* и др. Чтобы избежать редукции языковой личности и продолжить исследования в русле «лингвистики языкового существования», представляется целесообразным ввести понятие, акцентирующее внимание на экзистенциальных особенностях национальной языковой личности и ее бытия. *Экзистенциальная личность* — это исторически сложившийся тип носителя языка и культуры, опосредованный ценностными представлениями о смысле существования, который

является врожденным и выступает в роли интегративной структуры личности. Перенесение акцента с собственно коммуникативного акта и личностных особенностей коммуникантов на изучение ценностных представлений о смысле жизни и подлинном бытии как внутриличностных предпосылок общения открывает новые возможности в изучении межкультурного взаимодействия и развитии билингвальной личности.

В заключение подчеркнем, что металингвистический подход, базирующийся на взаимообусловленности языка, сознания и бытия, восстанавливает утраченную связь лингвистики и лингводидактики с онтологией, которая может рассматриваться как одна из «точек роста» лингвистики, лингводидактики и методики обучения русскому языку как неродному / иностранному.

### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> *Курдюмов В. А.* Предикация и предикативность в китайской и русской речи: дис. ... д-ра филол. наук / Военный университет. М., 1999. С. 17–19.

<sup>2</sup> *Гаспаров Б. М.* Язык, память, образ. Лингвистика языкового существования. М.: Новое литературное обозрение, 1996. С. 10.

<sup>3</sup> *Конрад Н. И.* О «языковом существовании» // Японский лингвистический сборник. М.: Изд-во вост. литературы, 1959. С. 5–16.

<sup>4</sup> *Леонтьев А. Н.* Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975. С. 167.

<sup>5</sup> *Эйнштейн А.* Мотивы научного исследования // Собр. соч.: в 4 т. Т. 4. М.: Наука, 1967. С. 40.

<sup>6</sup> *Арутюнова Н. Д.* Язык и мир человека. М.: Языки русской культуры, 1998. С. 537.

<sup>7</sup> *Постовалова В. И.* Картина мира в жизнедеятельности человека // Роль человеческого фактора в языке: Язык и картина мира. М.: Наука, 1988. С. 48.

<sup>8</sup> *Бахтин М. М.* Собр. соч.: в 7 т. Т. 5. Работы 1940-х — начала 1960-х гг. М.: Русские словари, 1997. С. 378.

<sup>9</sup> *Арутюнова Н. Д.* Язык и мир человека. М.: Языки русской культуры, 1998. С. 639–640.

<sup>10</sup> *Бердяев Н. А.* Самопознание. М.: Международные отношения, 1990. С. 264–266.

<sup>11</sup> *Колесов В. В.* Язык и ментальность. СПб.: Петербургское Востоковедение, 2004. С. 176.

Vladimirova T. E.

### RUSSIAN LINGUISTIC PERSONALITY IN INTERCULTURAL COMMUNICATION: METALINGUISTIC PARADIGM

The focus of this article is linguistic being, forming Russian linguistic personality with its characteristic world view and attitude towards the world. The study of ontological connection of linguistic being and national linguistic personality is seen as a «point of growth» of human sciences.

*Keywords:* linguistic personality, being, existential, intercultural communication.

**Воробьева Надежда Михайловна**

*Московский государственный университет  
имени М. В. Ломоносова, Россия*

vorobiova52@gmail.com

## **ИЗ ОПЫТА ОРГАНИЗАЦИИ РАБОТЫ ПО МЕЖКУЛЬТУРНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ ВО ВЬЕТНАМСКОЙ АУДИТОРИИ**

Диалог культур как один из принципов современного преподавания иностранных языков лежит в рамках современного процесса гуманизации образования. Вместе с тем в настоящее время отмечается всё возрастающий интерес к проблеме «язык и культура», переоценка некоторых лингвометодических ценностей проблемы преподавания языка и культуры. Работа клуба русского языка и культуры может представлять собой опыт межкультурного образования в моноэтнической (вьетнамской) аудитории.

*Ключевые слова:* язык и культура, культуры — коммуниканты, межкультурное образование.

Диалог культур как один из принципов современного преподавания иностранных языков лежит в рамках современного процесса гуманизации образования. Вместе с тем в настоящее время отмечается всё возрастающий интерес к проблеме «язык и культура», переоценка некоторых лингвометодических ценностей проблемы преподавания языка и культуры. «Системное и п а р т е т н о е (р. н.) рассмотрение культуры и языка»<sup>1</sup>, характерное для современной лингвокультурологии, было и в центре внимания научно-практического семинара (в рамках Научно-практической сессии «МАПРЯЛ — Русскому миру»), который состоялся 23–24 сентября 2014 года во Вьетнаме (СРВ) на базе Российского центра науки и культуры (РЦНК) в г. Ханое. Среди других вопросов на семинаре обсуждались и вопросы методики межкультурного образования в преподавании РКИ.

Участниками этого семинара были и члены Клуба ханойских русистов (КХР), который работал в РЦНК (г. Ханой) в 2014–2015 гг. Работа этого клуба может представлять собой определённый опыт организации межкультурного образования в моноэтнической аудитории. Членами КХР были представители разных возрастных и социальных групп (от ученицы гимназии до декана факультета), владеющие русским языком не ниже I сертификационного уровня. Членство в клубе и участие в его работе являлось добровольным и не предполагало участия члена клуба в каждой встрече. Встречи в клубе проходили еженедельно утром и вечером по одной и той же программе, так как такой режим позволял участвовать в работе клуба по возможности всем желающим. Информация о программе следующей встречи в клубе сообщалась в конце предыдущей и рассылалась по электронной почте членам КХР за неделю до очередного мероприятия. Участие в работе КХР определялась для его членов следующими целями:

расширение представлений о русской, вьетнамской и мировой культуре; совершенствование владения русским языком.

Тематика встреч в КХР определялась членами клуба при участии ведущего клуба — филолога-русиста (главный специалист-эксперт РЦНК в г. Ханое). Свобода в выборе тем способствовала активному участию членов клуба в обсуждении определённой темы. Темы носили весьма разнообразный характер, но каждая из них имела свою национально-культурную специфику. Встречи в КХР происходили в форме читательской конференции, семинара, беседы и т. д., но всегда носили дискуссионный характер. Именно форма дискуссий способствовала решению второй задачи КХР — развитию навыков устной речи, что было весьма важно для преподавателей русского языка вузов и школ г. Ханоя в условиях внеязыковой среды.

Темы для обсуждения во время встреч в КХР можно разделить на следующие группы: темы транскультурного характера, а также темы, в которых чётко представлены культуры — коммуниканты. К первой группе относились, в частности, такие темы: 1. «Женщина, любовь, семья». 2. «Современная молодёжь: проблемы и возможности». 3. «Роль религии в современном государстве и в жизни отдельного человека». Темы второй группы построены по принципу сопоставления культур-коммуникантов в контексте мирового культурно-исторического процесса. В этом случае композиция беседы представляла собой своеобразную триаду: история вопроса, место данного явления в русской культуре, место данного явления во вьетнамской культуре. Особенно ясно она прослеживалась в блоке «Изобразительное искусство». Такое построение обсуждения конкретной темы позволяло участникам дискуссии обращаться не только к национально-специфическим, но и к универсальным аспектам конкретного явления культуры. Темы второй группы формулировались следующим образом:

- «Опера. История русской оперы. Вьетнамская народная опера»
- «Театр. История русского театра. Вьетнамский национальный театр».

Безусловно, ввиду больших различий между русской и вьетнамской культурами главное внимание при обсуждении темы уделялось национально-культурной специфике того или иного вида искусства.

Со временем сложившаяся структура обсуждения позволяла формулировать темы очередной встречи более свободно, закладывая в её название тезис для будущей дискуссии. Так, например, звучали следующие темы:

1. «Музыка — универсальный язык человечества».
2. «Архитектура — «застывшая музыка».
3. «Скульптура — молчаливый рассказчик истории народа и государства».

Свою работу КХР строил в тесной связи с текущими событиями в культурной жизни России и мира в целом. Обращение к ярким пред-

ставителям русской культуры было связано с юбилейными датами в их творческой биографии. Это находило отражение в содержании программы очередной встречи в КХР:

1. «Музыка — универсальный язык человечества. Прослушивание сонаты № 2 из цикла «Неизвестный Рахманинов» (к 140-летию со дня рождения С. В. Рахманинова).
2. «Театр. История русского театра. Вьетнамский национальный театр. Знакомство с фотовыставкой, посвящённой 150-летию со дня рождения К. С. Станиславского.
3. «Опера. История русской оперы. Вьетнамская народная опера. Знакомство с виртуальной выставкой, посвящённой 140-летию со дня рождения Ф. И. Шаляпина».

Возможности клубной работы ограничивают количество тем, которые могли бы обсуждаться в КХР. Следуя справедливому замечанию Д. С. Лихачёва о том, что «мы судим о культуре народа по её вершинам»<sup>2</sup>, в работе клуба было уделено внимание таким литературным памятникам, как «Слово о полку Игореве» и «Страдания истерзанной души» (автор — Нгуен Зу). Оба произведения — явления мировой поэтической культуры; их объединяет сочетание общечеловеческого и национального содержания.

Среди обсуждаемых тем в КХР были темы, отражающие события не только национального, но и мирового значения:

- «Спорт и здоровье. Олимпийские и параолимпийские игры в г.Сочи.».
- «„Защитим воду — защитим жизнь“. 2013 год — год водных ресурсов (ООН)».

Одной из форм работы в КХР было проведение читательских дискуссий по произведениям русских писателей: «После бала» Л. Н. Толстого, «Попрыгунья» А. П. Чехова, «Солнечный удар» И. А. Бунина. На встрече в КХР обсуждался и фантастический роман современного российского писателя В. Т. Слипечука «Звёздный Спас».

Как отмечалось выше, важной задачей работы КХР было совершенствование владения русским языком членами клуба прежде всего в их профессиональной деятельности. Основной состав членов КХР представляли преподаватели ханойских вузов и школ, достаточно свободно владеющие русским языком. Однако приходилось постоянно помнить о других членах КХР, которые владели русским языком сравнительно слабо (базовый уровень). И хотя их участие в дискуссиях было не очень активным, они могли совершенствовать свои навыки и умения на перцептивном уровне и расширять свои представления о русской культуре. Во многом этому способствовали аудиовизуальные материалы, которые привлекались к работе практически на всех встречах в КХР. В работе клуба использовались мультимедийный учебный комплекс «Русские традиции и обряды», мультимедийное учебно-методическое пособие по русскому языку «Народная мудрость», фрагменты из фильмов «Попрыгунья», «Сибирский цирюльник», «Андрей Рублёв» и др.



Большую роль в обеспечении работы КХР сыграло «Комплексное учебное пособие для изучающих русский язык как иностранный» (авторы Потапурченко Э.Н., Белова В.Е. и др.). В программу встреч КХР был включён тематический цикл «Путешествуем по России». Поскольку его содержание связано с самыми актуальными темами, он использовался на многих встречах. Так, в частности, были организованы встречи по таким темам:

- «Космос. 50 лет полёта в космос В. В. Терешковой. Цикл «Путешествуем по России».
- Просмотр короткометражного фильма «Калуга».
- «Скульптура — «молчаливый рассказчик» истории народа и государства.
- Цикл «Путешествуем по России».
- Просмотр короткометражного фильма «Великий Новгород».

Принципы «городского краеведения» и «экскурсионного метода» изучения истории и культуры, ценность которых отмечал Д. С. Лихачёв<sup>3</sup>, особенно актуальны для современной экономической ситуации СРВ, в частности, для развития индустрии туризма. В настоящее время вьетнамские выпускники факультетов русского языка часто идут работать в сферу туризма в качестве гидов и экскурсоводов.

Безусловно, язык, являясь и частью, и зеркалом культуры, отражает «общественное самосознание народа, его менталитет, национальный характер, образ жизни, традиции, обычаи, мораль, систему ценностей, мироощущение, видение мира»<sup>4</sup>. Всё это является важной составляющей нематериальной, духовной культуры каждого народа. Поэтому в тематике встреч КХР важное место занимали вопросы национальных особенностей, мироощущения и образа жизни русских и вьетнамцев. Это нашло отражение в проведении встреч по таким темам:

- «Российские и вьетнамские государственные праздники.
- «Российские и вьетнамские религиозные обряды и праздники.
- «Российское застолье. Вьетнамская кухня».
- «Досуг и отдых россиян и вьетнамцев».

В работе клуба и прежде всего в проведении встреч важную роль играет ведущий КХР. Задача ведущего — создать атмосферу естественного и непринуждённого общения, побудить участников встречи к самостоятельной речевой деятельности. Особенно важна его роль в организации дискуссий: от него требуется и коммуникативная гибкость, и речевой такт, готовность к выходу из коммуникативных сбоев. Ведущий должен незаметно управлять процессом беседы, вовлекать в нее как можно больше участников, не подавляя энтузиазма активных участников дискуссий и вовлекая в них наиболее застенчивых. Ведущий включается в дискуссию, не навязывая участникам своего видения проблемы, сохраняя внутреннюю логику развития темы, которую выстраивают сами участники дискуссии. Знание аудитории позволяет ведущему выстраивать процесс общения без излишней паузации, лагун «молчания» и иных коммуникативных сбоев.

Ведущий должен помочь участникам дискуссии активизировать свои навыки и умения в устной речи, изложить свою точку зрения, своё видение проблемы, аргументировать их, привести доказательства. Его помощь может выражаться во введении речевых конструкций, используемых при обсуждении и доказательстве, помогающих структурировать высказывание (конструкции согласия, конструкции несогласия и т. д.). Другим важным языковым аспектом в функциях ведущего можно назвать организацию лексической поддержки. Словарное наполнение обсуждаемых тем весьма разнообразно, и поощряемая свобода высказывания широко раздвигает их лексические рамки: от медицинских терминов до архаизмов. Чтобы избежать так называемого «наивного» толкования слов, основным способом семантизации был перевод, чему во многом способствовали современные средства связи: Интернет, телефон и т. д. Использовалось также и толкование незнакомых слов на основе их парадигматических связей (синонимы, антонимы, гипонимы, гиперонимы).

Как уже отмечалось, члены КХР самостоятельно определяли тему следующей встречи (несмотря на существование перспективного плана работы КХР). Ведущий предлагал членам клуба различные текстовые и иллюстративные материалы из самых разных источников: из научной, научно-популярной, художественной литературы. Задание ознакомиться с ними всегда носило рекомендательный характер и преследовало только одну цель — помочь подготовиться к участию в дискуссии на следующей встрече в клубе. Помимо рекомендуемых материалов участникам будущей дискуссии предлагалось прокомментировать специальные высказывания или цитаты, связанные с конкретной темой:

1. «Петербург — «гениальная каменная книга» (Б. Пастернак) (цикл «Путешествуем по России». С. Петербург).
2. «Талант и судьба везде и всегда дышат слепой обоюдной враждою» (Нгуен Зу) (беседы о А. П. Чехове и С. В. Рахманинове).

Функции ведущего подобного клуба — своеобразный ключ к решению современного методического спора о том, кто сейчас актуальнее: «преподаватель русского языка» или «преподаватель иноязычной культуры»? В организации межкультурного образования очевидно паритетное рассмотрение роли языка и культуры.

«Расширить духовные границы русского мира»<sup>5</sup> — главная задача работы подобных клубов, которые знакомят на русском языке с русской культурой и русскими традициями всех, кто проявляет интерес к России: «В любом случае мощнее фактора, продвигающего образ России за рубежом, чем наша национальная культура, наши традиции, наш русский язык, не найти»<sup>6</sup>.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Воробьёв В. В. О статусе лингвокультурологии // Тезисы докладов и сообщений IX Международного конгресса МАПРЯЛ «Русский язык, литература и культура на рубеже

веков». Братислава, Словацкая Республика, 16–21 августа 1999 г. Т. 2. Братислава, 1999. С. 125.

<sup>2</sup> *Лихачёв Д. С.* Книга беспокойств. М.: Новости, 1991. С. 486.

<sup>3</sup> Там же. С. 474.

<sup>4</sup> *Тер-Минасова С. Г.* Языки и межкультурная коммуникация. Учебное пособие. М.: Слово, 2000. С. 14.

<sup>5</sup> *Косачёв К. Е.* Как это будет по-русски // Российская газета. 2014. № 187(6459). С. 10.

<sup>6</sup> Там же.

**Vorobjeva N. M.**

#### **FROM THE EXPERIENCE OF THE ORGANIZATION OF THE INTERCULTURAL EDUCATION IN VIETNAMESE AUDIENCE**

The author argues that dialogue of cultures as one of the principles of modern teaching of foreign languages lies in the field of modern process of humanization of education. At the same time today we can notice the increasing interest to the problem of “language and culture”, re-evaluation of some linguomethodical values of language and culture teaching. The work of the club of Russian language and culture can be viewed as an experience of intercultural education in monoethnic (Vietnamese) audience.

*Keywords:* language and culture, cultures-communicants, intercultural education.

## **РУССКИЙ МИР В ТРАНСГРАНИЧНОМ МНОГОНАЦИОНАЛЬНОМ ЗАБАЙКАЛЬЕ**

В статье обобщается деятельность кафедры РКИ Забайкальского государственного университета, направленная на развитие и укрепление межкультурного диалога как внутри Забайкальского многонационального поликультурного региона, так и за его пределами. Делается вывод о том, что продуктивная работа кафедры по продвижению богатого культурного наследия России, объективных сведений о реалиях сегодняшней России придаст новый импульс развитию гуманитарного сотрудничества между Забайкальем и странами-соседями — Китаем и Монголией.

*Ключевые слова:* Русский мир, Забайкальский регион, межкультурный диалог.

2013–2014 годы оказались для кафедры РКИ Забайкальского государственного университета (ЗабГУ) весьма успешными в плане реализации инновационных идей в международном образовательном и гуманитарном сотрудничестве.

В новой геополитической ситуации, обусловленной гигантской по масштабам миграцией населения Земли, в условиях всеобщей глобализации, транснационализации особую актуальность приобретает сохранение этнокультурного многообразия и самобытных традиций российского региона в сочетании с развитием межкультурного диалога и кросс-культурных контактов.

В 2013 году кафедре РКИ посчастливилось стать обладателем гранта фонда «Русский мир» на реализацию проекта «Центры русского языка и культуры в Китае (г. Маньчжурия, г. Цицикар, г. Янтай, г. Тяньцзинь, г. Хайлар)». В пяти вузах Китая — Маньчжурском институте Университета Внутренней Монголии, Цицикарском университете, Шаньдунском институте технологии и бизнеса, Тяньцзиньском педагогическом университете, Хулуьбуирском институте Забайкальским государственным университетом совместно с фондом «Русский мир» были открыты Центры русского языка и культуры, что, несомненно, стало событием, способствующим укреплению позиций русского в мировом образовательном пространстве, мировом социуме.

В Центрах преподавателями кафедры РКИ — исполнителями проекта были проведены различные мероприятия: недели русского языка и культуры, практические занятия по русскому языку и культуре, мастер-классы; I Международная научно-практическая конференция «Русистика в Китае: традиции и инновации», в рамках конференции был организован круглый стол на тему «Национально ориентированное обучение русскому языку»; издана коллективная монография «Преподава-

ние русского языка как иностранного в условиях многоуровневого образования». Центры были оснащены классической и учебной литературой на русском языке, коллекцией видеофильмов из Золотого фонда русской кинематографии, стендами с символикой Российской Федерации, фонда «Русский мир», Забайкальского государственного университета, русскими сувенирами.

В настоящее время преподаватели кафедры РКИ успешно продолжают работу, направленную на улучшение имиджа нашей страны, укрепление авторитета России за рубежом. В Центрах русского языка и культуры проводятся олимпиады по русскому языку и культуре, круглые столы, научно-практические конференции. На 2015 год в Центрах запланировано проведение Фестивалей русского языка, литературы и культуры России.

Забайкальский мультинациональный регион представляет собой уникальное культурное пространство, выступает носителем широкого культурного, религиозного и этнического разнообразия, а также общего культурного наследия. Значительный приток мигрантов в Забайкальский край (особенное увеличение которых наблюдалось в 2014 году) детерминировал понимание необходимости развития, совершенствования методики преподавания русского языка как неродного (РКН) в трансграничном многонациональном крае; необходимости привлечения особого внимания педагогической общественности региона к проблемам двуязычного образования (семья — детский сад — начальная школа — средняя школа — вуз — семья). 30 сентября — 1 октября 2014 года в Российском университете дружбы народов (Москва) состоялась Всероссийская (с международным участием) научно-практическая конференция «Инновационное преподавание русского языка в условиях многоязычия». На конференции Л. Воронова выступила с докладом «Русский язык в полиэтническом Забайкальском регионе: проблемы, инновации, перспективы» по итогам работы региональной площадки «Инновационные подходы к преподаванию русского языка как неродного в условиях полиэтнической образовательной среды и внедрения ФГОС ОО», в котором проанализировала миграционные процессы и, как следствие, состояние русского языка в поликультурном Забайкальском крае; определила пути решения проблем, связанных с совершенствованием преподавания русского языка как неродного в современной школе Забайкалья. Также в докладе Л. Воронова обратилась к ситуации с двуязычным образованием (семья — детский сад — начальная школа — средняя школа — вуз — семья) в крае и вопросам совершенствования программ социальной адаптации мигрантов.

Профессор кафедры РКИ ЗабГУ Г. Ахметова, выступая с докладом на Онлайн-конференции, организованной факультетом повышения квалификации преподавателей РКИ РУДН, «Инновационные модели по-

вышения квалификации и переподготовки кадров специалистов образовательных учреждений системы общего и дошкольного образования по вопросам функционирования русского языка как неродного», главные идеи которого основаны на теории Томаса Л. Фридмана — автора теории плоского мира (Томас Л. Фридман полагает, что в плоском мире шансы на успех определяются не гражданством и местом жительства, а уровнем образования, талантом, настойчивостью и доступностью информационных систем), высказала, на наш взгляд, интересную и своевременную мысль о том, что «русский язык в плоском мире как раз и призван стать русским не только как иностранным, но и русским как неродным. Необходимость общения на русском как родном и на русском как неродном — закономерное следствие развития нашего мира в сторону „уплощения“»<sup>1</sup>. Похожую трактовку мы видим у В. В. Красных, которая расценивает «процессы, происходящие в последние десятилетия, как «сжатие» пространства, «убыстрение» времени<sup>2</sup> Мы находимся в непрерывном тесном общении. В последнее десятилетие всё большее значение стал приобретать диалог (межкультурный / кросс-культурный, межрелигиозный) — залог, как нам думается, наилучшего будущего.

Неслучайным в сложившейся образовательной, социокультурной, политической ситуации стало проведение фондом «Русский мир» и Российским обществом преподавателей русского языка и литературы в г. Сочи I Педагогического форума «Русский язык в современной школе» совместно с IV Конгрессом «РОПРЯЛ» «Динамика языковых и культурных процессов в современной России». Проблемы билингвизма, многоязычия, «многокультурия» (С. Г. Тер-Минасова), возрождения национальных школ, обучения детей-мигрантов в российских школах, низкого уровня речевой культуры россиян, разработки и принятия соответствующих нормативных документов, апробации и внедрения образовательных программ требуют от педагогической общественности России незамедлительного решения. Отрадным является тот факт, что на форуме были рассмотрены и приняты во внимание насущные проблемы обучения иностранцев в российских вузах, проблемы существующего положения русского языка как иностранного и его преподавания.

Очень важным и инновационным в сложившихся социально-политических условиях является соизучение языков и культур при сохранении национальной идентичности, укрепление статуса русского языка и культуры и в России, и в ближнем, и в дальнем зарубежье.

Сегодня государством создаются все условия (деятельность фонда «Русский мир», МАПРЯЛ, РОПРЯЛ, «Россотрудничества») для гуманитарно-культурного сотрудничества, которое является частью цивилизационного диалога.

Ассамблея «Русского мира», прошедшая под девизом «Культура и время» в г. Сочи 3–4 ноября 2014 года, собрала людей, которым не-

безразлична судьба Русского мира, русского языка, русской культуры и литературы. В приветственных словах к участникам Ассамблеи Президент РФ Владимир Путин, председатель Правительства РФ Дмитрий Медведев, министр иностранных дел РФ Сергей Лавров, председатель Государственной Думы Сергей Нарышкин отметили важную консолидирующую роль фонда «Русский мир» в деле реализации образовательных, культурных, просветительских проектов, в продвижении духовных и культурных ценностей России, русского языка и литературы. Патриарх Московский и всея Руси Кирилл в своём обращении к участникам Ассамблеи отметил, что выбор святого равноапостольного князя Владимира стал краеугольным камнем русской цивилизации.

Деятельность, направленная на популяризацию русского языка и русской культуры за рубежом, раскрытие особенностей русской ментальности, знакомство иностранцев с историей России и реалиями сегодняшнего дня, к которой причастна и кафедра РКИ Забайкальского государственного университета, несомненно, будет способствовать укреплению авторитета России за рубежом и придаст новый импульс международному сотрудничеству трансграничного мультинационального региона со своими ближайшими соседями — Китаем и Монголией.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> *Ахметова Г. Д.* Русский язык в плоском мире [Актуальные вопросы функционирования русского языка как неродного: сборник статей] // Государственно-общественное управление образованием в регионах Российской Федерации [langrus24.ru]. URL: <http://langrus24.ru/images/sbornik/sbornik.pdf> (дата обращения: 01.07. 2014). С. 30.

<sup>2</sup> *Красных В. В.* Лингвокогнитивная природа феномена воспроизводимости в свете психолингвокультурологии // Мир русского слова. 2014. № 2. С. 9.

**Voronova L.V.**

#### THE RUSSIAN WORLD IN CROSS-BORDER MULTINATIONAL TRANSBAIKALIA

The article summarizes the activity of RFL Chair of Transbaikal State University aimed at the development and strengthening of cross-cultural dialogue both in the Transbaikal multinational polycultural region and beyond its limits. The conclusion is that productive work of the Chair on advance of rich cultural heritage of Russia, objective data on realities of today's Russia will give a new impulse to development of humanitarian cooperation between Transbaikalia and the neighboring countries of China and Mongolia.

*Keywords:* Russian world, Transbaikal region, cross-cultural dialogue.

## ЯЗЫК И СОЦИАЛЬНОЕ ПОВЕДЕНИЕ: К ВОПРОСУ О СОВРЕМЕННЫХ НАУЧНЫХ ГРАНИЦАХ

В статье рассматривается специфика научных направлений исследований языка в их взаимосвязи с проблематикой социально-гуманитарных наук. Автор обобщает роль языковых концепций в формировании современной научной картины мира и постулирует необходимость создания общей интегративной теории языка, мышления и социального поведения с целью комплексного изучения человека.

*Ключевые слова:* язык, социальное поведение, научная теория, человек.

Проблема выделения и научно-корректного описания природы поведения человека всегда была одной из центральных в истории социально-гуманитарного знания. Любая крупная теоретическая научная школа, так или иначе, решала для себя проблему оснований социального поведения человека. Однако, несмотря на то, что практически никто из исследователей не оспаривал важность такой проблематики, фундаментальных теорий и доктрин, претендующих на описание всего денотата категории социального поведения, не слишком много. Столь специфическое положение вещей связано, видимо с тем, что социальное поведение личности является базовым атрибутом поведения человека как существа разумного, а это подразумевает необходимость формализации самой природы разума.

Тем не менее, в мозаике исторически сложившихся попыток исследования человека, представляется возможным выделение довольно четких эвристически-интеллектуальных алгоритмов, где осуществляется разработка идей обоснования взаимозависимости языка, мышления, культуры и поведения личности. К таким научным направлениям по праву можно отнести когнитивистские теории, и, по меньшей мере, следующие языковые научные школы: лингвосемантическую, научную школу лигвосоциопсихологии и парадигму социальной коммуникации<sup>1</sup>.

Как отмечает Санкт-Петербургский социолог А. О. Бороноев<sup>2</sup>, традиция связывать социальные объединения с речевой деятельностью и речевой коммуникацией заложена еще в трудах античных мыслителей. В частности, у Аристотеля находим: «Один только человек из всех живых существ одарен речью. ...Голос выражает печаль и радость, поэтому он свойственен и остальным живым существам. ...Но речь способна выражать и то, что полезно и что вредно... что справедливо и что несправедливо. Это свойство людей отличает их от остальных живых существ: только человек способен к восприятию таких понятий, как добро и зло, справедливость и несправедливость и т. п.»<sup>3</sup>.



Группа концептуальных положений, условно названная «*когнитивистскими теориями*» объединяет идеи Г. Тарда, У. Джеймса, С. Аша, К. Левина, Л. Фестингера, Ф. Хайдера, Ч. Осгуда, П. Танненбаума, Д. Креча, Р. Крачфилда, Т. Ньюкомба, Р. Бейкера, К. Линча, А. Шюца, П. Бергера, Т. Лукмана, К. Двека<sup>4</sup>.

На основании феномена когнитивной деятельности человека исследователями выдвинуто предположение о том, что именно она и определяет социальное поведение личности, группы, масштабных социальных объединений. Научные тезисы когнитивизма нашли развитие в положениях когнитивной лингвистики, изучающей когнитивную деятельность сквозь призму теории семантических полей и типы ментальных структур, а также и в социальном конструкционизме

Идея связи переходов и взаимных контактов языковых смыслов, заложенных в культуре и одновременно выступающих одновременно и условием, и результатом существования любой культуры, наибольшую известность получила как концепция семиосферы Ю. Лотмана. Социальное поведение личности выступает выражением семиосферы, необходимого пространства, без которого невозможен ни один речевой или коммуникационный акт даже при наличии речи. Ю. Лотман указывает: «...язык есть функция, сгусток семиотического пространства, и границы между ними, столь четкие в грамматическом самоописании языка, в семиотической реальности представляются размытыми, полными переходных форм. Вне семиосферы нет ни коммуникации, ни языка»<sup>5</sup>.

Исследователь отмечает, что минимальной единицей, функционирующей в определенной культуре семиотической системы, следует считать не язык, «а все присущее данной культуре семиотическое пространство»<sup>6</sup>, при этом Ю. Лотман полагает, что существуют границы индивидуального семиотического пространства, государственного, национального, конфессионального и т. д., поскольку «всякая культура начинается с разбиения мира на внутреннее («свое») пространство и внешнее («их»)»<sup>7</sup>. Соответственно, нормальное (адекватное социальному и культурному окружению) поведение личности в рамках такой теоретической позиции выводимо как коммуникативное функционирование, т. е. социальное взаимодействие, осуществляемое внутри общего семиотического пространства. В рамках семиотического пространства *индивид может вступить в речевую коммуникацию, имея доступ к идентичным «кодам» семиосферы своей культуры.*

По мысли Ю. Лотмана, возможность значимых структур должна быть дана в сознании и в семиотической интуиции коллектива<sup>8</sup>. Предусловием бесконфликтного социального поведения, таким образом, выступает пребывание индивида в рамках границ семиотической индивидуальности, именно это пространство «определяется как «наше», «свое», «культурное», «безопасное», «гармонически организованное» и т. д. Ему

противостоит «их-пространство», «чужое», «враждебное», «опасное», «хаотическое».

Позиция Ю. Лотмана близка теоретическим построениям исследователей когнитивистского направления, поскольку культуру мыслитель рассматривает, в том числе, и как коллективный интеллект<sup>9</sup>.

Исследователи научной школы ливсоциопсихологии и парадигмы социальной коммуникации Т. Дридзе сосредоточили свое внимание на функционировании создаваемых в системе информационно-смысловых единиц (текстов) в подсистемах «общество-индивид» и «индивид-общество».

Концепция Т. Дридзе направлена на изучение текстовой деятельности, при этом в ходе информативно-целевого анализа содержательного текста, возникающего в процессе общения, выделяются важнейшие смысловые единицы, дающие ответ на вопросы мотивов и целей общения, а также причин возникновения т.н. смыслового вакуума, который нарушает цель общения, создавая эффект «смысловых ножниц». Опорные смысловые узлы (синтаксемы), по мысли автора данного научного направления, играют значительную роль в процессе массовой коммуникации.

Свою интеллектуальную позицию Т. Дридзе поясняет: «Текст, трактуемый в семиосоциопсихологии как единица коммуникации (а не языка!), представляет собой иерархию коммуникативно-познавательных программ, цементируемую общей концепцией или замыслом (коммуникативной интенцией) партнеров по общению, а текстовая деятельность оказывается одним из ключевых социокультурных механизмов, обеспечивающих (через включение в диалог субъектности, т. е. сознания и интеллекта, интенций, воли, эмоций субъектов общения) саму возможность обмена деятельностью и ее продуктами между людьми»<sup>10</sup>, и указывает на важнейшие предпосылки и условия существования коммуникации — диалогичность. Таким образом, социальное поведение в рамках концепции Т. Дридзе трактуется отчасти в духе когнитивистской парадигмы, поскольку оно опосредовано, прежде всего, мыслительной деятельностью человека, детерминирующей его социальную активность.

Отметим, что современные научные исследования все чаще оказываются междисциплинарными, поскольку сложность решаемых сегодня научных задач требует привлечения знаний многих наук. Этот тезис имеет прямое отношение к когнитивному научному направлению, поскольку «когнитология исследует когницию познания и разума во всех аспектах его существования, поэтому тесно связана с математикой, теорией информации, моделированием искусственного интеллекта, психологией, лингвистикой, философией и другими науками»<sup>11</sup>.

В частности, современные научные исследования когнитологов в проблемном поле межэтнической коммуникации указывают на связь коммуникативного поведения человека с его когнитивным опытом, ис-

следователи обращаются сегодня также и к задачам поиска сходств/отличий механизмов формирования этнокультурной картины мира личности и этнической группы как предусловия конфликтного/успешного межэтнического взаимодействия<sup>12</sup>.

В этом смысле вклад ученых-лингвистов в социально-гуманитарную науку невозможно переоценить, поскольку комплексное изучение Человека возможно лишь при условии объединения усилий ученых самых разных научных школ и направлений с целью создания интегративной, междисциплинарной теории языка, мышления и социального поведения.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> *Бабаян Т. Г.* Проблемы социологического изучения феномена «языковой личности» в речевых коммуникациях: дис. ... канд. социол. наук: 22.00.06. Тамбов, 2003; *Дридзе Т. М.* Коммуникативная лингводидактика в расширении оснований социальных связей: семиосоциопсихологический подход // Мир психологии. 1996. № 2. С. 15–24; *Дридзе Т. М.* Экоантропоцентрическая парадигма в социальном познании и социальном управлении // Человек. 1998. № 2. С. 95–97; *Лотман Ю. М.* Семiosфера. Культура и взрыв. Внутри мыслящих миров. Статьи. Исследования. Заметки (1968–1992). СПб., 2000; *Лотман Ю. М.* Внутри мыслящих миров: человек — текст-семiosфера — история. М., 1999; *Лотман Ю. М.* История и типология русской культуры. СПб., 2002; *Остин Д.* Слово как действие // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 17: Теория речевых актов. М., 1986. С. 22–130; *Шпет Г.* Внутренняя форма слова: этюды и вариации на темы Гумбольдта. М., 2003; *Якобсон Р.* Язык и бессознательное. М., 1997.

<sup>2</sup> *Бороноев А. О., Смирнов П. И.* О понятиях «общество» и «социальное» // Социологические исследования. 2003. № 8.

<sup>3</sup> *Аристотель.* Политика. М., 1983. С. 379.

<sup>4</sup> *Джемс У.* Прагматизм: новое название для некоторых старых методов мышления: Популярные лекции по философии. М., 2011; *Левин К.* Теория поля в социальных науках СПб., 2000; *Левин К.* Динамическая психология. М., 2001; *Левин К.* Разрешение социальных конфликтов. СПб., 2000; *Фестингер Л.* Теория когнитивного диссонанса. СПб., 1999; *Фестингер Л.* Введение в теорию диссонанса // Современная зарубежная социальная психология. М., 1984. С. 97–110; *Newcomb T. M.* An approach to the study of communicative acts // Psychological review. 1953; *Осгуд Ч.* Приложение методики семантического дифференциала к исследованиям по эстетике и смежным проблемам // Семиотика и искусствоведения. М., 1972; *Seligman M. E. P.* Learned optimism. New York, 1990; *Seligman M. E., Reivich K., Jaycox L., Gilham J.* The optimistic child. Boston, 1995; *Майерс Д.* Социальная психология. СПб., 2006; *Dweck C. S.* Achievement // Social and Personality development. Holt, 1978; *Chiu C., Hong Y., Dweck C. S.* Toward an integrative model of personality and intelligence: a general framework and some preliminary steps // Personality and Intelligence. New York, 1994. P. 104–134; *Ryan R. M., Connell J. P., Deci E. L.* A Motivational Analysis of Self-determination and Self-regulation in Education // Research on Motivation in Education. The Classroom Milieu. San Diego, 1985. P. 13–51; *Шюц А.* Структура повседневного мышления // Социологические исследования. 1988. № 2. С. 129–137; *Бергер П., Лукман Т.* Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания. М., 1995.

<sup>5</sup> *Лотман Ю. М.* Внутри мыслящих миров // Семiosфера. СПб., 2000. С. 250.

<sup>6</sup> Там же. С. 251.

<sup>7</sup> Там же. С. 257.

<sup>8</sup> Там же. С. 254.

<sup>9</sup> *Лотман Ю. М.* Внутри мыслящих миров // Семiosфера. СПб., 2000. С. 557.

<sup>10</sup> *Дридзе Т. М.* Социальная коммуникация как текстовая деятельность в семиосоциопсихологии // Общественные науки и современность. 1996. № 3. С. 145–151.

<sup>11</sup> *Тамерьян Т. Ю.* Понятие ментальной репрезентации в когнитивной лингвистике // Бюллетень Владикавказского института управления. 2006. № 17. С. 161.

<sup>12</sup> *Павловская О.Е., Тарасенко Т.П.* «Стиль общения — стиль жизни» как инновационная модель гуманизации русской логосферы // Русское слово в мировой культуре: материалы X Конгресса МАПРЯЛ. СПб., 2003. С. 58–63.; *Прохоров Ю. Е.* Национальные социокультурные стереотипы речевого общения и их роль в обучении русскому языку иностранцев. М.: УРСС, 2003; *Христофорова О.* Национальные стереотипы коммуникативного поведения и их влияние на межэтнические взаимодействия. URL: <http://www.Carnegie.ru/inhhfo@carnegie.ru>.

**Guzenina S. V.**

## **LANGUAGE AND SOCIAL BEHAVIOR: TO THE ISSUE OF MODERN SCIENTIFIC BOUNDARIES**

The article discusses the specifics of the scientific research areas of language and their relationship to issues of social and humanitarian Sciences. The author summarizes the role of language concepts in the formation of the modern scientific picture of the world and posits the need to establish a common integrative theory of language, thinking and social behavior for a comprehensive human research.

*Keywords:* language, social behavior, and scientific theory, human.

## МОТИВАЦИЯ ДЛЯ ИЗУЧЕНИЯ РКИ В МЕЖКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ

Авторы статьи являются преподавателями РКИ, работающими с португальскими студентами, находящимися на уровне бакалавра и магистра, желающими правильно использовать русский язык в конкретных областях, а также с русскоговорящими студентами, семьи которых живут и работают в Португалии. Преподавательский опыт позволил отметить, что развитие межкультурной атмосферы в аудитории не является результатом «линейного уравнения». Присутствие в одной аудитории студентов, представляющих разные культуры, не означает, что они осознают важность этого фактора для обучения и получения языковых навыков. Основная цель этой статьи заключается в презентации результатов нашей практической работы, направленной на осуществление межкультурного диалога.

*Ключевые слова:* диалог культур; ментальные барьеры; круг русского языка; работа в команде.

### Введение

Межкультурный диалог часто понимается как акт толерантности по отношению к другим, а не как акт признания различий, обусловленных культурой и соответствующим ей языком. Изучение любого иностранного языка должно быть прежде всего актом восприятия другой культуры, другого мировоззрения, которое является условием *sine qua non* для развития реального межкультурного диалога. Отличительные особенности *Другого* это то, что делает диалог возможным. Однако мы должны быть в состоянии видеть отличие *Другого*, а не только превращать его в часть своего<sup>1</sup>. С другой стороны, в межкультурном диалоге связь между его участниками должна быть многосторонней, понимаемой как акт познания *Другого*.

Межкультурный диалог представляет собой элементарный механизм перевода, а перевод, в свою очередь, является элементарным актом мышления<sup>2</sup>. Цепь «мышление — перевод — диалог» присутствует в каждой попытке осуществления межкультурного диалога. Понимание перевода как процедуры, которая позволяет установить вразумительность между разными *событиями*, не ставя под угрозу их своеобразие и самостоятельность, не уменьшая их до однородного *бытия*<sup>3</sup>, необходимо при работе в межкультурной среде.

Работая преподавателями РКИ в институте бухгалтерского дела и управления Политехнического института г. Порту, мы обращаем внимание на необходимость развития коммуникабельности на иностранном языке, которая является фактором конкурентоспособности на рынке труда и одной из предпосылок укрепления предпринимательских навы-

ков. По сути дела, языки играют все более и более важную роль в повышении уровня трудоустройства и мобильности молодежи.

### Учебный процесс обучения РКИ в ISCAP

Поставив цель повысить интерес к языку и увеличить количество студентов в нашем учреждении, мы пришли к выводу, что лучшим способом ее достижения является приобретение языковых навыков в результате постоянного диалога со студентами из России, находящимися в нашем институте в рамках программ обмена, а также с русскоговорящими студентами, которые проживают и обучаются в Португалии. Такой диалог способствует не только развитию взаимопонимания, но и стимулирует к знанию русского языка, культуры и цивилизации. Таким образом, с одной стороны, мы привлекаем португальских студентов к изучению русского языка и культуры, а, с другой стороны, мы помогаем воссоединению зарубежной Российской общины с родиной, действуя в соответствии с целями и миссией «Русский мир».

В этом контексте, прежде всего на третьем курсе, перевод играет важную роль, так как на основе анализа переводческих проблем, связанных с недостатком необходимой прагматической, когнитивной и культурной информации, студенты осознают преимущества совместной работы не только в аудитории, но и за ее пределами. Главная цель такой работы — выявление общего в разнообразии. Посредством переводческой работы студенты понимают, что разнообразие мышления является не фактором фрагментации, а, наоборот, условием обмена и солидарности<sup>4</sup>. Следовательно используется каждая возможность, чтобы привлечь внимание учащихся к фактам, касающимся отношения Запада к другим иностранным культурам. Например, при сопоставлении русских и европейцев, часто говорится о том, что Россия ничем не отличается от других западных стран: белая раса, европейский тип лица и одежды<sup>5</sup>. Такие представления являются одной из причин многих недоразумений и неправильного понимания иностранцами русской культуры и обычаев. Единственный способ преодоления этой проблемы — заставить учащихся задуматься о разнообразии России, о мультикультурности ее общества и о том, что русский язык является основой русской культуры и общества. В процессе изучения русского языка студенты получают ключ к *Другому*, к новой культуре.

Первым результатом такого подхода стала деконструкция некоторых стереотипов и мифов о России, часто воспроизводимых в средствах массовой информации. Такая работа стала возможной благодаря развитию навыков критического мышления, которое предполагает точность в деталях и требует пристального внимания к ним.

Желая, чтобы результаты были более эффективными, мы создали «Круг русского языка» ([www.circuloderusso.pt](http://www.circuloderusso.pt)) — круг встречи всех тех, кто любит русский язык и культуру и кто заинтересован в развитии про-

ектов в различных областях. Общий знаменатель этих проектов — использование языковых навыков.

### «Круг русского языка» ISCAP

Целью его основания было создание открытого пространства, где студенты могут встречаться, чтобы самостоятельно реализовывать различные проекты в области культуры и где преподаватели русского языка могут работать совместно, осуществляя профессиональный обмен опытом. Наиболее подходящей площадкой для этого стала одна из наших мультимедийных лабораторий.

Путем создания «Круга русского языка» мы хотели прежде всего привлечь внимание португальских студентов, изучающих русский язык, а также тех русскоговорящих студентов, которые хотели бы улучшить свои знания в области португальского языка. Нашей целью было дать возможность студентам принимать собственные решения и решать задачи, стимулирующие их мотивацию<sup>6</sup>. Тем самым обеспечивается развитие разнообразных навыков, таких как умение критически мыслить, проявлять инициативу, решать проблемы и работать совместно.

При анализе основных направлений деятельности группы можно прийти к выводу, что студенты жаждут получить информацию о русской культуре и обычаях, укрепляя одновременно свои знания языка.

Краткий обзор различных проектов, осуществленных студентами в последнее время, свидетельствует о продуктивности избранного нами направления:

- Создание субтитров на португальском языке для российских фильмов: «Кандидат» Андрея Кавуна, «Черная молния» Александра Вортинского, «Мы из будущего» Андрея Малюкова, «Легенда 17» Николая Лебедева.
- Организация выставки, посвященной Дню русского языка.
- Организация фотовыставки о России.
- Создание двуязычного сайта с культурными, историческими, политическими и экономическими данными о России — Контакт Португалия — Россия.
- Организация двух циклов семинаров о русском языке. Под наблюдением преподавателей студенты сами подготовили все материалы, необходимые для проведения этого мероприятия, а именно двуязычное расписание, двуязычные приглашения, двуязычные плакаты, пресс-релизы, посты в сети и т. д..
- Организация ежегодного мероприятия «День России», посвященного определенной теме.
- Перевод рассказов Н. С. Лескова.
- Создание на португальском языке видеофильмов с экономическими данными о России, на основе материалов программы Первого канала российского телевидения «Россия в цифрах».
- Знакомство с русскими народными песнями и танцами с помощью русских студентов.
- Подготовка видеофильма об опыте российских студентов в ISCAP.

В настоящее время решается вопрос о выборе пьесы русского драматурга, которую студенты могли бы сами перевести и сыграть на сцене студенческого театра. Ранее студенты третьего курса осуществили пере-

вод рассказа А. П. Чехова «Толстый и тонкий» и показали соответствующие сцены на его основе. Важной задачей является поиск достаточно коротких текстов, мотивирующих студентов, поскольку длинные тексты являются слишком трудными для студентов.

### Выводы

Достижениям студентов, работающих в группе «Круг русского языка», осуществляемом под руководством преподавателей, способствует межкультурный диалог, возникающий в процессе перевода и работы в команде. Такое изучение языка позволяет преодолевать традиционные географические и ментальные барьеры, возникающие в процессе межкультурного общения.

В рамках различных мероприятий, разработанных группой «Круг русского языка», студенты имеют возможность развивать свои языковые компетенции, которые включают в себя лексические, грамматические и синтаксические знания. В формировании компетенции участвует и социолингвистический компонент, который влияет на общение, развивает чувствительность к социальным конвенциям, таким как правила вежливости, нормы, регулирующие отношения между поколениями и социальными группами, лингвистическая кодификация некоторых основных ритуалов. Оптимизация прагматических компетенций позволяет студентам владеть более когерентной речью. Особенно важно то, что навыки коммуникации и совместной работы в команде являются необходимыми не только для развития языковых знаний, но и для повышения самосознания и уверенности в себе.

Диалогические принципы, на которых мы строим нашу работу, оказываются эффективными, когда они осуществляются в комплексе с коммуникативно-функциональными методами.

### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1979.

<sup>2</sup> Lotman Y. Universe of the Mind, / Indianapolis: Indiana University Press, 2000.

<sup>3</sup> Santos B. S. The Future of the World Social Forum: The Work of Translation. Development. 2005, 48, 2, 15–22.

<sup>4</sup> Ibid.

<sup>5</sup> Сергеева А. В. Русские — стереотипы поведение, традиции, ментальность. М.: Флинта:Наука, 2008.

<sup>6</sup> Молчановский В. В., Шипелевич Л. Преподаватель русского языка как иностранного. М.: Русский язык, 2002.

Da Costa Alves Guimarães Ustimenko M. H.

### MOTIVATION FOR STUDYING RFL IN AN INTERCULTURAL ENVIRONMENT

The authors argue that while teaching Translation and Russian Language, they work not only with Portuguese students at undergraduate and graduate levels, willing to learn the correct use of Russian language in specific areas, but also with incoming students from Russia and with Russian-speaking students, whose families are living and working in Portugal. Very



soon the authors realize that the development of an intercultural environment in classroom is not the result of a linear equation. The simple presence of students with different cultural backgrounds does not mean that they are aware of the importance of this factor in the process of learning and training of language skills. The purpose of this article is to present the results of our practical work in this field.

*Keywords:* intercultural dialogue, mental barriers, Russian circle, team work.

## О СОМАТИЧЕСКИХ ФРАЗЕОЛОГИЗМАХ РУССКОГО ЯЗЫКА И ИХ ЭКВИВАЛЕНТАХ В АРАБСКОМ ЯЗЫКЕ (ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ)

Статья посвящена вопросам формирования у иностранных учащихся языковой и речевой компетенции в области фразеологии русского языка (на примере конкретного материала: соматических фразеологизмов, которые содержат наименования частей тела человека). Автором приведен ряд примеров русских соматизмов и их эквивалентов в арабском языке, представлена их классификация. В статье аргументируется необходимость построения работы над фразеологией изучаемого языка в сопоставлении с фразеологическими единицами родного языка учащихся в целях их адаптации к восприятию фразеологизмов неродного языка и предупреждения ошибок их употребления. В статье представлена таблица, которая наглядно демонстрирует, как располагаются русские соматические фразеологизмы с компонентным словом *голова* и их арабские аналоги по принципу убывания эквивалентности. Автор дает некоторые методические рекомендации по обучению фразеологизмам арабговорящих студентов с учетом национально ориентированного подхода к обучению РКИ.

*Ключевые слова:* соматические фразеологизмы, арабские эквиваленты, компонентное слово.

Проблема сравнения фразеологизмов русского и родного языков учащихся весьма значима в изучении фразеологии на уроках русского языка как иностранного, особенно, при отсутствии языковой среды. Целенаправленное установление наиболее существенных общих и специфических элементов двух сопоставляемых языков позволяет соединить далёкие друг от друга и мало связанные лингвистические факты.

Русский и арабский языки являются неродственными, а «сопоставляя русский язык с крайне далекими от него по строю языками, мы постоянно сталкиваемся с фактами, указывающими не просто на различия в характере оформления высказывания, но и на известное расхождение в способе семантической и семантико-грамматической категоризации действительности»<sup>1</sup>.

Говоря об арабском языке, необходимо принимать во внимание и тот факт, что наряду с арабским литературным языком существует достаточно самостоятельный арабский разговорный язык, в чем и проявляется своеобразие арабского языка.

На примере 94 соматических фразеологизмов русского языка, вошедших в пособие «250 русских фразеологизмов» О. И. Меншутинной, Е. Н. Демешевой, Н. В. Черновой<sup>2</sup>, и их эквивалентов в арабском языке нам удалось провести небольшое сравнение, из которого можно сделать

ряд выводов, помогающих ответить на вопрос о том, все ли арабские эквиваленты русских соматических фразеологизмов содержат соматизмы.

Сами слова-соматизмы (слова, обозначающие части тела человека) принадлежат к лексическим универсалиям, они выражают понятия, которые одинаково воплощены во всех языках. Например, русским словам *голова, нос, рот, глаз, рука, нога, плечо, колено* соответствуют арабские *رأس, انف, ثمّ, عين, يد, رجل, كنف, ركبّة* и т. д.

Это явление основано на общности логико-психологических процессов в сознании человека и отражения действительности в прямых и косвенных номинациях. Реализуя свое прямое значение, они обладают единственным переводом на любой другой язык, т. е. обладают межъязыковой мотивированностью.

В то же время соматизмы имеют большой семантический и словообразовательный потенциал. Продуктивность подобных слов, по мнению В. Г. Гака, объясняется тем, что человек эгоцентричен, «он видит в себе центр вселенной и отображает мир по своему подобию»<sup>3</sup>. В мифологическом сознании человек — это центр мироздания, он представляет личность, имеющую тело, душу, речь. Процесс познания человеком окружающей действительности начинается с ощущений, которые осуществляются посредством органов чувств, органов человеческого тела.

По мере того, как мыслящий и чувствующий человек осознает себя в окружающем мире, расширяется сфера применения известных ему понятий, происходит перенос обозначений на новые, определенным образом связанные с ними предметы или явления. Так формируется переносное или метафорическое значение слова.

Для русского языка характерен процесс развития значений слов-соматизмов путем формирования фразеологических единиц, включающих данное слово в качестве компонента. Поэтому, работая над соматическими фразеологизмами в иностранной аудитории при обучении РКИ, важно обращать внимание и на компонентный состав ФЕ, на их семантику и коннотации в совокупности.

Была поставлена цель определить, все ли 94 русских ФЕ данной тематической группы, распределенных по разделам в вышеназванном пособии: «Голова», «Глаз», «Нос», «Рот», «Язык», «Уши», «Шея», «Рука», «Нога», «Душа/ сердце», имеют эквиваленты в арабском языке.

В «Учебном русско-арабском фразеологическом словаре» А. М. Фавзи, В. Т. Шклярова<sup>4</sup>, из которого были отобраны ФЕ для нашего исследования, зафиксировано лишь 48 интересующих нас русских фразеологизмов с их эквивалентами на арабском языке.

Важно отметить, что во многих случаях в данном словаре на каждую русскую ФЕ приводится несколько синонимичных арабских фразеологизмов из литературного арабского языка, а иногда и из египетского диалекта. Так, например, фразеологизму *держать ухо остро*<sup>5</sup> соответству-

ют: 1) أخذ حذره «быть осторожным» (ар. лит.); 2) فتح عينيه جيدا «хорошо открыть глаза» (ар. лит.); 3) خد باله «быть во внимании» (егип. диал.); 4) فتح عينه «открыть глаза» (егип. диал.).

Можно было бы продолжить поиск русских ФЕ, не зафиксированных в данном словаре, обратившись к произведениям литературы, средствам массовой информации и лексикографическим источникам на арабском языке. Учитывая своеобразие арабского языка, список интересующих нас эквивалентов также можно пополнить из разговорного арабского языка, представленного множеством диалектов, таких как египетский, сирийский, иракский, ливанский, иорданский и т. д. Однако, в таком случае, наши методические рекомендации по изучению фразеологии на уроках РКИ не могут быть универсальными для всех арабговорящих студентов, а будут направлены лишь на определенные группы, например, учащихся из Египта, Сирии, Ливана, Иордании, Ирака и т. д.

Таким образом, упомянув об особенностях арабского языка и его фразеологии, необходимо обратить внимание преподавателей РКИ, работающих с арабговорящими учащимися, на то, что подобная специфика родного языка может влиять на восприятие русских реалий как лингвистических, так и экстралингвистических<sup>6</sup>.

На данном этапе сопоставления нет необходимости углубляться в поиск эквивалентов русских соматических фразеологизмов в различных арабских диалектах, поскольку для задач данного исследования актуальным является не количество найденных ФЕ, а то, насколько они аналогичны по компонентному составу русским соответствиям.

Итак, арабские эквиваленты можно поделить на 4 группы:

- 1) полностью совпадающие эквиваленты, как по смыслу, так и по компонентному составу (таких примеров единицы): *с головы до ног*: من الرأس الى القدم «с головы до ног»; *пускать — пускать пыль в глаза* ذر الرماد (الغبار) في العيون «бросить пепел (пыль) в глаза» и др.;
- 2) эквиваленты, совпадающие по смыслу, в которых компонентным словом являются разные соматизмы, например не «ухо», а «глаза»: *держат ухо остро* فتح عينيه جيدا «хорошо открыть глаза»; не «нос», а «голова» и «грудь»: *клевать носом* سقط رأسه على صدره في إغفاءة «опустил голову в дрёме на грудь» и др.;
- 3) аналоги, в которых компонентное слово-соматизм заменяется похожим по смыслу, но не являющимся соматизмом в строгом смысле слова, например, не «голова», а «ум» или «мозг»: *на свежую голову* وهو صاف الذهن «с чистым умом»;
- 4) эквиваленты, которые образно передают значение русских соматических фразеологизмов, однако не содержат компонентов-соматизмов: *держат нос по ветру* ركب الموجة «быть на волне»; *руки не доходят* لم تواته (لا تواتيه) الفرصة «не довелось случая» и др.

Понятно, что за пределами рассмотренной группы эквивалентных единиц находятся безэквивалентные соматические фразеологизмы, на которые следует обращать особое внимание при подаче фразеологического материала.

В качестве примера представим таблицу, которая наглядно демонстрирует, как располагаются русские соматические фразеологизмы

с компонентным словом *голова* и их арабские аналоги по принципу убывания эквивалентности (табл.).

*Таблица. Фразеологизмы с компонентным словом «Голова»*

№	ФЕ-соматизм на русском языке	Значение фразеологизма	Эквивалент на арабском языке	Дословный перевод ФЕ с арабского на русский язык
1	вылететь из <b>головы</b>	совершенно, совсем забываться	طار من رأسه	«вылетело из <b>головы</b> »
2	с <b>головы</b> до ног	целиком, полностью	من الرأس الى القدم	«с <b>головы</b> до ног»
3	на свежую <b>голову</b>	делать что-либо, пока не устал или после того, как отдохнул	وهو صافي الذهن	«с чистым <b>умом</b> »
4	ветер в <b>голове</b>	кто-либо легкомыслен, несерьезен	طائش العقل، خفيف العقل	«легкий, поверхностный <b>ум</b> »
5	сломя <b>голову</b>	стремительно, опротивею, стремглав (бежать, мчаться и т. п.)	كالسهم، كالصاروخ	«как ракета», «как стрела»
6	Валить (сваливать) – свалить с <b>большой головы</b> на здоровую	перекладывать вину с виноватого на невиновного	إتهمه ظلما وعدوانا، أخذ البريء بذنب المتهم	«обвинить <b>невиновного</b> »; «вина вместо <b>невиновности обвиненного</b> »
7	как (будто, словно, точно) снег на <b>голову</b>	совершенно неожиданно, внезапно (появляться, прибывать, сваливаться, являться)	فجأة و بلا سابق انذار	«неожиданно и без предупреждения»
8	каша в <b>голове</b>	кто-либо путано мыслит, у кого-либо нет ясности в понимании чего-либо	—	—

Подобным образом составленная таблица дает ориентиры арабоязычающим учащимся для понимания русских соматических фразеологизмов и показывает, что в некоторых случаях эквиваленты могут отсутствовать и следует обращаться к описательному способу перевода ФЕ.

Не менее важным аспектом работы является введение фразеологизмов в активный словарь студента. Поэтапное формирование речевых навыков учащегося в комплексе с заданиями и упражнениями, связанными с использованием таблицы эквивалентов, на наш взгляд, является наиболее эффективным подходом к усвоению материала.

Следует заметить, что упражнения на сопоставление изучаемых соматических фразеологизмов с фразеологизмами родного языка особенно важны в обучении РКИ, так как помогают понять преподавателю, насколько правильно студент понял и усвоил значение ФЕ.

Из всего вышесказанного следует вывод о том, что языковая и речевая компетенция в области фразеологии изучаемого языка должна формироваться постепенно и целенаправленно. Арабские учащиеся проявляют большой интерес к выразительным возможностям русского языка. Вместе с тем процесс познания связан с усвоением процессов переноса значений языковых единиц, со степенью их образности, с умением чувствовать язык и толерантно воспринимать неродную культуру и ее реалии. Использование разработанной классификации эквивалентов позволит иностранцам не только адаптироваться к восприятию фразеологизмов неродного языка, но и будет способствовать предупреждению ошибок в употреблении русских соматизмов в речи, поскольку учащиеся могут находиться под влиянием родной фразеологии, не совпадающей с русской в полном объеме семантически или стилистически.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> *Леонтьев А. А.* Важнейшие проблемы сопоставления русского языка и языков Востока (в связи с задачами обучения русскому языку) // МАПРЯЛ. Международный симпозиум «Актуальные проблемы преподавания русского языка в странах Азии, Среднего и Ближнего Востока» (тезисы докладов). М., 1972. С. 24

<sup>2</sup> *Меншутина О. И., Демешева Е. Н., Чернова Н. В.* 250 русских фразеологизмов. М., РУДН, 2008. 79 с.

<sup>3</sup> *Гак В. Г.* Языковые преобразования. М., 1998. С. 702

<sup>4</sup> *Фавзи А. М., Шкляров В. Т.* Учебный русско-арабский фразеологический словарь. М., 1989. 616 с.

<sup>5</sup> Там же. С. 491

<sup>6</sup> *Демешева Е. Н.* Влияние языковой ситуации в арабских странах на методику преподавания русского языка как иностранного (курсовой профиль) // Форум русистов России, стран Северной Африки и Ближнего Востока: Сборник научно-методических статей и сообщений / Под общей ред. Т. М. Балыхиной М., РУДН, 2006. С. 44–51

**Demesheva E. N.**

#### **SOMATIC IDIOMS OF THE RUSSIAN LANGUAGE AND THEIR EQUIVALENTS IN ARABIC: LINGUISTIC AND DIDACTIC ASPECTS**

The article is devoted to the formation of speech and language competence of foreign students in the field of the phraseology of the Russian language (for example, a particular idiomatic material: somatic, i.e. idioms that denote parts of the body). The author cited a number of examples of Russian idioms and their equivalents, and deduced their classification. The article goes about the need for the construction of work based on the phraseology of the language being learned, in relation to the phraseological units of the native language of students; in order to adapt the perception of phraseology of the non-native language and to prevent errors of their use in speech. In this article, a table is partially presented showing how Russian somatic idioms with the component word “head” are arranged and their Arab analogues on the principle of decreasing equivalence. The author gives some guidelines to the study of this group of idioms by Arab students in accordance with national-based approach to learning Russian language.

*Keywords:* Russian somatic idioms, Arabic equivalents, component word.

**Дубинина Ирина Евгеньевна**

*Университет имени Брендайса, г. Уолтэм,  
штат Массачусетс, США*

idubinini@brandeis.edu

**Лалэко Оксана Владиславовна**

*Университет штата Нью-Йорк, г. Нью-Палз,  
штат Нью-Йорк, США*

lalekoo@newpaltz.edu

## **РУССКИЙ ЯЗЫК В УСЛОВИЯХ ИММИГРАЦИИ: НЕСБАЛАНСИРОВАННЫЕ РУССКОЯЗЫЧНЫЕ БИЛИНГВЫ В США**

Люди с унаследованным русским (ЛУРЫ, *англ. heritage speakers*) — это взрослые дети эмигрантов, уехавших из СССР в США в конце XX-начале XXI веков, для которых родной язык является не основным, а второстепенным языком, используемым почти исключительно для домашнего общения. В данном докладе мы набросаем языковой портрет ЛУРОВ, обобщая новейшие исследования, а также обозначим вопросы, связанные с сохранением русского языка в контексте миграции в XXI веке.

*Ключевые слова:* люди с унаследованным русским, ЛУР, миграция, сохранение языка.

Люди с унаследованным русским (ЛУРЫ, *англ. heritage speakers*) — это потомки русскоязычных эмигрантов, для которых родной русский постепенно стал не основным, а второстепенным языком, используемым почти исключительно для домашнего общения. В контексте эмиграции из СССР в США в конце XX — начале XXI веков многие из взрослых детей русскоязычных эмигрантов являются несбалансированными билингвами. Исследование языковых процессов, характеризующих язык таких билингвов, играет ключевую роль не только для изучения феномена билингвизма; оно важно также и для понимания и моделирования человеческого языкового потенциала, что является одной из главных задач современной лингвистики. Реструктуризация языковых подсистем, происходящая в ситуации неполного освоения и утраты языка, дает нам уникальную возможность для изучения принципов устройства языковой системы в целом<sup>1</sup>. Несмотря на то, что феномен ЛУРОВ стал известен науке сравнительно недавно, их язык является объектом пристального внимания широкого ряда исследований в США уже полтора десятилетия<sup>2</sup>.

Сохранение языка и его жизнеспособность в контексте неполного освоения представляют собой актуальную проблему для русскоговорящей общины США. По переписи 2012 года численность говорящих на русском языке в домашних условиях составляет 881720 человек (U. S. Census Bureau)<sup>3</sup>. Таким образом, русский является одним из десяти самых распространенных языков в США, за исключением английского. Как правило, русскоязычные эмигранты не создают отдельные

этнические районы, однако в крупных городах (Нью-Йорк, Бостон, Филадельфия, Лос-Анджелес, Чикаго, Детройт), где численность эмигрантов относительно велика, организуются русскоязычные детские сады, музыкальные школы, культурные центры, любительские театры, танцевальные, театральные или художественные студии.

Благодаря таким институтам, а также стараниям родителей, которые зачастую нанимают частных репетиторов для своих детей, не полагаясь на языковое влияние бабушек и дедушек, чей язык, как правило, не подвержен влиянию английского, некоторые из ЛУРов являются более или менее сбалансированными билингвами, что во втором поколении эмигрантов встречается крайне редко<sup>4</sup>. Частые поездки в Россию и даже самый малый опыт обучения в русской школе являются, как показывают исследования, наиболее важными факторами, способствующими более сбалансированному билингвизму и более полному сохранению русского языка детьми-ЛУРами<sup>5</sup>.

Для большинства ЛУРов, которые не имеют возможности ездить в Россию или учиться в русской школе, сферы использования русского языка, как правило, ограничиваются семьей и родственниками, проживающими в США. По данным, собранным у ЛУРов студенческого возраста, 85% из них говорят по-русски с родителями, 95% с дедушками и бабушками, и только 12% используют русский язык для общения со сверстниками, предпочитая в последнем случае английский. Таким образом, русский язык используется практически только там, где он необходим, и со временем уступает место главному языку страны. В результате, большая часть русскоязычных эмигрантов второго поколения во взрослом возрасте являются нестабильными рецессивными билингвами. Несмотря на то, что русский язык окружает ЛУРов с детства, и зачастую их дошкольное развитие осуществляется только на нем, с началом обучения в американской школе они начинают говорить гораздо больше на своем втором языке (английском), который постепенно вытесняет русский и становится их доминантным языком. К восемнадцати годам, т. е. к моменту окончания общеобразовательной американской школы, ЛУРа́м значительно легче выражать свои мысли на любые темы на английском языке. Их русский заметно отличается от русского языка в России и даже от языка их родителей (т. е. эмигрантов первого поколения); в их языковых знаниях много пробелов, которые они часто компенсируют лексическими и синтаксическими кальками с английского языка (например, *дети в нашей школе тяжело работают* (от англ. *kids in our school work hard*); *брать экзамен* (от англ. *to take a test*); *как ты знаешь?* (от англ. *how do you know?*); *я не знаю, что это для* (от англ. *I don't know what this is for*); *ты такой тонкий скушай будерброд* (от англ. *thin sandwich*)).

Русский язык эмигрантов второго поколения имеет ряд других лексико-грамматических черт, отличных от русского языка вне контекста эмиграции. В число этих черт входят:



- сокращение и нивелирование системы падежей<sup>6</sup>: *он посмотрел наверх и увидел зайца; мальчик и собачка смотрели на лягушка;*
- ослабление видовых ограничений<sup>7</sup>: *Маша проснулась и увидела медведи... она кричала помогите;*
- реорганизация категории рода<sup>8</sup>: *в первом сценке волк похож как большой хулиган; большой птиц выхол из дерева;*
- ослабление и реорганизация подчинительных связей, например, использование *если* вместо *ли* при подчинении: *я не знаю, если это правильно;*
- сокращение репертуара конвенциональных способов выражения речевых актов (например, вежливых просьб<sup>9</sup>): *я хотел узнать, если мне можно взять у вас эту книгу, пожалуйста; можно, пожалуйста, я возьму твой конспект?*

Кроме того, исследования последних лет выявили ряд любопытных синтаксических особенностей языка ЛУРов<sup>10</sup>. Например, у них ослаблена (или совсем отсутствует) нулевая прономинализация при подчинении (например: *я сделала большую ошибку, когда я купила мою первую машину*) и сочинении (например: *и они с ней игрались, и они легли спать, и они спали*). Изменения в синтаксисе затрагивают и порядок слов. В языке второго поколения инверсия VS употребляется весьма редко (по данным Isurin and Ivanova-Sullivan<sup>11</sup>, около 2% всех предложений в устных нарративных текстах), а кроме того, отмечается неправильное использование этого порядка. Исследования Дубининой и Лалэко (Dubinina and Laleko)<sup>12</sup> по организации нарратива в языке ЛУРов показывают, что почти треть конструкций, содержащих в себе синтаксическую дислокацию, не подчиняются принципам тема-рематического членения предложения, свойственным русскому языку.

В данном докладе мы попытаемся набросать языковой портрет ЛУРов, описывая каждую из приведенных выше характеристик их языковой компетенции, а также обозначим общие вопросы, связанные с сохранением русского языка в контексте миграции в XXI веке.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Лалэко О. Языковые изменения в речи русских эмигрантов в США второго поколения. // Язык в глобальном контексте. Северная Америка сегодня как культурно-языковой феномен. М.: ИНИОН РАН, 2013. С. 124–143.

<sup>2</sup> Benmamoun A., Montrul S., Polinsky M. Prolegomena to heritage linguistics. White paper, Harvard University. [Электронный ресурс] // URL: <http://scholar.harvard.edu/mpolinsky/publications/white-paper-prolegomena-heritage-linguistics> [2010] (дата обращения 25.01.2015)

<sup>3</sup> Laleko O. Assessing Heritage Language Vitality: Russian in the United States. // Heritage Language Journal. 2013. № 10(3). С. 89–102.

<sup>4</sup> Bermel N., Kagan O. The maintenance of written Russian in heritage speakers. // The learning and teaching of Slavic languages and cultures / ed. by O. Kagan и B. Rifkin. Bloomington: Slavica, 2000. С. 415–437; Polinsky M. A composite linguistic profile of a speaker of Russian in the U.S. // The learning and teaching of Slavic languages and cultures/ ed. by O. Kagan и B. Rifkin. Bloomington: Slavica, 2000. С. 437–469.

<sup>5</sup> Kagan O., Dillon K. Russian in the United States. // Language diversity in the United States / ed. by K. Potowski. Cambridge: CUP, 2010. С. 179–194.

<sup>6</sup> Polinsky M. American Russian. // Journal of Slavic Linguistics. 2006. № 14. С. 191–287. Также сноска № 3.

<sup>7</sup> *Pereltsvaig A.* Aspect in Russian as grammatical rather than lexical notion: Evidence from Heritage Russian. // *Russian Linguistics*. 2008. № 32. С. 27–42.

<sup>8</sup> *Polinsky M.* Gender under incomplete acquisition: Heritage speakers' knowledge of noun categorization. // *Heritage Language Journal*. 2008. № 6 (1). URL: <http://www.heritagelanguages.org/ViewPaper.aspx?ID=zPF74ea7JXc1ctgVtbfubg%3d%3d> (дата обращения 25.01.2015)

<sup>9</sup> *Dubinina I., Malamud S.* Emergent communicative norm in a contact language: indirect requests in Heritage Russian. // *Linguistics Journal*. Forthcoming.

<sup>10</sup> *Dubinina I., Polinsky M.* Русскоговорящие американцы: лингвистические портреты. // *Язык в глобальном контексте. Северная Америка сегодня как культурно-языковой феномен*. М.: ИНИОН РАН, 2013. С. 95–123; *Лалеко О.* Языковые изменения в речи русских эмигрантов...

<sup>11</sup> *Isurin L., Ivanova-Sullivan T.* Lost in between: The case of Russian heritage speakers. // *Heritage Language Journal*. 2008. № 6 (1). С. 72–104.

<sup>12</sup> *Dubinina I., Laleko O.* Can heritage speakers tell a story? Word order patterns in Heritage Russian. Paper presented at the Second International Conference on Heritage and Community languages. University of California, Los Angeles. 7–8 March, 2014.

**Dubinina I. E., Laleko O. V.**

#### **RUSSIAN LANGUAGE IN THE CONTEXT OF IMMIGRATION: UNBALANCED RUSSIAN-SPEAKING BILINGUALS IN THE USA**

The authors argue that the heritage speakers of Russian in the U.S. are adult children of Soviet emigrants who came to the U.S. at the end of the 20th and the start of the 21st century and use their native Russian as a secondary language reserved almost exclusively for communicating within a family setting. In this paper, the authors draw a linguistic portrait of Russian heritage speakers by presenting an overview of the latest research on heritage Russian in the U. S. We will also discuss general issues of language maintenance in the context of immigration in the 21st century.

*Keywords:* heritage speakers, heritage Russian, immigration/emigration, language maintenance.

**Журавлева Евгения Александровна  
Агманова Атиркуль Егембердиевна**

*Евразийский национальный университет  
имени Л. Н. Гумилева, Казахстан*

zhuravleva\_ea@enu.kz, agmanova@mail.ru

## **РУССКИЙ ЯЗЫК КАК РОДНОЙ И КАК ВТОРОЙ В ПОЛИЭТНИЧНОМ КАЗАХСТАНЕ: ФАКТОРЫ ИНОЯЗЫЧНОГО ВЛИЯНИЯ**

В статье анализируются вопросы взаимодействия языков в полиэтничном государстве, формы и способы иноязычного влияния на русский язык. Рассмотрен контекст функционирования русского языка как родного и как второго, активные процессы, обусловленные особенностями языковых контактов. Обосновывается специфика формирования межкультурной компетенции в условиях современной казахстанской действительности.

*Ключевые слова:* поликультурная среда, взаимовлияние языков, межкультурная компетенция.

Развитие диалога национальных культур, прежде всего в условиях тесных языковых контактов в пределах одного или даже группы многонациональных государств, занимает сейчас одно из центральных мест в процессе формирования цивилизованных норм взаимопонимания и сотрудничества народов, связанных давними традициями совместного проживания, взаимодействием в духовной, социальной и экономической сферах. Вопрос формирования личности в условиях взаимодействия культур и языков связан с решением проблем социально-психологического, педагогического, лингвистического и методического плана. Подходы к каждой из указанных проблем и их реализация непосредственно связаны с социокультурным аспектом исследования.

В настоящее время Республика Казахстан переживает новый этап своего развития, который характеризуется интенсификацией взаимодействия различных культур, глобализацией всех сфер общественной жизни и ростом межкультурного и межличностного общения. Несмотря на полиэтничное многообразие, преобладающими в социально-коммуникативной системе казахстанского общества являются носители государственного казахского и русского языков. Специфика языковой ситуации в стране определяется особенностями взаимодействия и функционирования этих языков в различных сферах жизни общества.

Становление межкультурной компетенции осуществляется во взаимосвязи усвоения иноязычного кода и развития социокультурного опыта индивида, предполагает речевое поведение, адекватное принятым в данном обществе нормам общения в зависимости от сферы, ситуации, темы и участников коммуникации, что требует овладения соответствующими национально-специфичными моделями речевого взаимодействия<sup>1</sup>.

Межкультурная компетенция, наряду со знаниями страноведческого характера и знанием языка, включает определенные умения и опыт, без которых понимание человека, живущего в иной культуре, оказывается затруднительным. Особенностью русского полинационального языка по отношению к другим полинациональным языкам является то, что он проявляется не только в языке других этносов, использующих его в качестве родного, во внутриэтническом или межнациональном общении, но в языке этнических русских, проживающих в полиэтничных государствах, в частности в Казахстане. В условиях полиэтничного Казахстана русский язык функционирует: 1) как родной в речевой деятельности этнических русских; 2) как второй, наряду с родным языком, в речевой деятельности других этносов); 3) как иностранный в ситуации изучения и использования его оралманами (репатриантами — этническими казахами) и иностранными гражданами.

1. Русский язык как родной (использование русского языка этническими русскими). Языковые особенности этой группы связаны с лексическими заимствованиями (как безэквивалентными, так и эквивалентными), формами их произнесения и словоизменения. Практику использования в речи русских лексических единиц казахского языка можно назвать типичным явлением для настоящего времени, поскольку действительность, окружающая носителя языка, требует употребления адекватных для ее отражения средств. Это проблема «языкового дефицита», под которым понимается нехватка языковых средств для адекватного функционирования языка в определенной сфере. Благодаря регулярности и частотности воспроизведения заимствованные единицы теряют свой «чуждый» характер и воспринимаются как естественные компоненты лексической системы родного языка. Это общественно-политическая лексика (*адилет, аким, акимат, маслихат, мажилис, мажилистен, тенге, тиин, оралман, бастык, курултай, жуз* и др.), социально-культурная лексика (*айтыс, айтыскер, акын, жыры, кюй, кюйши, онер, серэ, домбра, шашу, бата, тусау-кесу, бесикке болеу, бесеке салу, мазар, жоктау, Курбан айт, айт, Наурыз, Рамазан / рамадан, садак`а, той, кыл-кобыз, терме, дастан, кобыз, жырау, шешен, хадж, асар, суюнши, ораза, хабар, мушайра*, и др.), единицы, относящиеся к сфере повседневного общения, связанные с гастрономическим дискурсом (*айран, балеш, бесбармак, баурсак, наурыз-коже, кумыс, шубат, катык, шужык, казы, балык, самса, курт, ирмишик, тан, шельпек, каймак, чак-чак, согым, сорпа, куырдак, кеспе* и др.), наименованиями людей (*аксакал, апай, ага, жас улан, келиндери, кудаалар, тамыр, токал, ата (аташка), аже (ажешка), батыр, бай, байбише, кунак, тате (татешка), джигит, айналайын, женге, аке, анна, бий, хан* и др.), названиями построек, предприятий (*кумысхана, медресе, юрта, чайхана, дамхана, дукен, дарихана, караван-сарай* и др.) и предметов быта (*астау, отау, конек,*

*курак-корпе, саба, тор-корпе, корпе, текемет, шанырак, аул, алаша, табак, ожау, кесе, казан, пиала, чий, кошма, дастархан, таган* и др.). Это корпус слов, связанных с реалиями окружающей жизни, с которыми носитель языка сталкивается ежечасно. Лексические единицы гастрономического дискурса воспроизводятся в речи носителей русского языка без особых усилий и воспринимаются как единицы родного языка.

Умение осуществлять коммуникацию есть глобальная коммуникативная компетенция, понятие родовое. Ю. Е. Прохоров отмечает, что коммуникативная компетенция «как родовое понятие включает в себя три видовых понятия: экзистенциальную компетенцию, текстовую компетенцию и дискурсивную компетенцию. Все остальные компетенции, полностью имеющие право на существование, будут, как нам представляется, элементами более частными: языковая и речевая компетенции, безусловно, «обслуживают» все три видовых, так как видовые — и в процессе обучения, и в процессе реализации — могут эксплицироваться только в их формах; страноведческая — часть экзистенциальной, поскольку последняя шире; профессиональная и предметная — одна из форм проявления предметной и дискурсивной в зависимости от типа коммуникативного пространства, в котором они реализуются, и т. д.»<sup>2</sup>.

Наибольший интерес, несомненно, представляет сама информация, поскольку в нее в большей или меньшей степени включаются лексические единицы другого языка. Последнее не всегда означает, что авторы не могли найти подходящих слов в родном языке или иноязычное слово точнее передавало определенный смысл, — скорее это свидетельствует о хорошем знакомстве пишущего с иной культурой и, возможно, с иным языком, то есть говорит об отсутствии своеобразного порога, превращающего иную культуру и иной язык в чуждые. Как отмечают исследователи, «когда носители языка перестают ощущать непривычность иноязычного слова, оно теряет сопроводительные сигналы и комментарии и начинает употребляться «на равных» с другими словарными единицами родного языка»<sup>3</sup>.

2. Русский язык как второй (использование русского языка этническими казахами). Языковые особенности этой группы связаны с введением в русскую речь единиц родного языка в силу естественного переключения кода, а также активными процессами в области словообразования (новообразования с заимствованными основами). Заимствованные из казахского языка лексические единицы в словообразовательном плане подчиняются законам русского языка. Особый интерес представляют деривационные производные тех единиц, при образовании которых актуализируются и исконно русские, и иноязычные морфологические словообразовательные элементы.

Наиболее продуктивными и частотными являются уменьшительно-ласкательные суффиксы *-ушк-*, *-юшк-* : *кесе* (небольшая чашка для

чая) — **кесюшка**, **пиала** (чашка для сурпы, а также для чая) — **пиалушка**, **тенге** (денежный знак в Казахстане) — **теньгушка**; суффиксы — **ешк-**, **-ишк-** и **-ашк-**: **апа** (пожилая женщина, бабушка) — **апашка**, **аже** (бабушка) — **ажешка**, **ага** (мужчина в возрасте, дядя) — **агашка**, **тате** (тетя) — **татешка**, **ата** (дедушка) — **аташка**, **корпе** (одеяло) — **корпешка** и др.; суффикс — **к** — выделяется в существительных женского рода, обозначающих предметы с уменьшительно-ласкательным значением: **аже** (бабушка) — **ажека** (относится только к пожилой женщине-казашке), **тиын** (мелкая монета, копейка) — **тиынка**; суффикс **-ск-** в русском языке используется преимущественно в прилагательных, образованных от основ имён существительных, как собственных, так и нарицательных: **акимат** (орган власти) — **акиматовский**, **маслихат** (коллегиальный выборный орган, собрание) — **маслихатовский**, **мажилис** (нижняя палата парламента) — **мажилисовский** и др., «**Туран**» (фирма по производству минеральной воды) — **турановская вода**; «**Кулагер**» (фирма по производству минеральной воды) — **кулагеровская минералка**; «**TASSAY**» (фирма, специализирующаяся на производстве питьевой воды) — **тасайская продукция**; «**Рахат**» (кондитерская фабрика г. Алматы) — **рахатовские конфеты**; «**Дастур**» (компания, выпускающая алкогольную продукцию) — **дастуровская водка**. Дериваты, образованные от названий партий и организаций: **Отан** (родина, отчизна) — **отановский**, **Нур Отан** — **Нур Отановский**, **Ак жол** (светлый путь) — **Ак жоловский**, **Руханият** (духовность) — **руханиятовский**, **Асар** (всем миром) — **асаровский**, **Жулдыз** (звезда) — **жулдызовский**, **Адилет** (справедливость) — **адилетовский** и др. При адаптации казахских слов в русском языке отмечается и образование сложных слов путем сложения слов, основ, присоединения иноязычных аффиксоидов: **кумысодел** — (кумыс (каз.) — кисломолочный напиток из молока кобылы + делать) — человек, который занимается изготовлением кумыса. Слово создано по модели слова «маслодел». По этой же схеме созданы и другие единицы: **темирбанк** — (темир (каз.) — железный; название известного банка в Казахстане); **райаки-мат**, **горакимат**, **облакимат** — (район, город, область + акимат — местный управительный орган власти) — соответственно: районный, городской, областной акимат.

Ограниченный регион ионациональной среды, в нашем случае — Казахстан, в котором функционирует и развивается русский язык, способствует пополнению лексического состава за счет заимствованной лексики — регионализмов, которые адаптируются в языке при помощи русских словообразовательных способов.

3. Русский язык как иностранный (использование русского языка оралманами и иностранными гражданами). Проблема формирования межкультурной компетенции в процессе языковой и социокультурной адаптации репатриантов-казахов принимает особую актуальность,

поскольку в отличие от казахстанских студентов большинство из них не владеют русским языком. Среди студентов-оралманов, есть репатрианты из Узбекистана, Монголии, Китая, Афганистана и др. стран. В процессе изучения русского языка они сталкиваются не только с проблемами усвоения новой языковой системы, но и с незнакомой, чужеродной для них культурой, испытывая при этом значительные трудности. Результатом межкультурного контакта могут явиться случаи предсказуемых недоразумений, обусловленных опытом коммуникативного поведения инофона в своей собственной культуре.

Стартовые знания студентов-оралманов, приступающих к изучению русского языка, неодинаковы, поскольку некоторые из них изучали русский язык до поступления в университет. Это, прежде всего, касается репатриантов из Монголии и Узбекистана, где продолжается изучение русского языка в специализированных школах. Студенты-оралманы из Китая испытывают значительные затруднения по сравнению с репатриантами из Монголии и Узбекистана, так как они в основной своей массе приступают к изучению русского языка только в стенах университета. Данные анкетирования позволяют утверждать, что студенты-оралманы знают родной казахский язык (100%), языки тех стран, откуда они приехали (китайский-59%, монгольский-23%, узбекский-18%), а также такие языки, как английский (29%), русский (8%), уйгурский (6%), немецкий (3%), дунганский (2%), киргизский (1%), турецкий (1%). Русский язык находится в числе мало употребляемых студентами-оралманами языков. Это связано с тем фактом, что большинство респондентов столкнулись с необходимостью изучения данного языка лишь во время обучения в университете. Сложный процесс адаптации студентов-оралманов в полиязычном и поликультурном социуме современного Казахстана требует как времени, так и усилий со стороны репатриантов. Результаты анкетирования, тестирования, интервьюирования и ассоциативного эксперимента позволили выявить особенности формирования межкультурной компетенции студентов-оралманов.

Мониторинг культурно-языкового взаимодействия, позволяющий выявить механизмы формирования толерантной личности в контексте полиязычного образовательного пространства и полиэтничного общества современного Казахстана, является одним из направлений исследований научной лаборатории «Прикладная лингвистика и межкультурная коммуникация» при кафедре теоретической и прикладной лингвистики ЕНУ им. Л. Н. Гумилева. В научных исследованиях, проводимых под руководством и непосредственном участии авторов, предпринимаются попытки выявления механизмов и специфики формирования межкультурной компетенции представителей разных этносов, проживающих в полиэтничном обществе в условиях постоянного межкультурного диалога.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> *Агманова А. Е.* Усвоение второго языка и межкультурный диалог // Диалог славян в начале XXI века: тезисы докладов участников международного научного симпозиума. Клуж-Напока (Румыния), 2011. 11–12

<sup>2</sup> *Прохоров Ю. Е.* Русский язык в новом коммуникативном пространстве XXI века // Положение русского языка и преподавание на русском языке вне России. Возможности использования международного опыта: Сборник тезисов научно-практической конференции. Кишинев: VALINEX, 2005. 10.

<sup>3</sup> *Мирзоян С. В.* Адаптация заимствованных слов // История языкознания, литературоведения и журналистики как основа современного филологического знания. Вып. 2: История. Культура. Язык. Ростов, 2003. 108.

Zhuravlyova E. A., Agmanova A. E.

## THE RUSSIAN LANGUAGE AS THE MOTHER TONGUE AND THE SECOND LANGUAGE IN THE MULTIETHNIC KAZAKHSTAN: FACTORS OF FOREIGN LANGUAGE INFLUENCE

The paper analyzes the issues of interaction between languages in the multiethnic state, as well as forms and methods of foreign language impact on the Russian language. The context of functioning Russian as a mother tongue and as a second language, active processes conditioned by features of language contact have been considered. The specificity of intercultural competence formation in the modern Kazakhstan reality has been grounded.

*Keywords:* multicultural environment, interaction of languages, intercultural competence.



## МАТЕРИАЛЫ УЧЕБНИКА РУССКОГО ЯЗЫКА КАК СРЕДСТВО ПОСТИЖЕНИЯ УЧАЩИМИСЯ ИСТОРИИ, КУЛЬТУРЫ И ТРАДИЦИЙ РУССКОГО НАРОДА

В статье представлен анализ заданий учебников интегрированного курса русского языка и литературного чтения, содержащих различные жанры устного народного творчества. Представлена работа с пословицами, поговорками, фразеологизмами, способствующая познанию истории, культуры, быта, традиций русского народа.

*Ключевые слова:* культурологическая компетенция, история, культура, традиции.

В учебниках интегрированного курса русского языка и литературного чтения (VIII–IX кл.)<sup>\*</sup> первостепенное внимание уделено приобщению учащихся Молдовы к культуре, традициям, истории России. В них заложен огромный культурологический потенциал. Это, в первую очередь, художественные тексты русских писателей и поэтов, которые являются источником богатейшей страноведческой информации; пословицы, поговорки, фразеологизмы, которые знакомят с менталитетом носителей изучаемого языка, способствуют познанию истории, быта, традиций, культуры русского народа. Это задания, максимально насыщенные культурологической информацией.

Большой школой речевого и интеллектуального развития является такой «клад мудрости народа», как пословицы. Их общечеловеческое значение проявляется в том, что у разных народов есть пословицы с одним и тем же смыслом. Например, румынской пословице «*Toamna se nu-țără bobosii*» соответствует русская «Цыплят по осени считают». На этой особенности пословиц можно построить задания на сопоставление. Несомненно, что главной задачей при обращении на уроках к пословицам является выявление национально-культурного компонента семантики. На определение связи пословиц с русской историей и культурой направлены следующие задания:

Объясните, как вы понимаете следующие пословицы о городах: *Москва — всем городам мать; Новгород — отец, Москва — сердце, Петербург — голова; Москва белокаменная, златоглавая, хлебосольная, православная, словоохотливая?* Что мы можем узнать о быте русского народа из следующих пословиц и поговорок: *Плясать от печки; Готовь сани летом, а телегу зимой; Что посеешь, то и пожнешь; Хлеб да вода — здоровая еда?* Приведите примеры аналогичных пословиц в румынском языке.

Включать в дидактический материал урока пословицы и поговорки необходимо, так как работа с ними способствует формированию умения

понимать текст. Дети проводят параллели с аналогичными румынскими пословицами и отмечают, насколько они схожи.

Работа с пословицами в учебниках VIII–IX класса, на наш взгляд, представлена очень удачно и разнообразно.

В тематическом модуле «Природа — это книга, которую надо внимательно прочесть» хорошо представлена разнообразная работа с пословицами.

В содержании урока «Лексика» представлены пословицы о труде. Например: *Труд кормит, а лень портит; Добро не умрёт, а зло пропадёт и др.* Ребята работают с антонимами и объясняют смысл пословиц, приводя примеры молдавских пословиц, в которых используются антонимы. При изучении темы «Склонение существительных» предлагается ряд пословиц, в которых встречается слово *дело*, и ученики должны расположить пословицы в последовательности падежей. Например: *Делу (Д.п.) время, потехе — час. Дело (И.п.) делу научит* и др.

В тематическом модуле «Дружба — это школа человеческих чувств» также представлена работа с пословицами. Задания встречаются в содержании урока «Склонение имён прилагательных», где дан ряд пословиц о дружбе. Ребята должны определить их актуальность и ответить, почему в пословицах употребляются прилагательные-антонимы. Например:

- 1) *С добрыми людьми дружись, а злых — берегись! Старый друг лучше новых двух* и др;
- 2) Спишите пословицы таким образом, чтобы прилагательное *добрый* употреблось в порядке следования падежей. Например: *Доброму человеку все рады. Доброго человека в красный угол сажаят* и др. *Есть ли похожие пословицы у молдавского народа и почему похожие пословицы встречаются в языках разных народов?*

В тематическом модуле «Дорогой мой человек» на уроке «Личные местоимения» дан ряд пословиц, в которых отсутствуют личные местоимения. Например: *Про доброе дело говори смело. У врачей лечитесь, у умных учитесь* и др. Ребятам предлагается ответить на вопросы: Почему в пословицах и поговорках отсутствуют местоимения. Есть ли в родном языке такие пословицы? Какие местоимения можно вставить в данные пословицы? Предлагаю учащимся выбрать любую пословицу, придумать и разыграть ситуацию, в которой будет уместно её использовать.

При изучении тем «Школьные уроки и уроки жизни», «Виды глагола» ребята должны определить в пословицах вид и время глагола, а также объяснить их значение. Например: *Без букв и грамматики не учат и математике; Не выучит школа, выучит нужда* и др.

При изучении тематического модуля «Жизнь, зачем ты мне дана?..» (тема «Наречие») даны пословицы и задания к ним:

*Прочитайте пословицы, попробуйте определить, какие качества людей отражены в них. Какие близкие по смыслу пословицы есть в румынском языке?*

*Приведите примеры. Например: Кто вовремя помог, тот дважды помог. Как-нибудь делаешь, как-нибудь выйдет и др.*

По теме «Имя числительное» дан ряд пословиц, в которых встречается числительное *один*. Ученики должны расположить пословицы в порядке следования падежей. Например: *От одного слова да навек ссора; Один за всех, все за одного; Одной рукой и узла не завяжешь и др.* Затем ребятам предлагается выбрать одну пословицу, сделать её названием своего эссе и постараться передать в нём основную мысль, которая содержится в пословице. Учащимся также даётся задание объяснить, в каких ситуациях употребляются пословицы и поговорки, в которых встречаются числительные, привести примеры пословиц и поговорок молдавского народа, в которых встречаются числительные и устно описать 2–3 таких ситуации.

При изучении числительных стараюсь заинтересовать ребят рассказом о магических значениях чисел: тайны «счастливых» чисел (3, 4, 5, 7). Напоминаю им, что это нашло отражение в пословицах, поговорках, фразеологизмах: «*Семь раз отмерь — один отрежь*», «*За семью печатями*», «*Семеро по лавкам*» ...

Восьмиклассникам предлагается провести исследовательскую работу на тему «*Символика чисел в современном русском языке (пословицы, поговорки, фразеологизмы)*».

Предлагаем ряд упражнений, которые постоянно используются на уроках, направленных на обучение пословицам:

- объясните пословицу (сочини миниатюру),
- соберите «*рассыпанную*» пословицу,
- подберите к данной пословице молдавскую синонимичную (антонимичную),
- подберите к тексту заголовок или эпиграф в виде пословицы.
- восстановите пословицу по опорным словам: *дело — безделье, дружба — служба.*
- закончите пословицы (на уроках повторения): *Н-р.: грамоте учиться...*
- составьте рассказ, названием которого послужит пословица.

Вышесказанное позволяет сделать вывод о том, что работа с пословицами присутствует при изучении всех тематических модулей. Пословицы подобраны в соответствии с речевыми и грамматическими темами. Задания интересны и разнообразны.

Работа с фразеологизмами как носителями национально-культурной информации, безусловно, также очень важна.

Используя дидактические материалы учебника IX класса, стремимся организовать работу с фразеологизмами разнообразно и интересно, чтобы мотивировать учащихся. Например, при изучении темы «*Словосочетание и предложение*» даны задания:

- замените выделенные слова фразеологизмами. *Появиться неожиданно — как снег на голову и др.;*
- как понимаете фразеологизмы: *белая ворона, синий чулок и др.*
- расскажите о знакомом человеке, используя один из фразеологизмов.

Стихотворение Н. Заболоцкого «Не позволяй душе лениться» позволяет использовать интересный и разнообразный материал по работе с фразеологизмами:

- объясните, как вы понимаете следующие фразеологизмы: *толочь воду в ступе, держать в чёрном теле, держать в узде, дать поблажку*. Приведите ситуации, в которых можно их использовать в речи.
- объясните значение устойчивых словосочетаний: *жить душа в душу, душа ушла в пятки, не было ни души, чего душа пожелает, стоять над душой*. Используя слова для справок, ребята объясняют значение фразеологизмов и отвечают на вопрос, почему существует так много фразеологизмов со словом *душа*.

При изучении повести А. С. Пушкина «Барышня — крестьянка» предлагается следующие задания: Подберите эквиваленты из слов для справок к следующим устойчивым словосочетаниям: *дать слово, душа в душу, час от часу, брать за душу*. В каких ситуациях можно употребить эти слова?

Несмотря на то, что работа с фразеологизмами в учебниках присутствует, на наш взгляд, она является недостаточной. Поэтому нами предлагается более широкий набор заданий, связанных с использованием фразеологизмов:

- *расскажите о происхождении и значении фразеологизма;*
- *составьте рассказ по фразеологизму;*
- *составьте рассказ из фразеологизмов;*
- *подберите синонимичные (антонимичные) фразеологизмы к данному;*
- *напишите фразеологизмы со словом (например, «язык»);*
- *сгруппируйте фразеологизмы;*
- *замените фразеологизм синонимичным словосочетанием;*
- *сопоставьте фразеологизмы;*
- *подберите характеристику кого-либо из фразеологизмов и др.*

Например, в VIII и IX классах *можно* предложить следующие задания, в зависимости от темы и целей:

- С какими событиями и особенностями быта на Руси связаны следующие фразеологизмы: *заткнуть за пояс, спустя рукава, ляды точить, канитель тянуть, заговаривать зубы?* Ребята узнают об истории происхождения того или иного фразеологизма.
- Подберите лексический синоним к данным фразеологизмам: *зарубить на носу — запомнить, бить баклуши — ..., куры не клюют — ..., наложить вето — ..., коптить небо — ..., обвести вокруг пальца ...*
- Замените фразеологизм синонимичным словосочетанием: *филькина грамота, стреляный воробей, топорная работа*.
- Подберите фразеологизмы-антонимы к данным: *душа нараспашку, душа в душу, у черта на куличках, кровь с молоком*.
- Найдите вторую часть фразеологизма и допишите его. Объясните происхождение фразеологизмов: *два сапога..., танцевать от. ...*
- Перепишите, вставляя нужные по смыслу слова (из мира животных): *брать ... за рога, смотреть как ... на новые ворота, купить ... в мешке*.
- К приведенным русским фразеологизмам подберите подходящие по смыслу фразеологизмы родного языка. (Хорошо идет дело — *идет как по маслу; по-*

*пасть пальцем в небо – ...*) Какой вывод вы можете сделать на основании сопоставления данных фразеологизмов?

- Знаете ли вы устойчивые сочетания, которые встречаются в сказках? Закончите их.. Объясните значение выражений: *сказка ложь..., скоро сказка сказывается..., пир на весь..., по щучьему велению..., избушка. ...* Какие устойчивые выражения используются в румынском языке?
- Напишите, как можно больше фразеологизмов со словом *язык*. Объясните эти фразеологизмы.
- Распределите фразеологизмы на группы в зависимости от значения, дайте названия группам: *бить баклуши, горит в руках, засучив рукава, валять дурака, палец о палец не ударить, считать ворон, точить лясы, своротить гору, брать быка за рога.*
- Составьте сочинение-миниатюру с использованием 2–3 фразеологизмов по одной из тем: *«Один день моей жизни», «Мой друг — это человек, который ...», «Я мечтаю, чтобы ...»* и др.

Прибегая к анализу, сравнению, систематизации языкового материала, делая выводы и подбирая собственные примеры, учащиеся приобретают умения употреблять фразеологизмы в собственной речи.

Использование пословиц, поговорок, фразеологизмов на уроках интегрированного курса русского языка и литературного чтения позволяет ученикам познавать новое о традициях, обычаях, культуре страны изучаемого языка, сравнивать и сопоставлять их с традициями и обычаями, культурой своей страны, заставляет их осознанно относиться к восприятию культуры, истории и традиций собственного народа.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

\* *Волковская М. А., Горбачёва Н. А.* Русский язык и литературное чтение. Manual pentru clasa a VIII-a./ «Prut International», 2013; *Волковская М. А., Горбачёва Н. А.* Русский язык и литературное чтение. Manual pentru clasa a IX-a/. «Prut International», 2013.

**Сопил І. В.**

#### CONTENTS OF THE RUSSIAN TEXTBOOK AS A MEANS OF UNDERSTANDING HISTORY, CULTURE AND TRADITIONS OF THE RUSSIAN PEOPLE BY THE PUPILS

The article presents the analysis of the exercises on Russian language and literary reading integrated course, containing different genres of folklore and presents the work with proverbs, phraseological units, promoting knowledge of history, culture, way of life and traditions of the Russian people.

*Keywords:* cultural competence, history, culture, traditions.

## **ИНТЕГРАТИВНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ СОВРЕМЕННОГО ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА В ПОЛИЭТНИЧЕСКОЙ АУДИТОРИИ**

В статье демонстрируется подход к интегративной адаптации текстов современной художественной литературы при обучении русскому языку студентов-филологов. Феномен адаптации художественных текстов рассматривается во взаимосвязи с ключевыми параметрами их отбора, учитывающими как особенности аудитории, так и свойства предъявляемого произведения.

*Ключевые слова:* адаптация, обучение чтению, художественный текст, отбор текстов, параметры текста, характеристики аудитории, матрица адаптации.

Ценность внедрения художественного текста в процесс обучения иностранцев русскому языку трудно переоценить: такой текст дает не просто наглядный пример функционирования изучаемых правил в речи носителей языка, но и знакомит читателей-инофонов с особенностями национального мировоззрения, фактами истории и культуры.

Вместе с тем приходится признать, что применение художественного текста на занятии по иностранному языку сопряжено для обучаемых с целым рядом трудностей, вызванных разными целевыми установками автора текста — носителя языка, с одной стороны, и иностранных читателей, с другой. Лексика художественного текста разнообразна и семантически варьироваема, обилие деталей и абстрактных слов делает её трудноступной для запоминания, присутствие в художественной речи имплицитных смыслов требует от читателя навыков по их обнаружению. Адаптируя фрагмент художественного произведения, педагог вынужден проходить между Сциллой и Харибдой: чрезмерная адаптация обедняет первичный текст, в то время как слабо адаптированный текст нуждается в дальнейших пояснениях и расшифровках, которые уводят преподавателя собственно от занятий чтением.

Одним из вариантов решения данной методической проблемы может стать применение интегративной технологии адаптации художественного текста. Под интегративной технологией нами понимается последовательность действий педагога по приспособлению художественного текста к задачам учебного процесса, осуществляемая на основе интеграции параметров данного текста и характеристик аудитории, которой данный текст будет адресован. К параметрам текста относятся его информативность, смысловая завершенность, делимость, связность плана содержания и плана выражения, фиксированная доля неизвестной лекси-

ки и объем, позволяющий компактно встроить тот или иной фрагмент в рамки занятия. Под характеристиками читателя мы понимаем уровень его языковой компетенции, а также индивидуально-психологические особенности, базирующиеся на 3 составляющих: мотивации, опыте (жизненном опыте и опыте в осуществлении данного вида речевой деятельности) и эстетической восприимчивости.

Матрица адаптации художественного текста представляет собой средство визуализации взаимодействия текстовых параметров, с одной стороны, и характеристик аудитории, с другой стороны, в процессе адаптации. Это средство фиксирует:

- 1) комбинации (бинарные связи), в которых параметры текста и характеристики аудитории вступают между собой во взаимодействие, оказывая влияние друг на друга;
- 2) последовательность работы с учебным текстом;
- 3) действия преподавателя и обучаемых в рамках этой последовательности.

Хронологически матрица охватывает весь процесс организации обучения чтению. В рамках матрицы происходит членение этого процесса на шесть организационных фаз: ориентировочную, исполнительскую, предтекстовую, притекстовую, послетекстовую и констатирующую.

Представим классификацию параметров текста для матрицы следующим образом:

- T1–1. Информативность. Новизна фактов;
- T1–2. Информативность. Прагматическая транспарентность, т. е. возможность выявления прагматической установки автора текста;
- T2. Делимость. Возможность построения иерархии коммуникативных программ;
- T3–1. Связность. Автосемантическая и синсемантическая фрагментов;
- T3–2. Связность. Соотношение между планом содержания и планом выражения;
- T4. Объем неизвестной лексики;
- T5. Объем текста.

В свою очередь, характеризующие аудиторию параметры могут быть представлены так:

- A1. Мотивация;
- A2–1. Перцептивная обработка. Прогнозирование лексических единиц и грамматических конструкций;
- A2–2. Перцептивная обработка. Определение значения незнакомых слов по контексту;
- A2–3. Перцептивная обработка. Понимание средств связи между разноуровневыми элементами текста;
- A3–1. Смысловая обработка. Выделение и обобщение фактов, восстановление пропущенных логических звеньев;
- A3–2. Смысловая обработка. Выделение и обобщение фактов, построение суждений на их основе, интерпретация полученной информации;
- A4. Опыт в чтении на родном языке, знание культурологических реалий;
- A5. Близость психологических акцентуаций автора и читателя.

От характера взаимодействия указанных выше параметров зависят масштаб и интенсивность тех селективных и адаптационных процедур, которые проходит текст перед предъявлением аудитории, а в дальней-

шем и направленность сопровождающих данный текст заданий. В итоге матрица приобретает следующий вид (табл.).

*Таблица. Матрица адаптации художественного текста*

Фаза учебной деятельности	Шаг	Параметры текста	Бинарные связи: параметры аудитории
1	2	3	4
Ориентировочная	1	Т1–1. Информативность: новизна фактов	А1. Мотивация
		<p><b>Действия преподавателя:</b> диагностика интересов обучаемых путем опроса, определение их психологических акцентуаций на основе полученных данных.</p> <p><b>Действия обучаемых:</b> заполнение опросных листов.</p>	
Исполнительская	2	Т2. Делимость. Возможность построения иерархии коммуникативных программ Т3–1. Связность. Автосемантическая и синсемантическая фрагментов Т5. Объем текста	А2–3. Перцептивная обработка. Понимание средств связи между разноуровневыми элементами текста А3–1. Смысловая обработка. Выделение и обобщение фактов, восстановление пропущенных логических звеньев
		<p><b>Действия преподавателя:</b> выбор текста с учетом предпочтений слушателей, выявленных на предыдущей стадии, информационно-целевой анализ предикативной структуры текста, адаптация текста с учетом иерархии выделенных предикатом.</p> <p><b>Действия обучаемых:</b> не участвуют</p>	
Предтекстовая	3	Т4. Объем неизвестной лексики	А2–2. Перцептивная обработка. Определение значения незнакомых слов по контексту
		<p><b>Действия преподавателя:</b> отбор неизвестных слов в сильном контекстуальном окружении, составление упражнения на семантизацию данных слов.</p> <p><b>Действия обучаемых:</b> определение значений выделенных слов по контексту.</p>	
	4	Т1–1. Информативность. Новизна фактов	А2–1. Перцептивная обработка. Прогнозирование лексических единиц и грамматических конструкций
		<p><b>Действия преподавателя:</b> определение опорных пунктов повествования, составление упражнения на семантизацию данных слов.</p> <p><b>Действия обучаемых:</b> определение значений неизвестных слов на основе знакомых им словообразовательных моделей.</p>	



Таблица (Окончание)

1	2	3	4
Приглектовая	5	Т2. Делимость. Возможность построения иерархии коммуникативных программ Т3–1. Связность. Автосемантическая и синсемантическая фрагментов Т5. Объем текста	А2–3. Перцептивная обработка. Понимание средств связи между разноуровневыми элементами текста А3–1. Смысловая обработка. Выделение и обобщение фактов, восстановление пропущенных логических звеньев
		<b>Действия преподавателя:</b> предъявление текста, составление опорных тезисов для диагностики точности понимания прочитанного. <b>Действия обучаемых:</b> чтение текста, определение достоверности представленных опорных тезисов.	
Послетекстовая	6	Т3–2. Связность. Соотношение между планом содержания и планом выражения	А4. Опыт в чтении на родном языке, знание культурологических реалий А3–2. Смысловая обработка. Выделение и обобщение фактов, построение суждений на их основе, интерпретация полученной информации
		<b>Действия преподавателя:</b> составление послетекстовых заданий на диагностику умений обобщения представленной в тексте информации и интерпретации прочитанного. <b>Действия обучаемых:</b> краткие ответы на вопросы по опорным фактам повествования, развернутые ответы на концептуальные вопросы, связанные с текстом.	
Констатирующая	7	Т1–2. Информативность. Прагматическая транспарентность Т1–1. Информативность. Новизна фактов	А5. Близость психологических акцентуаций автора и читателя А1. Мотивация
		<b>Действия преподавателя:</b> поиск в открытых источниках мнений автора и его современников о прочитанном тексте, предоставление обучаемым данных мнений для обсуждения. <b>Действия обучаемых:</b> оценка мнений, формулирование собственной позиции о прочитанном, обсуждение.	

Рассмотрим подробнее последовательность действий преподавателя и обучаемых в рамках каждой из описанных в матрице фаз.

На **ориентировочной фазе** мы можем наблюдать взаимодействие параметров Т1–1 «Информативность: новизна фактов» и характеристики аудитории А1 «Мотивация». Преподаватель оценивает информативность тех текстов, которые он планирует предъявить аудитории, соотнося их с мотивационными установками обучаемых. Методом анкетирования

преподаватель выясняет читательские интересы членов группы, а затем определяет их психологические акцентуации с опорой на классификацию текстов, предложенную психолингвистом В. П. Беляниным<sup>1</sup>. В первом случае аудитория сама определяет свои предпочтения, формулируя пожелания о потенциально интересных ей текстах; во втором случае диагностируются психологические акцентуации обучаемых в зависимости от выбора ими «светлых», «темных», «печальных», «веселых», «сложных» либо «красивых» текстов. В результате мы получаем срез читательских предпочтений участников группы, подтвержденный и непосредственно путем выбора ими той или иной темы либо группы тем, и опосредованно, путем диагностики их вероятных психологических акцентуаций.

На **исполнительской фазе** преподаватель осуществляет информационно-целевой анализ текста<sup>2</sup>, отобранного с учетом предпочтений обучаемых, строит предикативную структуру данного текста и проводит его адаптацию с сохранением смысловых доминант, выявлением внутритекстовых связей и приближением объема результирующего текста к требованиям учебного процесса. Такой подход к адаптации призван на последующих фазах работы по матрице адаптации облегчить читателю-инофону понимание средств связи между содержательными элементами произведения и сформировать благоприятные условия для анализа представленных в нём фактов, как эксплицированных автором, так и не выраженных явно.

Содержание **предтекстовой фазы** матрицы адаптации составляет работа с лексикой адаптированного текста. Работа в рамках данной фазы включает 2 подэтапа (шага). В рамках первого подэтапа (шаг 3 в табл.) преподаватель отбирает в адаптированном тексте незнакомые слова в лексически доступном контексте. Сами слова и контекст также должны быть концептуально значимы для дальнейшего постижения содержательного плана текста. В результате участники группы не просто решают задачу прогнозирования незнакомых слов без обращения к словарю, но и, что особенно важно, получают ориентировку на повторное обращение к данным словам при последующем чтении. На втором подэтапе предтекстовой фазы (шаг 4) преподаватель отбирает в адаптированном тексте ключевые слова и словосочетания и представляет их изолированно, а обучаемые предлагают собственные варианты значений, опирающиеся на уже знакомые им морфемы либо словообразовательные модели. Как и на предыдущем этапе, здесь происходит ориентировка обучаемых на последующую работу с неизвестными отобранными словами в тексте произведения.

**Притекстовая фаза** охватывает сам процесс чтения текста, а также ответы студентов на вопросы, связанные с определением достоверности либо ложности опорных тезисов прочитанного текста. Здесь мы можем

наблюдать пример интеграции тех же параметров, которые рассматривались в рамках исполнительской фазы (Т2, Т3–1, Т5–А2–3, А3–1), с той лишь разницей, что на исполнительской фазе преподаватель, адаптируя исходный текст произведения, программирует такую текстовую модель, которая представляется ему оптимальной с учетом задач учебного процесса, а на притекстовой фазе студенты апробируют эту модель, определяя, верны или нет сформулированные преподавателем тезисы. При достаточном количестве правильных ответов (не менее 66%) мы имеем основания предполагать, что обучаемые верно определили характер связей между разноуровневыми элементами текста, правильно выделили и обобщили представленные в нем факты, а значит, адаптация была проведена в целом корректно, без ущерба для содержательной структуры первичного текста.

Дальнейшая верификация качества осуществленной адаптации происходит на **послетекстовой фазе**. К задачам преподавателя на данном этапе относится составление открытых вопросов по сюжету прочитанного текста, а также вопросов, требующих развернутого комментария о затронутых в тексте проблемах. В плане диагностики понимания художественного смысла произведения послетекстовая фаза матрицы адаптации является наиболее значимой: отвечая на поставленные преподавателем вопросы, участники группы задействуют не только багаж своих знаний изучаемого языка и умений в данном виде иноязычной речевой деятельности, но и опыт чтения на родном языке, а также собственную эрудицию и жизненный опыт.

Заключительная, **констатирующая фаза** учебного процесса позволяет получить от участников группы «обратную связь» о познавательной ценности прочитанного. По нашим наблюдениям, от уровня экспликации позиции автора текстового фрагмента зависит то, насколько быстро читатель соотнесет полученную информацию с собственными эмоционально-психологическими установками и оценит содержательную значимость представленной в нем информации с позиции личного опыта. К задачам преподавателя на данной стадии относится поиск в открытых источниках оценочной информации о прочитанном тексте. К такой информации может относиться как мнение самого автора, высказанное им в интервью либо в социальных сетях, так и мнения современников — литературных критиков, журналистов, читателей. На основе подборки с мнениями организуется обсуждение с участием всех членов группы. Обучаемым предлагается выбрать наиболее верное, с их точки зрения, мнение, либо сформулировать собственную позицию о только что прочитанном тексте.

Практическое значение матрицы при адаптации художественного текста, на наш взгляд, состоит в возможности учёта максимально полного набора атрибутов, характеризующих текст и его потенциальных чита-

телей, подбора произведений, в наибольшей степени релевантных задачам учебного процесса, а также осуществления эффективной адаптации этих произведений без ущерба для их содержательной основы. Эффективность данной модели подтверждает опыт применения матрицы при адаптации художественных текстов З. Прилепина («Бабушка и арбуз»), С. Шаргунова («Тайный альбом»), Е. Водолазкина («Служба попутчика»), Г. Садулаева («Блокада») на занятиях со слушателями Института русского языка и культуры СПбГУ и Института русского языка и культуры МГУ в 2014–2015 гг.

#### **ПРИМЕЧАНИЯ**

<sup>1</sup> *Белянин В. П.* Психологическое литературоведение. Текст как отражение внутренних миров автора и читателя. М.: Генезис, 2006. 320 с.

<sup>2</sup> *Дридзе Т. М.* Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации. Проблемы семиосоциопсихологии. М.: Наука, 1984. 268 с.

**Korotyshev A. V.**

#### **INTEGRATIVE TECHNOLOGY OF LINGUO-DIDACTIC ADAPTATION OF CONTEMPORARY LITERARY TEXT IN MULTI-ETHNIC CLASSROOM**

The article demonstrates approach to integrative adaptation of contemporary literary texts in teaching Russian to philology students. Phenomenon of literary text adaptation is reviewed in connection with key parameters of its selection, describing both personal characteristics of readers and properties of offered text.

*Keywords:* adaptation, teaching reading, literary text, text selection, text parameters, characteristics of readers, matrix of adaptation.

## ЯЗЫКОВОЙ ПОРТРЕТ НОВОЙ СТОЛИЦЫ КАЗАХСТАНА

Статья посвящена проблеме исследования языкового облика Астаны как новой столицы Казахстана и включает изучение особенностей различных коммуникативных типов пространства города — от улиц до специальных объектов (магазинов, предприятий торговли, сферы обслуживания), которые связаны с целеориентированным общением. Выявлена актуальная «лексика города», способная хранить его историю и в то же время быстро реагировать на перемены в жизни общества. Проанализированы процессы наименования и переименования городских объектов.

*Ключевые слова:* языковой портрет, урбанонимы, годонимы, эмпоронимы, способы номинации городских объектов.

В настоящее время язык современного города привлекает внимание многих лингвистов, активно включающих в орбиту своих исследований такие понятия, как «языковой портрет», «лингвистическое градоведение», «лингвистический ландшафт», связанные, в первую очередь, с изучением текстов городской среды — номинаций городских объектов, торговых вывесок, афиш, рекламы, эпиграфики. Показательны в этом аспекте выделенные М. В. Китайгородской и Н. Н. Розановой разновидности пространства города, с которыми может соотноситься его языковой облик<sup>1</sup>. Для нас особый интерес представляет «открытое городское пространство (улицы)» и «городские объекты, связанные преимущественно с целеориентированной (нефатической) коммуникацией» — административные учреждения, банки, поликлиники, аптеки, магазины, рынки, предприятия сферы обслуживания и др. Исследуемые урбанонимы, будь то название самого города (астионимы), улиц (годонимы), торговых предприятий (эмпоронимы) или коммерческих объединений (эргонимы), образуют своеобразную «лексику города», которая, являясь частью эстетики города, отражает не только «языковой вкус эпохи», но и культурное сознание столичного горожанина.

Политические и социально-экономические преобразования Астаны, обусловленные статусным изменением города, нашли естественное отражение в процессе переименования прежде всего проспектов и улиц, так называемых годонимов, которые являются основным структурирующим фактором современного города.

Учитывая отраженные в столичных годонимах приметы времени и историческую информацию, заключенную в них, обозначим и охарактеризуем этапы переименований улиц Астаны. Безусловно, первый этап относится к 20–30-м годам XX века, ко времени становления города Акмолинска. Названия первых улиц отражали историю положения города

и носили в основном объектный характер. Например: *церковь* — *Церковная*, *мечеть* — *Мечетная*, *базар* — *Базарная*, *тюрьма* — *Тюремная*, *управа* — *Управская*, *кладбище* — *Кладбищенская*, *почта* — *Почтовая*, *училище* — *Училищная*. В честь празднования третьей годовщины Октябрьской революции в 1920 году были переименованы следующие улицы: *Мало-Базарная* — в *Пролетарскую*, *Больше-Базарная* — в *Карла Маркса*, *Хлебниковская* — в *Октябрьскую*, *Церковная* — в *Ленина*, *Мещанская* — в *Гражданскую*, *Училищная* — в *Коммунистическую*, *Кладбищенская* — в *Делегатскую* и т. д.<sup>2</sup>. Таким образом, возникшие в советскую эпоху все наименования были идеологизированными. Подобный принцип нашел отражение не только в переименованиях того времени, но и во многих названиях новых улиц, ранее не обозначенных на карте Акмолинска. Так появились улицы *Мира*, *Энгельса*, *Красная звезда*, *Заря*<sup>3</sup>.

Интересно проследить историю переименования одной из центральных улиц некогда провинциального городка. Так, до 1920 года главная улица называлась *Церковной*, поскольку с правой стороны к ней примыкала площадь с Александро-Невским собором. В дальнейшем в целях увековечить память о великом вожде революции на территории бывшего Союза повсеместное распространение получил урбаноним «*Ленин*», и центральная улица Акмолинска, бывшая *Церковная*, стала называться *улицей Ленина*. Свой третий оним эта улица обрела уже в годы независимости Казахстана, когда стала носить имя казахского просветителя и поэта — *Абая*.

Второй этап переименований приходится на 60–80 годы и включает в себя немало информации об употреблении имени собственного в речевой коммуникации уже города *Целинограда*. «Ознаменование целинного подвига» нашло отражение в производных от онима *целина*. Это *проспект Целинников*, *Дворец целинников*, *микрорайон Целинный*<sup>4</sup>. Некоторые названия улиц, присвоенные на данном этапе переименования, сохранили свою топонимическую ценность в речевой коммуникации сегодняшней Астаны. Это, например, *улица академика Бараева*, *улица Кажимукана*.

В этот же период *улицу Спортивную* переименовывают в *проспект Победы* в ознаменование 20-летия победы в Великой отечественной войне, *улицу Коммунальную* — в *улицу 9-го Мая*<sup>5</sup>, которая сегодня, к сожалению, исчезла с лингвистической карты нашего города. В честь 30-летия Победы *улица Сенная* стала носить имя генерала Панфилова<sup>6</sup>. Не остался незамеченным и юбилей Красного Креста, результатом чего стало переименование *улицы Почтовой* в *улицу Красного креста*<sup>7</sup>. Заметную роль в этот период формирования топонимической картины города сыграли факты истории и имена общественных деятелей, с ними связанные.

Причиной третьего этапа, связанного с устранением идеологизированных, абсурдных и неблагозвучных топонимов советского времени,

послужил факт возвращения городу его исторического имени — *Акмола*. Переименованиям подверглись около 30 улиц и 3 микрорайона. Приведем некоторые примеры. *Улица К. Маркса* была переименована в *Кенесары, Октябрьская* — в *улицу Мухтара Ауэзова, Делегатская* — в *Сары-Арка, Моница* — в *Ак жайык*, которая сегодня носит имя казахского писателя *Ильяс Есенберлина, Сакко-Ванцетти* — в *Букейхана, Куйбышева* — в *Торайгырова* и т. д. Наиболее востребованными в этот период становятся названия, образованные от фамилий в форме родительного падежа единственного числа. Этот период отмечен безусловной экспансией антропонимов. Наконец, с появлением астеонима *Астана* наметился четвертый этап в переименовании столичных объектов. Именно в это время появляются наименования улиц, отражающие историческую память казахского народа, языковой патриотизм (*Достық, Бейбітшілік, Тәуілсіздік, Үшқиян*).

Обобщая материалы по топонимике Астаны в исторической ретроспективе, отметим, что все годонимы распределяются на четыре основные группы: а) сохранившие исторические названия; б) возникшие в советскую эпоху и приведшие к утрате исторических названий; в) возникшие в советскую эпоху и допустимые как неидеологизированные; г) возникшие в советскую эпоху и предлагаемые к замене как абсурдные, не отражающие историческую память народа.

Процессы переименования в разной степени происходят на всем постсоветском пространстве и во всех разрядах имен собственных. Они представляются вполне закономерными в ходе социального переустройства жизни общества и наблюдаются на всех переломных исторических этапах. Сопоставляя процессы переименования улиц в российских городах и в Казахстане, мы должны отметить, что эти процессы в значительной степени разнятся. Главное различие, на наш взгляд, состоит в том, что в России объектам городского пространства возвращаются первоначальные, старые, исконные, часто дореволюционные наименования, «вытесненные в советское время из официальных городских номинаций»<sup>8</sup>, а в Казахстане, наоборот, им присваиваются новые имена, связанные с исторической памятью казахского народа. В названиях улиц сегодня увековечены имена выдающихся казахстанцев, таких как Сырым батыр, Исатай батыр, Василий Радлов и другие. В лингвистический ландшафт Астаны вернулись историко-географические и историко-культурные топонимы, традиционные народные понятия, названия произведений музыкального творчества казахов (Бегазы-Дәндібай, Тесіктас, Аманат, Шашу, Бөзінген, Көкіл). Все это придает городскому топонимическому пространству национальный колорит. Вместе с тем в процесс переименования оказались вовлеченными и годонимы, носящие имена великих русских ученых М. В. Ломоносова, К. Э. Циолковского, Л. Н. Гумилева. И это притом, что в образовательном пространстве Астаны успешно

функционируют и Казахстанский филиал МГУ имени М. В. Ломоносова, и Евразийский национальный университет имени Л. Н. Гумилева, а в средней школе на уроках физики по-прежнему изучают К. Э. Циолковского как основоположника современной космонавтики.

Развитие торговой сети, возникновение новых коммерческих, развлекательных комплексов способствовало вовлечению в лингвистическое пространство Астаны эмпоронимов, или названий торговых предприятий (магазинов, салонов, аптек, ресторанов, кафе, баров). Как правило, в Астане встречаются такие номенклатурные наименования торговых предприятий: магазин, гипермаркет, супермаркет, минимаркет, дворец, торговый дом, торговый центр, торгово-развлекательный комплекс, салон, бутик. Присутствие в эмпорониме терминов «дворец» или «салон», по мнению астанчан, свидетельствует о престижности и качестве товара. Например, «Дворец кожи», «Салон мягкой мебели», «Диванный клуб», имидж-салон «Элегант». Некую престижность и положительную оценочность придает эмпорониму и элемент евро-. Например, «Евромебель», «Евростиль», «Еврокухни», «Элитобою из Европы». Очевидно, это объясняется тем, что для обыденного сознания носителя языка Европа представляется неким ценностным ориентиром и гарантом высокого качества. Весьма распространен в названиях магазинов Астаны компонент *мега* («Мегастрой», «Мегаспорт», «Мегаклимат», «Мегакраски»), который может употребляться и как самостоятельный эмпороним: «Торгово-развлекательный комплекс «Мега». Подобные гиперболизированные названия имеют, прежде всего, рекламный, «расхваливающий» характер.

К типичным способам эмпоронимической номинации городских объектов Астаны можно отнести актуализацию предметной лексики, имени собственного, литературно-мифической тематики. Для имен объектов торговли чаще используется предметная лексика, включающая лексемы обобщающего характера типа «Продукты», «Подарки», «Стройматериалы» и др. Имена лиц: *Гульжан, Айсулу, Мария, Мрия, Людмила, У Ксюши*, персонифицируют в эмпоронимах, как правило, адресанта — вполне конкретного собственника или учредителя городского объекта. Отмечается заметное преобладание женских имен, что, возможно, косвенно отражает лидирующие позиции женщины в сфере торгового бизнеса. Среди апеллятивов, соотносимых с онимами мужского рода, в качестве частотного следует отметить имя нарицательное *мастер*. В Астане есть сеть магазинов «Мастер хаус», «Строй мастер», «Спорт мастер». Не менее многочисленную группу составляют наименования городских объектов — магазинов и предприятий питания, которые ассоциируются с различными историческими лицами, литературными или сказочными персонажами и событиями: «Алладин», «Абдулла», «Гюльчатай». Кафе при магазине «Астана» называется «Кубринским садом»



по фамилии купца, построившего в 19 веке соседнее здание, в котором располагался Краеведческий музей, а в настоящее время — посольство Украины.

Миграция части населения из Алматы в связи с переносом столицы объясняет и появление в языковом пространстве Астаны таких урбанонимов, как *Алматинский район, Алматы, Алатау, Жетису, Рахат*, и др., которые повторяют названия объектов прежней столицы Казахстана. Алматинцы автоматически переносят на рельефную организацию Астаны и специфику ландшафта южной столицы, в результате чего актуализируются урбанонимы, связанные с указанием верхней и нижней частей города. Например: *жить сверху; магазин внизу; на углу Богенбая и Победы; улица Желтоксан выше Богенбай батыра*. Изучение пространственных представлений тюркских и славянских народов, которые реализуются в лингвистическом ландшафте города, на наш взгляд, имеет немаловажное значение, поскольку позволяет судить, прежде всего, о формировании самосознания этносов и осмыслить ряд вопросов об особенностях коммуникации этнолокальных сообществ.

Традиционным для астанинской эмпоронимии можно считать явление трансонимизации, т. е. переноса названия городов, государств на наименования торговых предприятий. Например, «*Туркестан*», «*Кокшетау*», «*Костанай*», «*Шымкент*», «*Алматы*». Как правило, владельцы этих городских объектов торговли или ресторанного бизнеса являются уроженцами названных городов. Гораздо реже подобные наименования магазинов указывают на производителя или импортера продаваемых товаров. Ср.: «*Прага / Стекло из Чехии*», «*Конфеты Караганды*», «*Дятьково / Мебель из России*», «*Индийский трикотаж*», «*Русские бязи*» и др. Немало примеров, свидетельствующих об игровом, образном начале речевой коммуникации Астаны. Это названия продуктовых магазинов «*Ням-ням*», «*Берібар*», «*У Барабашки*», «*У Хавушки*», «*Баурсакофф*», кафе «*Гриль-мафия*», салона красоты «*Кураж*». На выезде из города по карагандинской трассе есть автомойка «*Министерство чистоты*». К шутливым можно отнести и эмпоронимы, называющие сеть магазинов: «*Салам-продукты*» и «*Mobila.kz*», «*O-la-la*» и «*Драйв*», «*Витаминка*» и «*Стиляги / От нуля до 14 лет*»; пивные кафе и бары: «*Пятый угол*», «*Толстый фраер*», «*Барин*». В целом доля таких номинаций в городской лексике невысока.

Анализ языкового портрета Астаны показывает, что в эмпоронимии поликультурной столицы Казахстана преобладает русская лексика в отличие от годонимов, построенных на тюркской основе. Создание урбанонимов по большей части носит свободный, нерегламентированный характер и определяется как продуктивностью способа номинации, так и «языковым чутьем» создателей. В целом язык Астаны представляет собой сложную и весьма интересную сферу городской коммуникации, тре-

бующую специального и пристального изучения в рамках современных лингвистических исследований.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> *Китайгородская М.В., Розанова Н. Н.* Современное городское общение: типы коммуникативных ситуаций и их жанровая реализация (на примере Москвы) // Современный русский язык: Социальная и функциональная дифференциация. М.: Языки славянской культуры, 2003. С. 103–126.

<sup>2</sup> Государственный архив Астаны, фонд 250, опись 1, дело 3, С. 236.

<sup>3</sup> Там же. Фонд 32, опись 1, дело 2, С. 7.

<sup>4</sup> Там же. Фонд 36, опись 2, дело 34, С. 48–49.

<sup>5</sup> Там же. Фонд 32, опись 8, дело 71, С. 62.

<sup>6</sup> Там же. Фонд 32, опись 10, дело 1205, С. 18–19.

<sup>7</sup> Там же. Фонд 32, опись 8, дело 184, С. 30.

<sup>8</sup> *Китайгородская М.В., Розанова Н. Н.* Современная городская коммуникация: тенденции развития (на материале языка Москвы) // Русский язык конца XX века (1985–1995). М.: Языки русской культуры, 2000. С. 345–383.

**Kotlyarova T. G.**

#### LINGUISTIC PORTRAIT OF THE NEW CAPITAL OF KAZAKHSTAN

The article deals with the research problem of language shape of Astana as the new capital of Kazakhstan and includes the study of the characteristics of different types of communicative space of the city, from the streets to the special facilities (shops, trading enterprises, service sector) that are associated with goal-oriented communication. Much attention is given to actual «vocabulary of the city», capable of storing its history and at the same time to respond quickly to changes in society. The processes of naming and renaming of city facilities were analyzed by the author.

*Keywords:* linguistic portrait, urbanonyms, godonyms, emporonyms, methods of nomination of urban objects.

## ОТ МНОГОЯЗЫЧИЯ — К КРЕАТИВНОСТИ: ИННОВАЦИИ В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ОБРАЗОВАНИИ

По подсчетам ЮНЕСКО, к 2025 году каждый второй ребенок будет билингвом. Исконно многоязычная среда России постоянно прирастает новыми языками, в последнее время — за счет миграции с Украины, и требует от современного педагога умения использовать ее возможности для развития в одном образовательном пространстве моно- и многоязычных детей. При этом, многие выводы и методические решения, которые получены интернациональным и межпредметным по составу коллективом ученых, применимы как в дошкольном и школьном образовании, так и в среднем и высшем профессиональном. Особое внимание уделяется сегодня освоению языков путем погружения в культуру нации с раннего и дошкольного детства, требующего привлечения в качестве педагога носителя языка и культуры как родных и взаимодействия семьи и детского сада, а затем и школы. Специалисты отмечают, что оптимально начинать работу по развитию многоязычия со знакомства малыша с исконным, коренным языком региона. Удмуртским — для Удмуртии, татарским — для Татарстана... Осваивая правила общения на русском и другом языке в игре, в эксперименте, — ребенок обретает экстралингвистические качества билингвальной личности, не зависящие от конкретной языковой комбинации. Как и при любых занятиях с ребенком, при развитии многоязычия у дошкольников важно учитывать индивидуальные аспекты развития каждого конкретного малыша и понимать, что дву- и многоязычие — это огромная ответственность родителей и педагогов за настоящее и будущее воспитанника.

*Ключевые слова:* многоязычие и межкультурная коммуникация, экстралингвистические факторы, коммуникативная компетенция, универсальные учебные действия, треугольник взаимной интеграционной сохранности, лестница развития креативности, геймификация, образовательная стратегия

Пока ученые формируют свое представление и отношение к многоязычию в раннем возрасте, бизнес отдает предпочтение при разработке новых оснований кадровой политики в поликультурном глобальном мире естественным би- и полилингвам, определяя их как более стрессоустойчивых, работоспособных, командно-ориентированных, а главное — креативных сотрудников. Исходная принадлежность билингва к двум культурам, традициям, национальным картинам мира, которая приводит к многогранному видению окружающей действительности, позволяет быстро находить нестандартные решения, «де-клишировать» создание и производить «де- и полифункционализацию» предметов окружающей реальности<sup>1</sup>. Т.о. на фундаменте интеркультурности родители и педагоги во взаимодействии с ребенком могут развить его креативность, а инструментом служит творческая деятельность детей — в правильно организованном образовательном пространстве<sup>2</sup>. Результатом же становится готовность к выбору нестандартных решений и формирование потребности не воспроизведения ранее известного опыта, а создания нового, превосходящего его по ряду параметров и характеристик.

## Выбор образовательной стратегии

По мнению психолога И. М. Кондакова<sup>3</sup>, формирование творческого мышления стимулируют: ситуации незавершенности или открытости в отличие от жестко заданных и строго контролируемых; разрешение и поощрение множества вопросов; акцент на самостоятельных разработках, наблюдениях, чувствах, обобщениях; стимулирование ответственности и независимости; внимание к интересам детей со стороны взрослых и сверстников. Развитию креативности препятствуют избегание риска, жесткие стереотипы в мышлении и поведении, конформность, неодобрительные оценки воображения/фантазии, исследования; преклонение перед авторитетами. Исконными упражнениями на развитие креативности через наблюдение за реальностью и анализ окружающей действительности являются загадки, дающие возможность тренировки и проверки конвергентности мышления, наблюдательности. А также игра в ассоциации, например, требуется найти понятие, которое свяжет воедино слова снег, рыба и молоко. В наше время это... холодильник.

Кроме разгадывания загадок и поиска ассоциаций, рекомендуется предлагать будущим би- и полилингвам задания на дополнение и пересоздание реальности (наподобие теста незавершенных фигур); реконструкцию целостной реальности (пазлы, конструкторы); ситуативные проблемные задачи и вымышленные истории (что будет, если; предположим, что); многоуровневые задания на расширение активного и пассивного словарного запаса на родном (родных) языках ребенка. Эффективны задания, требующие взаимодействия на равных между детьми и/или детей и членов разнокультурных взрослых сообществ, метод проектов и многие другие.

### **«Календарь-портфолио» и «Дорожная карта» как инструменты развития и индивидуального психолого-педагогического сопровождения**

Результаты деятельности ребенка можно оценивать только в динамике личностного развития, сопоставляя с ранее достигнутым и обязательно дополняя результатами саморефлексии. Подобная оценка возможна при использовании образовательной технологии «Интегративный календарь-портфолио дошкольника (ученика начально, средней и старшей школы)». В него входят: странички самодиагностики ребенка, семьи и образовательной организации; «Портфолио коммуникаций»; страницы-разделители («Накопительное портфолио») и собственно игровые задания (в т.ч. скрытые тесты). Форма дневника позволяет ребенку выразить свое мнение, а педагогу и родителям скорректировать свои предпочтения в отношении направления развития воспитанника. Внешняя оценка портфолио и саморефлексия в совокупности дают представление о творческом результате образовательной деятельности, развитии креативных качеств.

Предлагаемый календарь содержит упражнения для развития одно- и многоязычных детей с учетом их возрастных особенностей, роли визуальной составляющей в мировосприятии моно-, би- и полилингвов, интеркультурной составляющей, особенностей развития и проявления креативности. Он сделан по принципу тетради-блока, позволяющей отделять проработанные листы и скреплять их в папке-портфолио по порядку выполнения или тематическому принципу, на усмотрение педагога. Тем самым, ребенок наблюдает свой прогресс визуально и тактильно: папка с портфолио растет, календарь уменьшается. Возможно повторное обращение как самого ребенка, так и взрослых к уже выполненной работе, например, при выполнении заданий того же типа с целью систематизации компетенций. Оптимальная форма подачи заданий — игра как основной вид деятельности ребенка.

Календарь-портфолио рассчитан на самостоятельную работу, включая самопроверку и самооценку детей 5–6 лет, и может использоваться как для целенаправленной образовательной деятельности в дошкольном учреждении, а также дома или, например, в дороге. Помощь и поддержка со стороны взрослых приветствуется, но основной принцип — «помоги мне сделать самому». То есть необходимо, чтобы запрос помощи поступил от ребенка, но авторство решения принадлежало только малышу. Образцы страниц данного календаря доступны в разделе «Дети мира» портала <http://bilingual-online.net>.

Вместе с портфолио необходимо вводить в обиход взаимодействующих семей воспитанников, дошкольной организации и школы (от 0 до 19 лет) «Дорожную карту», способствующую созданию индивидуального образовательного маршрута (при необходимости с коррекционной составляющей) для каждого воспитанника и ее регулярному обновлению<sup>4</sup>.

### **Гаджеты на службе у педагога<sup>5</sup>**

При организации студенческих обменов мы столкнулись с тем, что многие молодые люди во время пребывания за рубежом ни на минуту не расстаются с мобильным устройством, которое выступает как спасательный круг в чужой стране. При этом они, конечно, почти не обращают внимания на новую среду, не пытаются изучить ее и не пользуются возможностью улучшить знания иностранного языка через общение с местными жителями.

Чтобы все-таки расширить лексический запас студентов, ознакомить их с элементами иной культуры и дать возможность представить свою, была разработана игра «Новые крестики-нолики» с использованием гаджетов. Идея основана, с одной стороны, на популярной игре «Крестики-нолики», с другой — на инновационном применении теста незавершенных фигур Э. П. Торренса.

Играть в «Новые крестики-нолики» могут как дети с пяти лет (при этом используются не электронные устройства, а фишки с готовыми

изображениями или собственными рисунками играющих), так и подростки, молодежь и взрослые, изучающие язык как иностранный или один из родных, индивидуально или в группе. Вариантов игры несколько, например, при использовании гаджетов нужно увидеть среди окружающих явлений те, которые содержат в себе изображение крестика или нолика, сфотографировать их, заполнить этим изображением клеточку поля и назвать понятие на своем родном языке или языке партнера по игре. Игра решает задачи отработки: мелкой моторики, что важно для дошкольников и пожилых людей; концентрации, переключения внимания и лингвистических кодов при назывании предметов последовательно на нескольких языках. А также тренировки наблюдательности, усидчивости и другие.

Решить задачу развития многоязычия и межкультурной коммуникативной компетенции помогает также интерактивный квест «Мульт-контакт», в котором используются QR-коды.

Участники другой игры, «Тяни-толкай», соединяют карточки с изображениями только половины живого существа (зверя, птицы, рыбы), дают ему имя, а также могут описать его историю и характер. При этом новое существо можно сфотографировать и поставить вместе с названием в сеть, создав, например, в Фейсбуке группу авторов фантазийных картинок. Установку на интра- или интер-лингвокультурное творчество дает педагог, называя в начале каждого тура игры языки, которыми могут пользоваться играющие, или предоставляя им самим свободу выбора. Подросткам и взрослым эта игра позволяет сохранить лингвокультурную креативность, которая с возрастом обычно утрачивается.

В целом, креативность как в решении предлагаемых заданий, так и собственном активном творчестве является основой мотивации к образованию в течение всей жизни и должна развиваться на всех уровнях взаимодействия ребенка с обществом<sup>6</sup>.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> *Duncker K.* Zur Psychologie des produktiven Denkens. Berlin: Springer, 1935. 135 pp.; *Guilford J. P.* The nature of human intelligence. New York: McGraw-Hill, 1967. 538 pp., illus.; *Guilford J. P.* Way beyond the IQ. Buffalo: Creative Education Foundation, 1977. 192 pp.; *Guilford J. P.* Transformation abilities or functions// Journal of Creative Behavior. 1983. № 17. P. 75–83; *Kerr B. A.* Gifted and talented education. Creativity. Los Angeles [u.a.] ; 2014 ; XII, 459 S; *Torrance E. P.* Torrance Tests of Creative Thinking. Bensenville, Il.: Scholastic Testing Service, 1962–1974; *Torrance E. P.* Survey of the uses of the Torrance Tests of Creative Thinking. Bensenville, Il.: Scholastic Testing Service, 1987. 79 p.; *Маслоу А.* Мотивация и личность/ Пер. А. М. Татлыбаевой; терминологическая правка В. Данченка. К.: PSYLIB, 2004. 384 с. [Электронный ресурс]. Режим доступа: [www.twirpx.com/file/558520/](http://www.twirpx.com/file/558520/) (дата обращения 21.10.2014)

<sup>2</sup> *Кудрявцева Е.Л., Волкова Т. В.* Комплексные рекомендации по мобилизации предметно-пространственной среды в дошкольной образовательной организации (Грайфсвальд, Германия)// Сборник материалов III международной научно-практической конференции «Современное образование: опыт, проблемы, перспективы развития», 15 сентября,

2014 год, г. Москва, Россия / сост. А. С. Сиденко. Ред.: А. С. Сиденко, Е. А. Сиденко. М.: «Инновации и эксперимент в образовании», 2014. С. 218–226

<sup>3</sup> Кондаков И. М. Психологический словарь. М., 2000. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://psychology.academic.ru/1001/креативность> (дата обращения 21.10.2014)

<sup>4</sup> Кудрявцева Е. Л., Бубекова Л. Б. Инновационные инструменты индивидуального психолого-педагогического сопровождения билингвов. Создание и поддержка треугольника взаимной интеграционной сохранности // «Социокультурные и филологические аспекты в образовательном и научном контексте». Первый Международный виртуальный форум по русистике, культуре, педагогике в Японии. Научный журнал «Acta humanistica et scientifica Universitatis Sangio Kyotiensis» ISSN 0287–7902, ISSN 0287–9727 Humanities Series/ статьи, доклады Международного форума в Японии 2014 года. — Япония, Киото, Университет Киото Сангё, «Tanaka Print», 2014. С. 294–300; Хентшель Т., Кудрявцева Е. Л., Волкова Т. В. «Дорожная карта билингва» — инструмент психолого-педагогического и социального сопровождения семей мигрантов в интеграционно-образовательном процессе // Шестая международная конференция по когнитивной науке. The Sixth International Conference on Cognitive Science (23–27.06.2014; Калининград, Россия. Kaliningrad, Russia). Тезисы докладов. Abstracts / под ред. А. А. Кибрик и др. Калининград, 2014. С. 695–696.

<sup>5</sup> Кудрявцева Е., Бубекова Л., Буланов С., Зеленина Т. Инновационные игровые технологии в изучении и освоении языков первичной и вторичной социализации в рамках межкультурной коммуникации // Теоретична і дидактична філологія: Збірник наукових праць. Вип. 18. Переяслав-Хмельницький, 2014. С. 55–67; Кудрявцева Е.Л. [Серия материалов] // Smart-пособие «Инновационные практики в дополнительном образовании детей» (подготовлено в рамках Международной научно-практической конференции «Инновационные процессы в модернизации дополнительного образования детей»). М.: ФГОУ ФИРО. ВКИ «Собор», 2014. эл. диск.

<sup>6</sup> Кудрявцева Е. Л., Волкова Т. В., Буланов С. В. Мобильность и интерактивность как основные принципы формирования поликультурного образовательного пространства // Полилингвальное образование как основа сохранения языкового наследия и культурного разнообразия человечества: Материалы V международной научной конференции, посвященной 90-летию СОГПИ. 29 сентября 2014 года, г. Владикавказ / под ред. канд. пед. наук, доц. Л. В. Газаевой. Сев.-Осет. гос. пед. ин-т. Владикавказ: Изд-во СОГПИ, 2014. С. 130–135.

Kudryavtseva E. L.

## FROM MULTILINGUALISM TO CREATIVITY: INNOVATIONS IN POLY CULTURAL EDUCATION

The author argues that according to the estimates of UNESCO, by 2025 every second child will be a bilingual. Primordially multilingual environment of Russia constantly grows with modern languages, recently due to migration from Ukraine, and demands from the modern teacher of ability to use its opportunities for development in one educational space mono- and multilingual children.

*Keywords:* multilingualism and cross-cultural communication, extralinguistic factors, communicative competence, universal educational actions, triangle of mutual integration safety, ladder of development of creativity, geimifikacion, educational strategy.

## НАЦИОНАЛЬНЫЕ СТЕРЕОТИПЫ МИРОВОСПРИЯТИЯ В ДВУЯЗЫЧНОМ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКОМ ТЕЗАУРУСЕ

ФЕ представляют собой сгусток культурной информации, позволяют сказать многое, экономия языковые средства и в то же время «добираясь» до глубины народного духа, культуры. В настоящее время обращение к русскоязычным репрезентациям фразеологии в диалекте зарубежных авторов приобретает особую актуальность в условиях все возрастающего интереса к проблемам межкультурной коммуникации и межкультурного взаимодействия.

*Ключевые слова:* фразеологические единицы (ФЕ), фразеологический тезаурус, диалект, языковая картина мира

Язык не только связан с культурой, он растет из нее и выражает ее — данный постулат подтверждают в своих лингвистических исследованиях, как русские, так и зарубежные ученые (Л. Вейсгербер, К. Леви-Строс, Е. Бартминьский, В. И. Вернадский, А. Брюкнер, В. В. Иванов, В. Н. Топоров, Н. И. Толстой)<sup>1</sup>. Язык одновременно является и орудием создания, развития, хранения (в виде текстов) культуры, и ее частью, потому, что с помощью языка создаются реальные, объективно существующие произведения материальной и духовной культуры<sup>2</sup>.

Роль языка состоит не только в передаче сообщения, но, в первую очередь, во внутренней организации того, что подлежит сообщению. Возникает как бы «пространство значений» (в терминологии А. Н. Леонтьева)<sup>3</sup>, то есть закрепленные в языке знания о мире, куда непременно вплетается национально-культурный опыт конкретной языковой общности. Формируется мир говорящих на данном языке, то есть языковая картина мира как совокупность знаний о мире, запечатленных в лексике, фразеологии, грамматике<sup>4</sup>. Национально-культурное «присвоение» мира происходит под воздействием родного языка, так как мы можем думать о мире только в единицах своего языка, пользуясь его концептуальной сетью, то есть, оставаясь в круге, описанным вокруг нас языком<sup>5</sup>. Поэтому разные нации, пользуясь разными инструментами концептообразования, формируют различные картины мира, являющиеся, по сути, основанием национальных культур<sup>6</sup>.

Фразеология есть фрагмент языковой картины мира. Термин «языковая картина мира» — это не более чем метафора, ибо в реальности специфические особенности национального языка, в которых зафиксирован уникальный общественно-исторический опыт определенной национальной общности людей, создают для носителей этого языка не какую-то иную, неповторимую картину мира, отличную от объективно существующей, а лишь специфическую окраску этого мира, обусловленную нацио-



нальной значимостью предметов, явлений, процессов, избирательным отношением к ним, которое порождается спецификой деятельности, образа жизни и национальной культуры данного народа<sup>7</sup>.

Фразеологизмы (ФЕ) — «зеркало жизни нации». Природа значения ФЕ тесно связана с фоновыми знаниями носителя языка, с практическим опытом личности, с культурно-историческими традициями народа, говорящего на данном языке. ФЕ приписывают объектам признаки, которые ассоциируются с картиной мира, подразумевают целую дескриптивную ситуацию (текст), оценивают ее, выражают к ней отношение. Фразеологические единицы представляют собой сгусток культурной информации, позволяют сказать многое, экономя языковые средства и в то же время добираясь до глубины народного духа, культуры. ФЕ, отражая в своей семантике длительный процесс развития культуры народа, фиксируют и передают от поколения к поколению культурные установки и стереотипы, эталоны и архетипы<sup>8</sup>. Фразеологизмы, по Ф. И. Буслаеву, — своеобразные микромиры, они содержат в себе «и нравственный закон, и здравый смысл, выраженные в кратком изречении, которые завещали предки в руководство потомкам». Это душа всякого национального языка, в которой неповторимым образом выражаются дух и своеобразие нации<sup>9</sup>. Интерпретируя ФЕ на основе соотнесения их ассоциативно-образных восприятий со стереотипами, отражающими народный менталитет, мы, тем самым, раскрываем их культурно-национальный смысл и характер, которые и являются содержанием национально-культурной коннотации. Семантику фразеологизмов можно интерпретировать с позиций ценностных установок и стереотипов, свойственных ментальности нации, то есть в терминах национальной культуры<sup>10</sup>. Согласно современным исследованиям, например, Н. Ю. Шведовой, в языке существуют определенные смысловые категории, которые составляют абстрактный уровень языковой картины мира. Но существуют и наиболее специфические для каждого народа образно-ассоциативные механизмы переосмысления исходных значений во вторичной номинации. Например, слово «собака», коннотирует у разных народов различные признаки («верность», «преданность» в русском языке, «леность» в белорусском языке), что свидетельствует о специфичности, индивидуальности образного мышления у разных народов, влияющей на формирование их картин мира. Соответственно, для каждого языка, для каждой культуры характерно возникновение специфических со-значений-коннотаций<sup>11</sup>.

В настоящее время обращение к русскоязычным репрезентациям фразеологии в идиолекте зарубежных авторов приобретает особую актуальность в условиях все возрастающего интереса к проблемам межкультурной коммуникации и межкультурного взаимодействия. Именно поэтому нам представляется интересным создание двуязычного фразеологического тезауруса современной американской писательницы Энн Тайлер на примере ее романа «Обед в ресторане Тоска по Дому». Тезаурус

является результатом диссертационной работы, где основное внимание акцентировано на изучении фразеологизмов из вторичного русскоязычного текста романа. В тезаурус включены все ФЕ романа из оригинала и его русскоязычного перевода. Каждая ФЕ текста оригинала и текста перевода была проверена по соответствующим двуязычным фразеологическим словарям. Принципы построения двуязычного фразеологического тезауруса позволяют представить язык писателя в двуязычном варианте — на материале исходного и вторичного переводного текста, что, по нашему мнению, особенно ценно для изучения русского языка как иностранного. Носителям английского языка будет гораздо легче понять и запомнить фразеологизмы иностранного языка (русского) через контекст художественного текста, который написан на их родном языке. Данные разработки могут быть интересны для дальнейших исследований в аспектах сопоставительной лингвокультурологии, теории межкультурной коммуникации и двуязычной лексикографии. Также хотелось бы отметить, что подобную практику можно применять и для произведений, написанных на любом другом иностранном языке.

Тезаурус представлен двумя частями, в первой части словарная статья состоит из ФЕ на английском языке из текста оригинала и ФЕ на русском языке (перевод), где все ФЕ выделены курсивом в предложениях из текстов. Во второй части представлены русскоязычные ФЕ, которые возникли в процессе перевода, они не имеют прямой соответствующей ФЕ в тексте оригинала, поэтому мы приводим соответствующее предложение из текста оригинала полностью для представления о потенциальной образности текста оригинала. Данные ФЕ представляют, по нашему мнению, особый интерес, потому что их процентный подсчет по отношению к общему количеству ФЕ из текста оригинала мог бы служить неким «коэффициентом образности текста оригинала» [термин автора], потому что, как известно, «Перевод с одного языка на другой, это все равно, что фламандский ковер с изнанки: фигуры, правда, видны, но обилие нитей делает их менее явственными, и нет той гладкости, нет тех красок, которым мы любуемся на лицевой стороне» — Сервантес выражал сомнения, в том, что перевод способен передать художественную ценность текста оригинала<sup>12</sup>. В рамках данной статьи мы приведем несколько примеров из тезауруса:

А) пример из первой части:

He sent her to a specialist, who sent her to someone else... well, *to make a long story short*, they found they could not help her<sup>13</sup>.

Он послал ее к другому окулисту, тот — еще к кому-то. *В конце концов*, они пришли к выводу, что помочь ей ничем нельзя<sup>14</sup>.

Б) пример из второй части:

She'd had suitors in abundance; more than she could name yet they never lasted somehow<sup>15</sup>.

Ее окружало множество поклонников, правда, все почему-то *теряли* к ней *интерес*.<sup>16</sup>

Хотелось бы отметить, что в тезаурусе нашли отражение все семан-тико-стилистические типы ФЕ литературного языка. Статистическое

описание текста показало, что в количественном отношении преобладают ФЕ народно-разговорного характера, просторечные обороты и вулгаризмы функционируют редко. Они являются органичной частью фразеосистемы произведения и не вносят стилистического диссонанса.

Любой национальный язык (то есть язык всей нации) представляет собой совокупность разнообразных явлений, таких как литературный язык, просторечие, территориальные и социальные диалекты, жаргоны. Лексика общества воплощает в себе уровень культурного развития данного народа, способы восприятия мира. Лексика тесно связана с культурой общества и оказывает влияние на мировоззрение людей<sup>17</sup>.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Маслова В. А. Лингвокультурология / науч. ред. А. М. Мезенко. М.: Академия, 2001. 208 с.

<sup>2</sup> Там же. С. 27.

<sup>3</sup> Леонтьев А. Н. Человек и культура / отв. ред. Б. С. Братусь, М.: Наука, 1961. С. 256.

<sup>4</sup> Маслова В. А. Лингвокультурология / науч. ред. А. М. Мезенко. М.: Академия, 2001. С. 65.

<sup>5</sup> Гумбольдт В. О различии строения человеческих языков и его влиянии на духовное развитие человечества // Избр. труды по языкознанию: сб. статей / под ред. М. А. Оборина. М.: 1984. С. 310.

<sup>6</sup> Вейсгербер Й. Л. Родной язык и формирование духа / отв. ред. С. М. Толстая. М.: Русский язык, 1993. С. 223.

<sup>7</sup> Маслова В. А. Лингвокультурология / отв. ред. А. М. Мезенко. М.: Академия, 2001. С. 78.

<sup>8</sup> Там же. С. 83.

<sup>9</sup> Буслаев Ф. И. Русские пословицы и поговорки, собранные и объясненные / отв. ред. Б. П. Кирдан. М.: 1954. С. 112.

<sup>10</sup> Маслова В. А. Лингвокультурология / отв. ред. А. М. Мезенко. М.: Академия, 2001. С. 67.

<sup>11</sup> Там же. С. 54.

<sup>12</sup> Сервантес М. Хитроумный идальго Дон Кихот Ламанчский [Электронный ресурс] // Название сайта: [Сто лучших книг]. [Смоленск, 2014]. URL: [http://www.100bestbooks.ru/item\\_info.php?id=334](http://www.100bestbooks.ru/item_info.php?id=334) (дата обращения 08.08.2014).

<sup>13</sup> Tyler A. Dinner at the Homesick Restaurant, / ed. by Ballantine Books, New York, 2005. 326 p.

<sup>14</sup> Тайлер Э. Обед в ресторане Тоска по Дому. М.: изд-во Радуга, 1986. 305 с.

<sup>15</sup> Tyler A. Dinner at the Homesick Restaurant / ed. by Ballantine Books, New York, 2005. 326 p.

<sup>16</sup> Тайлер Э. Обед в Ресторане Тоска по Дому. М.: изд-во Радуга, 1986. 305 с.

<sup>17</sup> Вербицкая Л. А. Русский язык сегодня // Президиум МАПРЯЛ 2003–2007: сб. науч. трудов / под ред. В. Б. Касевича. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2007. С. 7.

Lezhneva O. V.

#### NATIONAL STEREOTYPES IN THE BILINGUAL PHRASEOLOGICAL THESAURUS

The author argues that phraseological items concentrate cultural information and allow to tell more with a few words and show folk soul and culture altogether. Representation of phraseology in Russian language within idiolects of foreign authors becomes more and more popular because of growing interest to the problems of international communication and international connection in the present time.

*Keywords:* phraseological items, phraseological thesaurus, idiolect, language world.

## ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА В ШКОЛАХ РЕСПУБЛИКИ МОЛДОВА С РУМЫНСКИМ ЯЗЫКОМ ОБУЧЕНИЯ

В статье рассматриваются проблемы формирования социокультурной компетенции в преподавании русского языка как неродного. В курсе изучения русского языка школьники должны получить не только сумму специальных сведений о языке, но прежде всего получить представление о языке как национально-культурном феномене. Формирование такого представления о русском языке должно стать для современного учителя главной целью в преподавании русского языка как неродного.

*Ключевые слова:* социокультурная компетенция, компонент, коммуникативная компетенция, сопоставление.

Внедрение куррикулума в образовательный процесс Республики Молдова определяет основной подход к изучению русского языка в национальной школе как коммуникативно-деятельностный, в соответствии с которым главной целью обучения становится формирование у учащихся коммуникативной компетенции. Причем термин *коммуникативная компетенция* в сегодняшнем прочтении рассматривается достаточно широко, как интерактивное явление, которое состоит из ряда таких компонентов, как:

- речевой, включающий все виды речевой деятельности;
- языковой, включающий сведения о языковой системе;
- социальный, включающий умение целенаправленно отбирать языковые средства в зависимости от той или иной социальной роли;
- стратегический, предполагающий владение умениями выстраивать стратегию общения;
- социокультурный, который включает в себя владение элементами иноязычной и национальной культуры, а также модели поведения в различных ситуациях общения.

Наиболее важным и актуальным на современном этапе обучения русскому языку как неродному в школах Молдовы является формирование у учащихся социокультурного компонента коммуникативной компетенции (или социокультурной компетенции).

Проблема социокультурной компетенции как составной части компетенции коммуникативной нашла свое отражение в работах таких известных ученых, как В. Г. Костомаров, Е. М. Верещагин, Л. В. Московкин, Ю. А. Вьюнов, Л. И. Харченкова и др. Однако в педагогической литературе отсутствует единое понимание социокультурной компетенции. Большинство исследователей под социокультурной компетенцией понимают «знание этнических и культурных особенностей страны изучаемого языка,

правил речевого и неречевого поведения в типичных ситуациях и умение осуществлять свое речевое поведение в соответствии с этими знаниями»<sup>1</sup>.

На наш взгляд, понимание социокультурной компетенции может быть более широким и может включать в себя следующее:

- знание слов и выражений с этнокультурным значением и умение ими пользоваться (то, что мы обычно называем лингвострановедческой компетенцией);
- знание языковой картины мира носителей изучаемого языка (в данном случае русской языковой картины мира) и учет этого знания при общении на русском языке, т. е. понимание того, как русский народ выражает свое отношение к различным фактам действительности, как воспринимает ее и как это отражается в языке — это так называемая лингвокультурологическая компетенция;
- знание невербальных средств общения, характерных для носителей изучаемого языка (жесты, мимика, др. знаки);
- страноведческие знания (история, география, социальное устройство страны и т. д.) — страноведческая компетенция;
- знания и умения межкультурного общения — межкультурная компетенция.

Безусловно, все компоненты социокультурной компетенции важны и их обязательно нужно учитывать в процессе обучения русскому языку как неродному. Только в их совокупном представлении на уроке у учащихся возникнет полное представление о русском языке не только как о предмете, а прежде всего, как о национальном культурном феномене.

Следует учитывать тот факт, что существует два основных вида социокультурной компетенции: предметно-языковая и предметная<sup>2</sup>. Предметно-языковая непосредственно связана с языком — это, прежде всего, знание слов, словосочетаний с этнокультурным значением, а также фразеологизмов, устойчивых сочетаний и правильное их использование в речи. Что же касается предметной социокультурной компетенции, то она напрямую не связана с языком (в данном случае, русским). Она подразумевает знание географии, истории страны (хотя бы отдельных важных исторических событий и сведений об исторических личностях), а также ее современное состояние (политическое устройство, социальные отношения, экономика). Сюда же включаются знания в области науки, культуры, обычаев, правил поведения в обществе и т. д. Безусловно, эту информацию учащиеся могут получить и на родном, румынском, языке, а также через Интернет и другие источники информации. Однако она является очень важной, т. к. содержит материал, способный заинтересовать ученика и, следовательно, вызвать желание изучать русский язык.

В условиях нашего многонационального государства особое внимание на уроках следует обращать на межкультурный компонент социокультурной компетенции, который включает в себя проявление уважения к другому человеку и его позитивную оценку; положительную реакцию на поведение другого человека; способность оценить ситуацию с точки зрения другого человека; толерантность по отношению к другому человеку и т. д.<sup>3</sup>

Сложность для учителя, преподающего русский язык в школах с румынским языком обучения, состоит в том, чтобы материал, связанный с формированием социокультурной компетенции, представлять систем-

но, а не фрагментарно, при этом использовать самые оптимальные методы и приемы обучения.

Формирование на уроках русского языка социокультурной компетенции позволяет учащимся понять не только культуру, традиции, историю России, но и осознать собственную национальную идентичность, сформировать в себе такие качества, как толерантность, уважение к себе и другим, стремление к межкультурному диалогу.

Актуальность формирования социокультурной компетенции у школьников объясняется еще и тем, что данная тема представляется недостаточно разработанной в методике преподавания русского языка как неродного. В настоящее время описаны отдельные приемы, но нет рекомендаций по их использованию. Поэтому учителя русского языка, работающие в условиях дефицита учебного времени (2 часа в неделю), находятся в сложных условиях. Они вынуждены ограничиваться только основными, подчас фрагментарными сведениями о явлениях русской культуры, в результате чего учащиеся не получают полного и глубокого представления о России.

С другой стороны, нехватка часов, отсутствие в достаточном количестве дидактических материалов, а также недостаточность наглядных пособий (альбомы, буклеты) из-за их дороговизны заставляют учителя быть творцом на уроке, «создателем» разнообразных приемов и техник.

Формирование социокультурной компетенции требует от учителя использования на уроках русского языка самых оптимальных путей, основными из которых на современном этапе являются:

*Создание на уроках соответствующей обстановки.*

Это означает, что на уроках русского языка как неродного учитель использует все доступные средства, которые могут дать учащимся максимальное представление о России.

Так, при изучении темы «Путешествие по России» представляется целесообразным использовать на уроках карту московского метро, билеты на поезд, а также фрагменты расписания движения поездов и др. Таким образом, ученики знакомятся с современными реалиями России. Думается, что всё это очень важно для изучения русского языка как неродного.

*Сообщение ученикам информации о русской культуре.*

Эта информация является неотъемлемой частью уроков русского языка и особенно важна, когда учащиеся знакомятся со словами русского языка, имеющими этнокультурное значение. Так, знакомя учеников 5-го класса с частушками, следует рассказать им об особенностях этого народного песенного жанра. Более того, необходимо поощрять попытку учащихся самостоятельно составлять собственные частушки. Такие культурологические комментарии очень важны, так как они помогают ученикам глубже осознать молдавский песенный жанр — дойну.

Без таких культурных экскурсов трудно представить работу над текстами со страноведческой направленностью. Работая над сказками в 5

классе, обязательно следует познакомить учеников с особенностями русских сказок.

Изучение темы «Семья» в 7-м классе представляется интересным проводить рассказами об особенностях семейных отношений древних славян, об истории возникновения русских имен и фамилий. У учащихся это вызовет интерес и будет способствовать расширению их кругозора. Они могут заинтересоваться происхождением собственных имен и фамилий.

Тема «Искусство в нашей жизни» предоставляет богатый материал для знакомства с культурой России. Без демонстрации фотографий, иллюстраций, предметной наглядности, видеофрагментов трудно себе представить такие уроки. При чтении текстов о русских народных промыслах учащимся желательно продемонстрировать на уроке жостовские подносы, посуду из Гжели, расписные хохломские ложки, чашки, палехские шкатулки и даже оренбургские шали.

Очень эффективным при обучении элементам русской культуры на уроках русского языка оказывается разыгрывание диалогов, сценок, а также ролевых игр. Например, при изучении темы «Моя семья» в 7-м классе представляется уместным провести ролевую игру «День рождения», в ходе которой хозяева должны встречать гостей согласно русскому речевому этикету, продемонстрировать знание названий блюд русской национальной кухни.

На уроках по речевой теме «Искусство в нашей жизни» (8 класс) учитель может провести с учениками ролевую игру «Экскурсия по Третьяковской галерее» с участием гида, экскурсантов из различных стран. Очень интересно может быть организована дискуссия о роли искусства в жизни современного подростка.

#### *Сопоставление родной и русской культуры.*

Сопоставление родной и русской культуры играет большую роль в формировании социокультурной компетенции учеников. Речевые темы, предложенные куррикулумом, позволяют проводить такие параллели постоянно, с учетом, конечно, возрастных особенностей учащихся. Общеизвестен тот факт, что, познавая культуру другой страны, человек глубже осознает родную культуру, собственную национальную принадлежность.

Учитель может использовать на уроке самые разнообразные приемы, основанные на сопоставлении культур (демонстрация, диаграмма Wienn, коллажирование, ролевые игры и т. д.).

В 6-м классе на уроке по речевой теме «Зима» представляется важным продемонстрировать ученикам встречу зимы в Молдове и России, исполнить русские колядки и молдавские колинды. Одновременно с этим школьники будут стараться осмыслить общее и различное во встрече Нового года в Молдове и России.

В 7-м классе при изучении темы «Чем я увлекаюсь» представляется очень уместным с целью формирования социокультурной компетенции

на одном из уроков рассказать учащимся о русских и молдавских национальных играх и провести 1–2 игры. Это для учащихся и познавательно, и интересно.

По теме «Наша Родина Молдова» (7-й класс) на уроке, посвященном национальной кухне, целесообразно сравнить блюда молдавской национальной кухни с блюдами русской кухни, заучить их названия, обсудить рецепты приготовления. Одно из блюд (по собственному желанию) можно предложить приготовить.

В 8–9-м классах уместны сопоставительно — сравнительные характеристики тех или иных явлений, героев русской и молдавской культур.

При изучении темы «Что есть красота и почему ее обожествляют люди...» (9 класс) учащимся следует предложить проанализировать несколько русских и молдавских народных сказок, чтобы выявить, какие сравнения используются в них для характеристики сказочных героев. Девятиклассникам, на наш взгляд, будет очень интересна эта работа, так как они исследуют, каким видят идеал красоты разные народы. Это обогащает не только их речь, но способствует развитию мыслительных способностей.

Безусловно, существуют разнообразные пути формирования социокультурной компетенции. Учителя в меру своего профессионализма должны использовать их на уроке. Важно, чтобы это формирование осуществлялось постоянно, от темы к теме, от урока к уроку, и в целом у ученика обязательно будет сформировано представление о языке как о явлении культуры.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> *Московкин Л. В., Юрков Е. Е.* К вопросу о социокультурной компетенции и путях ее формирования // Русский язык в Республике Молдова: реалии и перспективы. Сборник тезисов и докладов. Кишинев, 2007. С. 119.

<sup>2</sup> Там же. С. 120.

<sup>3</sup> *Верещагин Е. М., Костомаров В. Г.* Язык и культура. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. М.: Русский язык, 1990. 246 с.

Luca S. G.

#### DEVELOPING SOCIAL AND CULTURAL COMPETENCE IN STUDYING THE RUSSIAN LANGUAGE AT ROMANIAN-SPEAKING SCHOOLS OF THE REPUBLIC OF MOLDOVA

The author argues that forming of the socio-cultural competence of the pupils is an actual problem at teaching Russian language as non-native at the present-day stage. In the course of studying Russian language a pupil has to receive not only a sum of special knowledgea and skills, but first of has to possess an attitude towards language as a national, cultural and historical phenomenon. The forming of such an attitude has to become an aim for a teacher because it is an important factor in pupil's motivation for studying a language.

*Keywords:* social and cultural competence, component, communicative competence, comparison.



## К ВОПРОСУ О РЕАЛИЗАЦИИ ЗНАЧЕНИЙ ЕДИНИЦ АРХИТЕКТУРНО-ДОМОУСТРОИТЕЛЬНОГО КОДА РУССКОЙ КУЛЬТУРЫ

В статье рассматривается архитектурно-домоустроительный код русской культуры, который представлен как особая система знаков материального и духовного мира, являющихся носителями культурных смыслов. Показано, что практически любой элемент архитектуры Дома (*порог, стена, окно, печь* и др.) несет разнообразные культурные значения, со многими из них связаны сохранившиеся до сегодняшнего дня ритуалы.

*Ключевые слова:* культура, культурный код, архитектурно-домоустроительный код русской культуры, языковая картина мира, мифологическое значение.

В истории развития человечества феномен культуры появляется лишь тогда, когда биологические факторы освоения мира начинают обретать социальную и духовную (нравственную) мотивацию в формах архетипических моделей мира, в различных видах анимизма, фетишизма, магии, религии и т. п., и эта мотивация представлена в виде знаков<sup>1</sup>. При этом культура выступает как знаковая система особого рода; тезис о коммуникативной и символической функциях как об основных функциях культуры может, очевидно, считаться общепризнанным; см., например<sup>2</sup>. Знаками, служащими для хранения и трансляции системы значений культуры, могут выступать самые разные объекты и явления окружающего мира как природные, так и артефакты. При этом первичной, базовой семиотической системой является естественный язык, который может служить для означивания и перекодировки иных знаковых систем. В силу этого языковые знаки могут рассматриваться как главное средство выражения, «овнешнения» значений культуры.

В культуре, как известно, организуются и иерархически упорядочиваются культурные коды — вторичные знаковые системы, использующие разные материальные и формальные средства для кодирования одного и того же содержания, сводимого в целом к картине мира, к мировоззрению данного социума. Культурный код выступает как система знаков материального и духовного мира, ставших носителями культурных смыслов. Те ли иные объекты окружающей нас действительности могут обретать знаковую функцию, способность выражать культурные значения и смыслы; имена этих объектов выступают не только как знаки языка, но и как составляющие определенных культурных кодов. Так, *глаза* — орган зрения и одновременно зеркало души, *заяц* — животное и символ трусости, *хлеб* — изделие из муки и символ достатка, *лев* — хищное животное и символ власти и т. д. «Код культуры понимается как

„сетка“, которую культура „набрасывает“ на окружающий мир, членит, категоризирует, структурирует и оценивает его. Коды культуры соотносятся с древнейшими архетипическими представлениями человека. Собственно говоря, коды культуры эти представления и „кодируют“»<sup>3</sup>.

В. Н. Телия выделяет различные коды культуры: антропный, зооморфный, растительный, гастрономический и др.<sup>4</sup> В любом лингвокультурном сообществе есть единицы, которые являются составляющими этих кодов, они обретают определенные культурные значения, которые понятны представителям данной культуры и могут быть не понятны другой. Это обуславливает значимость словарного описания единиц культурных кодов (в дальнейшем сокращенно: КК), что позволит решить некоторые актуальные проблемы межкультурной коммуникации, будет способствовать нейтрализации коммуникативных неудач при общении представителей различных лингвокультурных сообществ.

Составляющие культурных кодов оказываются включенными в две семиотические системы: систему собственно языка и в систему КК, где они приобретают особые значения. Р. Барт полагал, что «в человеческом обществе на базе первичной системы, образуемой естественным языком, постоянно возникают системы первичных смыслов»; он обращал внимание на знаки, которые принадлежали сразу двум семиологическим системам: «...Знак (т. е. результат ассоциации концепта и акустического образа) первой системы становится всего лишь означающим во второй системе»<sup>5</sup>.

Как уже отмечалось выше, имена, принадлежащие тому или иному КК, обладают, помимо общезыкового, особым значением как знаки вторичной семиотической системы, причем значение это отнюдь не является ситуативно обусловленным, но закреплено за соответствующей единицей языка. «Традиционные» толковые словари, как правило, не описывают эти значения, игнорируя их, что обуславливает актуальность выделения этих значений и введение их описаний в лексикографическую практику.

В настоящей статье предпринимается опыт характеристики подходов к словарному описанию единиц архитектурно-домоустроительного кода, который может быть, безусловно, отнесен к базовым кодам русской культуры. Дом, с одной стороны, отождествляясь с храмом, а с другой — противопоставляясь ему, выступает в роли модели Универсума<sup>6</sup>, служит для его отражения и осмысления в формах, доступных опыту обыденного сознания. Практически любой элемент архитектуры Дома (*порог, стена, окно, печь* и др.) несет разнообразные культурные значения, со многими из них связаны сохранившиеся до сегодняшнего дня ритуалы. Эти значения наиболее ярко проявляются во фразеологизмах, изучение которых является одним из главных источников для описания КК.

Выводы статьи базируются на изучении двух единиц архитектурно-домоустроительного кода, которые реализуются в лексемах *стена* и *кры-*

ша. Мы попытаемся выявить те культурные значения, которые несут в себе указанные имена, проанализировать их многозначную символику на примере фразеологизмов, составляющими которых они являются.

Д. Б. Гудков и М. Л. Ковшова справедливо подчеркивают, что «тела» знаков для презентации своих ментальных структур, своих смыслов культура «заимствует» главным образом в языке как в универсальном средстве означивания мира, и особая роль в этом процессе принадлежит фразеологическому знаку — знаку языка и культуры<sup>7</sup>. Для целей нашего исследования исключительно важно также положение В. Н. Телия о том, что «фразеологический корпус языка — особенно богатый материал для исследования, поскольку в нем концептуализированы не только знания о собственно человеческой, наивной картине мира и все типы отношений субъекта к ее фрагментам, но и как бы запрограммировано участие этих языковых сущностей вместе с их употреблением в межпоколенной трансляции эталонов и стереотипов национальной культуры»<sup>8</sup>. Фразеология, продолжает ученый, — это «зеркало, в котором лингвокультурная общность идентифицирует свое национальное самосознание»<sup>9</sup>. Практически любой фразеологизм имеет образную составляющую, которая является лингвокультурной основой фразеологизма. Именно образ фразеологизма является своеобразным проводником культуры, благодаря чему осуществляется взаимопроникновение двух семиотических систем — культуры и естественного языка.

М. Л. Ковшова так характеризует специфику фразеологизмов: «Фразеологизм — языковая сущность, но благодаря референции к культурному знанию у нее создается культурная коннотация, «переводящая» фразеологизм в другой семиотический ранг. Фразеологизм начинает выполнять функцию символа, эталона, стереотипа и т. п., тем самым играет роль культурного знака»<sup>10</sup>. Слова — компоненты фразеологизма воспринимаются субъектом речи не только как языковые сущности с их лексическим значением, но и как имена реалий, приобретших в процессе жизнедеятельности человека особый, культурный, смысл, и этот смысл «вычитывается» говорящим и слушающим из слов-компонентов в процессе восприятия фразеологизма.

Обратимся теперь непосредственно к рассмотрению имен *стена* и *крыша* как знаков особого КК.

Имя *стена* может метонимически замещать имя *дом* (например, *в своих стенах* «у себя дома», *в четырех стенах* «не выходя из дому»), т. е. обозначать освоенное и безопасное пространство, в котором человек чувствует себя защищенным, обретает спокойствие (ср.: *мой дом — моя крепость; дома и стены лечат*). Однако система культурных значений, которые несет имя *стена*, неоднородна, здесь могут быть условно выделены два содержательных «поля»: 1) *стена* как символ защиты, безопасности (это значение «внутренней», «своей» стены непосредственно

соотносится с указанным только что метонимическим соответствием *дом — стена*); 2) *стена* как символ непреодолимого препятствия, тупика, безвыходного положения (здесь *стена* является «внешней», «чужой» и предстает в качестве символа — не комфортного замкнутого жилого пространства, а преграды, границы).

Следует заметить, что фразеологизмы с именем *стена* реализуют и то и другое культурное значение данного имени. Рассмотрим наиболее показательные из примеров такого рода.

Фразеологизм *как за каменной стеной* означает «под надежной защитой кого- или чего-либо», при этом имеется в виду, что лицо или группа лиц (реже — социальный институт) находятся под чьим-либо покровительством, опекой, ограждены от неприятностей и невзгод. Ср.:

*И это пожелания, можете не сомневаться, от самого сердца, самые искренние, как слова заведующей поликлиническим отделением Ирины Подкорытовой: «С ними — как за каменной стеной». Так говорят, когда в других уверен, как в себе самом. Богатейший опыт, которому нет цены, тому залог (Экспресс-газета, 2005); Все женское население офиса в один голос уговаривало Катю образумиться, перестать порхать и ответить, наконец, взаимностью их горячо любимому шефу. «Ты подумай, глупая, ну где ты еще такого мужика найдешь? — говорили ей местные кумушки. — Не пьет, не курит, молодой, холостой, богатый. А главное — надежный. Ты будешь за ним как за каменной стеной» (И. Губернаторова. Уж замуж невтерпех).*

Компонент данного фразеологизма *каменный* символизирует прочность, а фразеологизм в целом выступает в функции репрезентации символа нерушимости, надежности положения субъекта, что обусловлено покровительством со стороны другого субъекта.

Фразеологизм *прижать [припереть] к стене [к стенке]* имеет совсем иное значение: «поставить в безвыходное положение», при этом имеется в виду, что лицо, группа лиц (реже — неблагоприятные обстоятельства) ставят другое лицо или группу лиц перед жесткой необходимостью поступать определенным образом вопреки своему желанию. Ср.:

*Я прижму его к стенке с вопросом «за что?» И смогу победить его в споре (Р. Реллик. Смерть миру); Когда утром Иван Ильич ворвался в палату, куда накануне поместили Самсонова, он с ужасом обнаружил, что кровать пациента пуста. Конечно, Самсонов самостоятельно после такой операции ходить не мог. Значит, его вынесли. Вошла Светочка, и Иван Ильич припер ее к стене: — Давно он умер? — Кто? — не поняла Света. — Самсонов. Которому вчера операцию сделали (Л. Викторова. Операция «Золотое кольцо»); В критический момент, когда Биг предложил вместе поехать отдыхать, она приперла его к стенке вопросом: «Скажи, что я единственная, иначе я с тобой никуда не поеду» (Комсомольская правда, 2008).*

Фразеологизм *[ставить] к стенке* означает «расстреливать» (действие осуществляется обычно вне дома, у «внешней» стены). Ср.:

*— Если найду [эфир], ну, тогда, конечно, вас под ногу и к стенке (К. Паустовский. Повесть о жизни); — На сегодняшний день ты — дезертир. За это без разговору — к стенке, по закону военного времени (А. Иванов. По-*

витель); В отношении Квашина, я уже говорил, что по итогам всей чеченской компании его давно уже надо «*ставить к стенке*» (Экспресс-газета, 2005).

**Как об стену [биться]** означает «тщетно добиваться чего-либо», при этом имеется в виду, что лицо или группа лиц прилагают большие усилия, добиваясь результата, но не могут достичь своей цели.

*Я тут влюбился в девушку. Год бился как об стену, она меня просто знать не хотела* (Афиша, 2007); *Не один год Владимир бился как об стену: он доказывал, что испанская купчая — «липа», что «Мерседес», оформленный на Пичугина, — ворованный* (Караван историй, 2006); *Кроме того, заметной, а иногда даже беспомощной казалась разница в фактуре между нашими и хорватскими полузащитниками. Легкие Измайлов, Семшов и Аршавин до поры до времени бились как об стену, встречая на своем пути коренастых Рапаича, Модрича и Роберта Ковача* (Известия, 2006).

Таким образом, имя *стена*, выступая как эталон прочности, может выражать два основных значения, связанных друг с другом и противопоставленных друг другу одновременно: выступать символом защиты («внутренняя» стена как ограждение от неблагоприятного воздействия) и символизировать непреодолимое препятствие («внешняя» стена как преграда). Нетрудно заметить, что второе из указанных значений реализуется в современных русских фразеологизмах заметно чаще, чем первое.

Такой компонент архитектурно-домоустроительного кода русской культуры, как имя *крыша*, также может метонимически замещать имя *дом*, выражая те культурные значения, которые связаны с домом как с обустроенным «своим» пространством, противопоставленным «чужо-му» пространству. При этом до сегодняшнего дня сохранились мифологические представления, в которых дом уподобляется человеку, а человек — дому; ср.:

*Обсмеял я все, что мог, Закрыв сердце на замок, Но, сама того не зная, Ты сняла замок, играя* (Д. Демидович. Шаг); *За рекламными щитами — пустые глазницы окон, разруха и помойка* (Новая газета, 2003).

Обратимся к анализу фразеологизмов, в которых отразились указанные представления.

Выражение ***крыша над головой*** означает «жилье, дом»; имеется в виду, что лицо или группа лиц имеют собственное пристанище:

*Все судьбы до приезда в Ригу были непростыми, но работа и крыша над головой сделали трех наших соотечественников счастливыми — без преувеличения* (Известия, 2007); *А в общем-то, чего скульпить? Есть крыша над головой. И есть, с кем душу отвести* (Ф. Абрамов. Дом).

Фразеологизм ***под одной крышей*** означает «в одном доме, в одной квартире», предполагается, что несколько или более лиц живут вместе или находятся в одном доме. Ср.:

*Самым беспокойным был осветитель, который отсидел уже год в «Джа-малле», потому что у него был родственник-террорист и они оказались под одной крышей, когда террориста пришли арестовывать* (М. Федотов. Кфар Шамма); *Если супруги живут под одной крышей со свекровью или тещей, конфликты в такой семье не редкость* (АиФ, 2006).

Уподобление человека дому, восходящее к древнейшей мифологической форме осознания мира — анимизму, олицетворению неживого, наиболее ярко отражается в образе фразеологизма *крыша едет [поехала, съезжает/съехала]*, который означает «теряется способность мыслить и поступать разумно». Имеется в виду, что у лица или группы лиц нарушается адекватность восприятия и оценки окружающей действительности, что приводит к ненормальным, с точки зрения говорящего, словам или действиям.

*Не все умы тверды, не все имеют нравственный стержень. Кто-то наработал себе имя, стал узнаваем, от этого, как принято говорить, крыша едет очень сильно. Не все выдерживают, что тебя начинают узнавать на улицах, просить автограф <...> (Независимая газета, 2000); — Вот этого надо комиксовать. Он — все, крыша поехала. Ему сто граммов, и он будет стрелять в любого (Московский комсомолец, 1996); Я железобетонная, и от всего происходящего моя «крыша» уже не «поедет». Всю жизнь стремишься к равновесию, поэтому делаешь всё, чтобы она не «съезжала». Пока это удастся (Вечерняя Москва, 2001). От того, как мы живем и дышим, у любого может «съехать крыша» (Вечерняя Москва, 2001).*

Образ данного фразеологизма в целом создается антропоморфной метафорой, т. е. уподоблением по сходству верха дома (*крыши*) верху человека (голове); нарушение неподвижности и целостности *крыши*, которое приводит к разрушению дома, уподобляется нарушению интеллектуальной деятельности человека<sup>1</sup>.

Таким образом, *крыша* как единица КК, с одной стороны, может означать *дом* — место укрытия, спокойствия, безопасности (ср. первое из рассмотренных выше культурных значений имени *стена*), а с другой — являясь верхней частью дома, *крыша* метафорически уподобляется голове человека.

Описание единиц КК весьма важно не только для теории лингвокультурологии, но и для лингводидактики. Такое описание помогает раскрыть культурное значение имени. «Классические» толковые словари, как правило, не описывают подобные значения, опуская их, что делает особенно актуальным выявление, классификацию этих значений и их использование в лексикографической практике. Установление указанных значений позволяет, с нашей точки зрения, перейти к практическому словарному описанию единиц культурных кодов, что поможет инофону при межкультурной коммуникации, даст ему возможность понять менталитет, мировоззрение, мироощущение носителя русского языка, поможет выявить национальные особенности общепринятых для русского социума представлений о мире.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Гудков Д. Б., Ковшова М. Л. Телесный код русской культуры: Материалы к словарю. М., 2007. С. 8

<sup>2</sup> Бенвенист Э. Общая лингвистика. М., 1974. С. 30; Лотман Ю. М. Беседы о русской культуре. СПб., 1994. С. 6.

<sup>3</sup> *Красных В. В.* Этнопсихоллингвистика и лингвокультурология. М., 2002. С. 232

<sup>4</sup> БФС — Большой фразеологический словарь русского языка. Значение. Употребление. Культурологический комментарий / под ред. В. Н. Телия. М., 2006. С. 13

<sup>5</sup> *Барт Р.* Миф сегодня // Избранные работы. Семиотика. Поэтика. М., 1989. С. 78

<sup>6</sup> *Элиаде М.* Священное и мирское. М., 1994.

<sup>7</sup> *Гудков Д. Б., Ковшова М. Л.* Телесный код русской культуры: Материалы к словарю. М., 2007. С. 88

<sup>8</sup> *Телия В. Н.* Русская фразеология. М., 1996. С. 9

<sup>9</sup> Там же.

<sup>10</sup> *Гудков Д. Б., Ковшова М. Л.* Телесный код русской культуры: Материалы к словарю. М., 2007. С. 90

<sup>11</sup> БФС — Большой фразеологический словарь русского языка. Значение. Употребление. Культурологический комментарий / под ред. В. Н. Телия. М., 2006. С. 342

**Makarova O. V.**

### **REALIZATION OF MEANINGS OF ARCHITECTURAL CODE ITEMS OF RUSSIAN CULTURE**

The main subject of the article is the architectural code of Russian culture, which is presented as a special system of signs in the material and spiritual world. These signs are keepers of cultural meanings. It was shown that almost each element of house architecture (threshold, wall, window, stove) has cultural meaning. Many of these elements are associated with different beliefs and rituals which are still relevant nowadays.

*Keywords:* culture, code of culture, architectural and home-arrangement code of the Russian culture, linguistic picture of the world, mythological meanings.

## РУССКАЯ И ИСПАНСКАЯ ЛИНГВОКУЛЬТУРЫ В АСПЕКТЕ ОБУЧЕНИЯ ЯЗЫКУ КАК СРЕДСТВУ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Статья посвящена рассмотрению совпадений между русской и испанской лингвокультурами с точки зрения их учёта в процессе обучения испанцев русскому языку как средству межкультурной коммуникации

*Ключевые слова:* комплиментарность, лингвокультура, межкультурный, обучение, совпадение, учёт.

Касаясь вопроса обучения русскому языку как средству межкультурной коммуникации представителей испанской лингвокультуры, начнём с того, что позволим себе напомнить — в своё время известный русский историк и этнолог Л. Н. Гумилёв (1912–1992) наряду с иными феноменами межкультурного взаимодействия предложил выделить так называемую «положительную комплиментарность», под которой понимается ощущение неосознаваемой взаимной симпатии отдельных этносов по отношению друг к другу. Причём эти этносы могут быть даже не родственными и в значительной степени разделёнными в пространстве. Комплиментарность, например, связана с совпадением ментальностей, значительно упрощающим в первую очередь духовные контакты, среди которых далеко не последнюю роль играет изучение языка как средства межкультурной коммуникации. Подчёркнём, что в прежние годы вышеупомянутое качество зачастую было не реализовано, чего не скажешь о сегодняшнем дне — эпохе высоких технологий, в том числе в СМИ.

Полагаем, что пример России и Испании является в данном случае весьма убедительным, ибо, расположенные соответственно на крайнем Западе и крайнем Востоке, эти две страны не могут иногда не ощущать некое равенство, далёкое от идеи «евроцентризма».

Культура Испании — в терминах семиотики — «текст» её многовекового бытия со времён Вильгельма фон Гумбольдта позволяет разглядеть в нем национальную «душу» или «дух», о чём писали в частности такие учёные как М. Менендес-и-Пелайо и др., неизменно подчёркивая самобытность «испанизма». Полагаем, всё сказанное выше имеет непосредственное отношение к избранной нами проблематике, хотя и трактуется она сегодня несколько иначе, вместо «души», например, чаще оперируют таким понятием как «национальный менталитет» и т. д. и т. п.

Душа народа и его этническая психология, формируемые естественно-географическими условиями и культурой как специфическим спо-



собом человеческой жизни и деятельности, у русских и испанцев обнаруживают значительные совпадения. Несмотря на территориальную отдалённость двух субъектов, эти совпадения во многом предопределяют успешную коммуникацию, в том числе благотворно сказывается (что особенно важно для нас!) на такой форме коммуникации как изучение русского языка как иностранного. Далее позволим себе остановиться на русско-испанских историко-культурных аналогиях.

Несомненно, в данной связи нельзя обойти молчанием Ордынское нашествие и освободительную борьбу на Востоке Европы в XIII-XV столетиях и арабское завоевание вместе с реконкистой на Иберийском полуострове VIII-XV веков. Считаем, что многовековой гнёт чужой культуры: монголо-татарской и арабской отделял, соответственно, Россию и Испанию от европейского культурного «очага», одновременно пробуждая волю к самоутверждению национальной самобытности и прокладывая своеобразный путь к «созвучию» национальных менталитетов. Позднее параллели множатся — русские объединяются вокруг Московского княжества и Москвы, испанцы — вокруг Кастилии и Мадрида. Обе складывающиеся нации устремляются на освоение новых земель: русские — на Восток, в бескрайние просторы Сибири; испанцы — на Запад, через океан. По терминологии вышеупомянутого Л. Н. Гумилёва, у двух народов почти одновременно происходит вспышка так называемой «пассионарности», под которой учёный предлагает понимать массовое появление на некой территории сверхактивных личностей — «пассионариев», обладающих предрасположенностью к жертвенности во имя идеи. Эти и им подобные личности приступают к ломке старого и созданию нового, например, этнических систем — «суперэтносов», по выражению Гумилёва, а в конечном итоге — новых цивилизаций: соответственно, евразийской и иберо-американской.

Будучи ограничены рамками статьи, сознательно опустим ещё некоторые достаточно красноречивые параллели, способные вносить свой вклад в обеспечение адекватного диалога культур, и остановимся на таком феномене как «дух народа». Под последним предлагаем понимать генетически обусловленную когнитивно-эмотивную составляющую, формирующую единую специфику восприятия мира как этносом в целом, так и каждым из его членов. По мнению авторитетных специалистов в области этнопсихологии, таких, как Н. А. Бердяев (1874–1948) и С. Де Мадариага (1886–1974), для русских, равно как и для испанцев (по сравнению, к примеру, с французами, англичанами и немцами) доминирующим началом в культуре является чувственное, иррациональное, духовное, превалирующее над рационально-логическим и материально-прагматическим. И русские, и испанцы живут преимущественно чувством, часто впадая в крайности. У тех и других сильна роль подсознания, интуиции и т. д. и т. п. И если главным качеством русских,

по Н. А. Бердяеву, является одержимость, то испанцев, по С. де Мадариаге, — страстность. Полагаем, что и у тех, и у других «психологический центр тяжести» следует искать скорее не в области рационального, а в области эмоционального. Здесь было бы уместно вспомнить «Рыцаря Печального Образа», поскольку Дон Кихот является своего рода «скрепой» двух сопоставляемых культур. Личность, особо почитаемая в России за такие качества как материальная неприхотливость, одержимость идеей, великодушие. Качества, к слову, свойственные и русским.

Как можно связать сказанное выше с теорией и практикой обучения русскому языку как средству межкультурной коммуникации представителей испанской лингвокультуры? Полагаем, что речь должна идти о построении национально-ориентированной модели обучения с учётом отмеченного своеобразия, заключающегося в ряде основополагающих совпадений.

На сегодняшний день накоплен определённый опыт учёта национально-культурной специфики обучающегося. Достаточно вспомнить работы Т. М. Балыхиной, посвящённые обучению русскому языку китайцев, О. П. Быковой — обучению корейцев и ряд других. Национально-обусловленные лингвометодические и культурологические особенности преподавания русского языка как средства межкультурной коммуникации представителям конкретной лингвокультуры — весьма значимая теоретическая и прикладная проблема, требующая выяснения роли и места «образовательной культуросферы» в обеспечении педагогического общения и взаимодействия в иноязычной среде и, следовательно, изучения национальной специфики подобного общения во всех его конкретных проявлениях.

Однако, к сожалению, в настоящее время многие проблемы взаимного недопонимания представителями разных лингвокультур обусловлены отсутствием достаточных лингвокультурологических знаний. Преподаватели, работающие из года в год в гомогенных группах учащихся-иностранцев, нередко слабо разбираются в особенностях культуры, этнопсихологии вверенного им контингента. Более того, бывает, что им порой не свойственна функция так называемой «культурной толерантности», в конечном счёте, и обеспечивающая диалог культур. В формате исследовательских парадигм также следует отметить своеобразный «перекосяк» в сторону изучения в первую очередь именно различий между лингвокультурами. Возвращаясь к обучению русскому языку представителей испанской лингвокультуры, отметим, что обучение здесь предполагает не менее важную задачу. Речь идёт об опоре на те аналогии, параллели, совпадения, существующие между двумя взаимодействующими культурами, целенаправленная, систематизированная апелляция к которым способна инициировать, как более высокую мотивацию к изучению русского языка, так и способствовать к более глубокому ознакомлению

с «духом народа», говорящего на данном языке. И, что немаловажно, — в данном языке отражённом.

В качестве заключения нам бы хотелось подчеркнуть: у коллективных личностей — народов, как и у отдельных человеческих личностей, потенциал межкультурного общения будет тем выше, чем выше степень их взаимопроникновения на всех уровнях и во всех областях человеческого существования. В наше непростое время это приобретает особое звучание.

**Mamontov A. S.**

#### **RUSSIAN AND SPANISH LINGUOCULTURES IN ASPECT OF TEACHING RUSSIAN AS MEANS OF CROSS-CULTURAL COMMUNICATION**

The article analyzes coincidences of Russian and Spanish linguocultures from the point of view of taking them into account in process of teaching Russian as means of cross-cultural communication.

*Keywords:* complimentarity, linguoculture, cross-cultural, teaching, coincidence, taking into account.

## КОММЕРЧЕСКИЕ ИМЕНА ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ГОРОДА (НА ПРИМЕРЕ УРБАНОНИМОВ КАЗАНИ)

В статье анализируются коммерческие имена (названия кафе, ресторанов, магазинов и т. д.) города Казани, своеобразие которых обусловлено национально-культурной спецификой региона. Урбанонимы рассматриваются в прагматическом, лингвокультурологическом и лингвокреативном аспектах.

*Ключевые слова:* коммерческие имена, урбаноним, лингвокреативность, национально-культурный компонент.

Региональная ономастика получила свое развитие на рубеже веков, и в контексте этого направления интерес многих лингвистов сосредоточился на коммерческих наименованиях — принципиально новом пласте внутригородской ономастической лексики, появление которого обусловлено такими экстралингвистическими факторами, как изменение форм собственности, смена политических реалий, активный рост коммерческих предприятий. Сегодня крупнейшие мегаполисы России предоставляют богатейший материал для исследования сферы номинации, потому что здесь ежедневно появляется большое количество объектов, которым необходимо дать имена. Таким образом, жители города, не являющиеся лингвистами, вынуждены постоянно решать лингвистические задачи, выбирая удачные названия для своих заведений<sup>1</sup>.

Как известно, имя любого коммерческого объекта является важной частью развития бизнеса и выстраивания коммуникативной и рекламной стратегии. Особенно это актуально для больших городов: мегаполис развивается динамично, он поликультурен, и этим объясняется тот факт, что владельцу заведений нужно привлечь как можно больше посетителей, включая местных жителей и иностранных гостей.

В данном контексте особенный интерес представляют города, в которых сложилась специфическая культурная и языковая ситуация, например, столица Республики Татарстан Казань, где большинство местных жителей владеет двумя языками, русским и татарским, и, таким образом, существует одновременно в обеих культурах, что, безусловно, находит отражение в сфере городской номинации.

Как отмечает исследователь татарской эргонимии Р. М. Амирова, «уникальность и неповторимость языка города обеспечиваются наличием в нём эргонимов, являющихся символами татарской культуры, отражающих национальную картину мира и менталитет татарского народа»<sup>2</sup>. Действительно, в последнее время урбанонимикон Казани активно пополняется за счет средств татарского языка. Например, в названиях

казанских ресторанов и кафе используются различные культурные реалии («*Катык*», «*Чак-чак*», «*Каймак*» [названия блюд национальной кухни]), татарские слова с положительными коннотациями («*Биляр*» [подарок], «*Бахетле*» [счастливый], «*Туган авылым*» [родная деревня], «*Экият*» [сказка], «*Тэмле тамак*» [вкусная еда]), а также прецедентные имена.

Так, кафе «*Аль Марджан*» получило свое название в честь знаменитого татарского богослова, философа и просветителя Шигабутдина Марджани. В названии ресторана «*Сююмбике*» использовано прецедентное имя, связанное с важным периодом татарской истории — взятием Казани Иваном Грозным.

Очевидно, что подобные номинации ориентированы прежде всего на местных жителей, владеющих татарским языком и обладающих фоновыми знаниями из области татарской истории и культуры. В названиях другого типа, направленных, в первую очередь, на туристическую аудиторию, для позиционирования используются либо прилагательное *татарский* («*Дом татарской кулинарии*», «*Татарская усадьба*»), либо универсальные прецедентные феномены. Так, в названии клуба «*Хоттабыч*» актуализируется общеизвестное прецедентное имя, благодаря чему выстраивается общая ассоциация с восточной культурой. Данный прием использован и в ряде других казанских урбанонимов: «*Марокко*», «*Султанат*», «*Тимерхан*», «*Сабантуй*», «*Восточный шатер*».

Однако актуализация национально-культурного компонента является не единственным принципом номинации в Казани. В ономастическом пространстве поликультурного города встречаются названия, построенные на сложных литературных ассоциациях. Урбанонимы данного типа ориентированы не на массового потребителя, а на публику определенного социального статуса и культурных интересов (творческую интеллигенцию, студентов). В таких «затейливых» названиях обыгрывается не только прецедентное имя само по себе, но и его метафорика, что позволяет выстраивать в сознании потенциального посетителя целые ассоциативные ряды.

В данном отношении представляет интерес название «*Маяковский. Жёлтая кофта*», в котором актуализируется не столько прецедентное имя *Маяковский*, сколько мифология, которой окружено данное имя. «Кульť поэзии Маяковского присутствует во всем», — говорится на сайте заведения. Действительно, здесь всё проникнуто эпатажным духом, начиная с названия. Жёлтая кофта — один из неперемьных атрибутов образа молодого Маяковского: поэта называли «хулиганом в жёлтой кофте», и именно в ней он выступал в 1914 году в Дворянском собрании в Казани. Ассоциативный план поддерживается с помощью дизайна интерьера, выполненного в духе конструктивизма и футуризма, а названиями многих блюд меню служат цитаты из поэзии Мая-

ковского и других литераторов этого периода («*Жадина-говядина*», «*Облако в штанах*», «*Абырвалг*», «*Власть советам*», «*Штрудель от Швондера*»).

Отметим, что данный урбаноним оригинален и с точки зрения синтаксиса: он представляет собой парцелированную конструкцию с именительным темы (ср.: *Маяковский в жёлтой кофте*). Таким образом, успешная комбинация нелингвистических и лингвистических средств воздействия формирует определенный имидж заведения и создает соответствующую атмосферу, которую можно охарактеризовать как «творчески не ограниченную, свободную от условностей».

Название популярного бара «*Что делать?!*» мотивировано не только прецедентным именем малоизвестного сегодня романа, но и месторасположением самого заведения — на улице Чернышевского. Однако на этом ассоциативный ряд «заканчивается»: попытка владельцев продолжить его в рекламном тексте на сайте («*Конечно же, наши основные гости — это мужчины, любящие смотреть спорт, запивая его вкусным пивом, заедая мясом и почитывая томик Чернышевского*») не представляется удачной, а авторская ирония, выраженная двумя диминутивами («*почитывая томик*»), вряд ли будет понята потенциальным посетителем. С другой стороны, провокационное название, сочетающее в себе литературную аллюзию и имплицитную диалогичность в контексте прямого значения вопросительного предложения («*Что делать?! — Идти к нам!*»), усиленную пунктуационными средствами, может считаться успешным в прагматическом аспекте.

Своеобразие лингвистической среды Казани позволяет также использовать в номинации такую лингвокреативную технику, как «игра с грамматикой». Замечательным примером служит название службы доставки суши «*Сушилар*». Вообще, владельцы ресторанов японской кухни очень часто обыгрывают названия блюд («*Суши весла*», «*Часть суши*», «*Рок-н-роллы*» и т. д.<sup>3</sup>), однако урбаноним «*Сушилар*» особенно интересен, так как в нем именно с помощью грамматических средств актуализируется поликультурный характер города.

К заимствованному, но прошедшему процесс лексической адаптации в русском языке слову *суши* прибавляется татарский формообразующий аффикс множественного числа *-лар* (*кыш — кышлар* ‘зима — зимы’). Как известно, слово *суши* в русском языке не склоняется, но многими воспринимается как форма множественного числа, что объясняется как экстралингвистическими, так и собственно лингвистическими причинами. С одной стороны, суши очень популярны в России и, как правило, заказываются в большом количестве, а не поштучно; с другой, конечно же в слове *суши* ассоциируется с флексией множественного числа (*книга — книги*). Именно это восприятие усиливается присоединением суффикса множественного числа *-лар*.

Название «*Сушилар*» демонстрирует особую черту русско-татарского двуязычия, наиболее характерную для устной речи городских татар, многие из которых являются билингвами, — смешение языковых кодов. Так, татароязычные могут начать предложение на татарском языке, а закончить его на русском, или наоборот; в речь могут вставляться речевые обороты или отдельные слова из другого языка<sup>4</sup>. Таким образом, в данном урбанониме не только актуализируется национально-культурный компонент, но и проявляется языковая рефлексия номинатора, что делает название удачным и с прагматической, и с лингвистической точки зрения. Отметим, что смешение культур, характерное для Казани, находит отражение и на невербальном уровне: на логотипе заведения изображен человек в тюбетейке — татарском национальном головном уборе.

Безусловно, в городском ономастиконе Казани наблюдаются и другие способы номинации: графогибридизация («*Веерложа*», «*Перцов*», «*ВояжЪ*», «*Петцольдъ*»), игра с орфографией («*Шикалат*»), дефразеологизация («*Точка кипения*»), омонимическая игра («*Barduck*»). Однако с точки зрения актуализации национально-культурного компонента данные урбанонимы не представляют для нас интереса, так как отражают общие тенденции, характерные для любого мегаполиса.

С другой стороны, важно отметить, что активное использование иноязычных элементов в номинации казанских объектов («*Jam Café*», «*Von appetite*», «*Le Buffet*», «*Balcon*», «*Друмкафе*», «*Хаус*») обусловлено не только модой, но и динамичным развитием города как международного спортивного и культурного центра (Универсиада-2013, многочисленные международные спортивные соревнования) и, как следствие, постоянно увеличивающимся потоком иностранных туристов. Таким образом, при создании коммерческих названий Казани используются не два языка, как в крупнейших российских мегаполисах, а три — русский, татарский и английский.

Очевидно, что перед номинаторами стоит чрезвычайно сложная задача, которая далеко не всегда решается успешно. Например, престижную гостиницу в центре города «*Шаляпин Palace Hotel*» (в урбанониме также актуализируется национально-культурный компонент: Шаляпин был родом из Казани) местные жители остроумно называют «*Шаляпин палас хотел*», выражая тем самым свое ироническое отношение к названию-гибриду.

Итак, в современных урбанонимах Казани используются разнообразные принципы номинации, и лингвокреативная деятельность здесь получает массовый характер<sup>5</sup>. Однако творческая актуализация национально-культурных компонентов позволяет создавать урбанонимы, успешные не только с прагматической, но и с лингвистической точки зрения, позволяющие подчеркнуть и национальный, и поликультурный характер города — столицы автономной республики Татарстан.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> *Махиянова Л. Р.* Урбанонимы мегаполиса: национально-культурный компонент в названиях ресторанов Москвы // *НОМО COMMUNICANS III: человек в пространстве межкультурной коммуникации: сб. статей / под ред. Кристины Янашек, Йоланты Митурской-Бояновской. Щецин, 2013. С. 173–179.*

<sup>2</sup> *Амирова Р. М.* Татарская эргонимия города Казани: дис. ... канд. фил. наук / Казанский (Приволжский) федеральный университет. Казань, 2011.

<sup>3</sup> *Шмелева Т. В.* Омонимические игры в городской среде // *Лингвистика креатива-3: колл. монография / под ред. Т. А. Гридиной. Екатеринбург, 2014. С. 315–332.*

<sup>4</sup> *Шарыпова Н. Х.* Двухязычие в Татарстане: дис. ... д-ра фил. наук / Казанский государственный педагогический университет. Казань, 2004.

<sup>5</sup> *Ремчукова Е. Н.* Массовый лингвкреатив: преодоление стандарта // *Вестник РУДН. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. 2013. № 2. С. 83–90.*

**Makhiyanova L. R.**

### **COMMERCIAL NAMES OF A POLICULTURAL CITY (ON THE EXAMPLE OF KAZAN URBANONYMS)**

The article deals with Kazan commercial names (names of cafes, restaurants, shops, etc.). Their originality is determined by the specific ethnocultural character of the region. The urbanonyms are analyzed in pragmatic, ethnocultural and linguocreative aspects.

*Keywords:* commercial names, urbanonym, linguistic creativity, ethnocultural component.



## НАЗВАНИЯ ЛИТЕРАТУРНЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ И ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ФИЛЬМОВ НА ВЫВЕСКАХ МЕСТ ОБЩЕСТВЕННОГО ПИТАНИЯ В РОССИИ

На вывесках мест общественного питания очень часто встречаются прецедентные тексты, относящиеся к культуре России или других стран. В статье приводятся примеры названий, совпадающих с названиями литературных произведений и художественных фильмов, а также их героев.

*Ключевые слова:* прецедентные тексты, названия мест общественного питания, вывески, литературные произведения, герои литературных произведений.

Среди богатой палитры мест общественного питания в России появляются и такие рестораны, бары, пабы и кафе, названия которых содержат прецедентные тексты. В качестве прецедентных могут рассматриваться имена писателей, их произведения и литературные персонажи, исторические лица, названия фильмов, достопримечательностей, названия блюд и продуктов, прецедентные высказывания, тексты и ситуации. В нашей статье сосредоточимся лишь на вывесках, содержащих названия литературных произведений и художественных фильмов, а также имена их героев. Нами будут учитываться как отечественные, так и зарубежные произведения.

Название книги *Рыжий кот* (1940) советской детской писательницы В. А. Осеевой можно увидеть на вывеске новосибирского ресторана *Рыжий кот*.

Наименования пабов в Москве (*1001 ночь — сказка Востока*), в Санкт-Петербурге (*1001 ночь*), в Улан-Удэ (*Тысяча и одна ночь*) связаны с памятником средневековой арабской и персидской литературы *Книга тысячи и одной ночи*, являющимся собранием рассказов, обрамленных историей о персидском царе Шахрияре и его жене по имени Шахрезада (Шахерезада), имя которой появляется на вывеске ресторана *Шехерезада* в Улан-Удэ. Частью книги *Тысяча и одна ночь* является *Семь путешествий Синдбада-морехода*. Имя Синдбада находим и на вывеске московского ресторана *Синдбад*. Обычно в состав книги *1001 ночь* включается арабская сказка *Али-Баба и сорок разбойников*. Имя Али-Бабы послужило названием для ряда ресторанов и баров, предлагающих восточные блюда, например, *Али-Баба* в Саратове, Нижнем Новгороде, Красноярске, Саранске, Улан-Удэ. По мотивам сказки *Аладдин и волшебная лампа*, являющейся частью сборника *1001 ночь*, был снят художественный фильм-сказка *Волшебная лампа Аладдина* (режиссер: Б. Рыцарев, 1966). Имя главного героя сказки послужило названием ресторана *Аладдин* в Новосибирске.

Название сказки Ю. Олеши *Три толстяка* появляется на вывесках ресторанов в Улан-Удэ и Новокузнецке. В книге, написанной в 1924 году, рассказывается о восстании, поднятом бедняками под предводительством оружейника Просперо и гимнаста Тибула против богачей («толстяков») в вымышленной стране.

Еще в Советском Союзе большой популярностью пользовался двухсерийный музыкальный фильм для детей Л. Нечаева *Приключения Буратино* (1975), снятый по мотивам сказки А. Н. Толстого *Золотой ключик, или Приключения Буратино*, героем которой был вымышленный персонаж по имени Буратино. Прототипом Буратино является Пиноккио. Пиноккио (ит. *Pinocchio*) — это персонаж сказки Карло Коллоди *Приключения Пиноккио. История деревянной куклы* (ит. *Le avventure di Pinocchio. Storia d'un burattino*; 1883). Некоторые российские рестораны, предлагающие блюда итальянской кухни, получили название *Pinokkio/Pinocchio/Пиноккио* (напр. в Москве, Шатуре, Вологде, Краснодаре).

Главным отрицательным героем сказки *Золотой ключик, или Приключения Буратино* является Карабас-Барабас. Согласно описаниям, Карабас-Барабас был очень суровым, страшным, с огромным ртом и длинной бородой. Он являлся хозяином кукольного театра и доктором кукольных наук. Этот персонаж был также известен под прозвищем „синьор Карабас-Барабас (ближайший друг Тарабарского короля)”. Его имя упоминается (правда, эпизодически) и в других сказках А. Н. Толстого. Имя Карабаса-Барабаса находим на вывеске ресторана *Карабас Барабас* в Улан-Удэ.

Название ресторана *Мэргэн* в Улан-Удэ связано с одноименным мультфильмом, снятым по мотивам нанайской сказки. В этом же городе один из ресторанов называется *Веселый Роджер*, наименование которого может быть связано с одноименным фильмом датского режиссера Л. С. Ольсена (англ. *Jolly Roger*; 2001).

В 2001 году на экранах кино широко демонстрировался анимационный фильм *Шрек* (англ. *Shrek*; режиссеры: Э. Адамсон, В. Дженсон), снятый по мотивам одноименной детской книги Уильяма Стейга. Имя героя послужило названием новокузнецкого кафе *Шрек*. В Новокузнецке можно увидеть и другие вывески мест общественного питания, на которых появляются имена персонажей детских сказок, например: ресторан *Золотая рыбка* (персонаж *Сказки о рыбаке и рыбке* А. С. Пушкина; *Золушка* (персонаж сказок Ш. Перро и братьев Гримм), *Семь гномов* (ср. американский мультфильм *Белоснежка и семь гномов*; англ. *Snow White and the Seven Dwarfs*, снятый студией Уолта Диснея в 1937 году и являющийся экранизацией одноименной сказки братьев Гримм).

Имя Бабы-Яги — персонажа славянской мифологии, появляется на вывеске ресторана *Баба-Яга* в Уфе. В этом же городе гостей приглашает ресторан *Багира*. Багира — это черная пантера, вымышленный персонаж

книг Джозефа Р. Кипплинга *Книга джунглей* (*The Jungle Book*; 1893–1894) и *Вторая книга джунглей* (*The Second Jungle Book*; 1893–1894).

Имена героев других детских сказок, на основании которых неоднократно снимались фильмы, послужили названиями ресторанов во многих городах России. На карте Новосибирска найдем ресторан *Бим бом*, название которого сразу напоминает советский кукольный мультипликационный фильм *Бим, Бам, Бом и волк*, снятый режиссером Л. Суриковой в 1974 году.

Кроме персонажей, связанных с детской литературой, на вывесках можно увидеть имена, относящиеся к произведениям мировой классики.

Имеет отношение к трагедии Уильяма Шекспира *Ромео и Джульетта* (1594–1595) вывеска петербургского ресторана *Капулетти*.

В Москве, Самаре и Омске любителей чешской кухни приглашают рестораны под названием *У Швейка*/*U Shveyka*. Имя Швейка связано с известным сатирическим романом чешского писателя Ярослава Гашека *Похождения бравого солдата Швейка во время мировой войны* (чеш. *Osudy dobrého vojáka Švejka za světové války*; 1921–1922).

К другому литературному персонажу относятся названия ресторанов и кафе *Гаврош*/*Gawroche* в Москве и Нижнем Новгороде. Гаврош — это отзывчивый парижский бездомный сорванец, герой романа *Отверженные* Виктора Гюго (1862).

В 1719 г. Даниэль Дефо написал роман *Робинзон Крузо* (англ. *Robinson Crusoe*). Имя героя этого произведения находится на вывеске новокузнецкого ресторана *Робинзон*.

Инспирацией для названия пабов *Гулливвер* в Москве, Калининграде и Воронеже послужило произведение Джонатана Свифта *Путешествия Гулливера* (англ. *Gulliver's Travels*; 1726–1727).

В 30-е гг. XIX века появилось известное произведение Н. В. Гоголя *Вечера на хуторе близ Диканьки*. Название произведения воспроизводится на вывесках ресторанов *Вечера на хуторе* в Тюмени и Екатеринбурге. В свою очередь, имена героев находим на вывесках следующих мест общественного питания: украинский ресторан *Солоха* в Уфе, корчма и кафе *Солоха* в Новокузнецке и Санкт-Петербурге, ресторан *Шинок у Вакулы* в Новосибирске.

В России встречаемся и с именами известных героев других литературных произведений, напр. ресторан *Онегин* (роман *Евгений Онегин* А. С. Пушкина.) в Ставрополе, Екатеринбурге, Нижнем Новгороде, *Онегинъ* в Москве (с дореволюционной орфографией), ресторан *Обломов* (одноименное произведение И. А. Гончарова) в Ульяновске, Владимире, *Обломовъ* в Москве (с дореволюционной орфографией), кафе *Анна Каренина* (одноименное произведение Л. Н. Толстого) в городе Когалым.

В Уфе работают 2 ресторана-паба с привлекательными названиями, написанными не кириллицей, а латиницей: *Pub Watson* и *Sherlock Holmes*.

Доктор Джон Ватсон и Шерлок Холмс — это литературные персонажи, созданные Артуром Конан Дойлем. Холмс — это знаменитый лондонский частный сыщик, другом, помощником и биографом которого является доктор Ватсон. Оба героя имели свои прототипы в реальной жизни.

Имя очередного героя литературного произведения увидим на вывесках кафе *Флинт* в Санкт-Петербурге и одноименного ресторана в Улан-Удэ. Капитан Дж. Флинт — это вымышленный капитан пиратского корабля *Морж* из популярного романа *Остров сокровищ* (англ. *Treasure Island*; 1883) шотландского писателя Роберта Льюиса Стивенсона.

На вывесках мест общественного питания появляются также названия фильмов и имена их героев. Ресторан *Вечный зов* в Новосибирске и трактир под таким же названием в Кемерово связаны с названием эпического советского телесериала (режиссеры: В. Краснопольский и В. Усков; 1973–1983) снятого по одноименному роману А. Иванова.

До настоящего времени с ностальгическим удовольствием россияне смотрят фильм *Белое солнце пустыни* (режиссер: В. Мотыль; 1970). Это название часто появляется на вывесках мест общественного питания, например, *Белое солнце пустыни* в Москве, Новосибирске, Кемерово, Костроме, Калуге. Также имена героев этого фильма служат названиями ресторанов и кафе, например, *Товарищ Сухов* в Ульяновске, *Гюльчатай* в Москве и Санкт-Петербурге.

Культурные концепты повлияли и на названия других ресторанов, ср. *Джентльмены удачи* (режиссеры: А. Баранов, Д. Киселев; 2012) в Москве и Саратове; *Бриллиантовая рука* (режиссер: Л. Гайдай; 1968) в Мурманске и Уфе; *17 мгновений весны* (снят по одноименному роману Юлиана Семенова; режиссер: Т. Лиознова; 1973), *Штирлиц, Элефант* (по названию ресторана, в котором встречался Штирлиц со своей женой); *12 стульев* в Нижнем Новгороде (снят по мотивам одноименного произведения Ильфа-Петрова; режиссер: Л. Гайдай; 1971 г.); *Остан Бендер* в Уфе и Челябинске; *Золотой теленок* (режиссер: С. Милькина; 1968; экранизация одноименного романа Ильфа-Петрова) в Краснодаре и Саратове; *Кавказская пленница* (режиссер: Л. Гайдай; 1966) в Москве и Ереване; *Калина красная* (режиссер: В. Шукшин; 1974; по мотивам его одноименной повести) в Бийске; *Самогонщики* (режиссер: Л. Гайдай; 1961) в Санкт-Петербурге; *Ирония судьбы* (режиссер: Э. Рязанов; 1975) в Кургане; *Кин-дза-дза* (режиссер: Г. Данелия; 1986) в Санкт-Петербурге, *Мимино* (режиссер: Г. Данелия; 1977) в Новосибирске, *Огни Баку* (режиссеры: Р. Тахмасиб, А. Зархи, И. Хейфиц; 1950) в Новосибирске, *Место встречи изменить нельзя* (режиссер: С. Говорухин, 1979) в Улан-Удэ — фильм был поставлен по роману братьев Вайнеров *Эра милосердия*, где одну из главных ролей (Жеглова) играл Владимир Высоцкий.

На вывесках мест общественного питания появляются также названия зарубежных фильмов и их героев.

В 2012 году на экранах кино зрители могли увидеть американский фильм ужасов *Семь футов* (англ. *Seven Below*) режиссера К. Каррауэя. Такое же название получил ресторан *Семь футов* в Новосибирске. В этом же городе найдем и ресторан *Однажды в Америке*, инспирацией для наименования которого послужил одноименный гангстерский фильм Серджио Леоне *Однажды в Америке* (англ. *Once Upon a Time in America*; 1984 г.).

В Архангельске гостей приглашает ресторан *Крепкий орешек*, название которого напоминает о фильме *Крепкий орешек* (англ. *Die Hard*; режиссер: Л. Уайзман; 1988).

В свою очередь, в Уфе один из ресторанов *007* получил имя общеизвестного агента — героя серии фильмов о Джеймсе Бонде. Коммандер Джеймс Бонд (англ. *James Bond*), известный как «агент 007» — это главный персонаж романов британского писателя Яна Флеминга. Сэр Бонд получил широкую популярность после начала экранизации романов Флеминга (с 1962 по 2012 гг. вышли 23 фильма).

В последние годы в России часто открываются рестораны, названия которых связаны с прецедентными текстами — с заглавиями общеизвестных отечественных и зарубежных литературных произведений и фильмов, а также с именами их героев. Таким образом, как следует из представленного в статье материала, рестораны — это своего рода музеи, которые запечатлевают отношение к любимому произведению и его героям, а также культурную память о них. Эти названия позволяют проследивать непосредственную кросскультурную связь, возникающую на уровне прецедентных текстов.

Miturska-Bojanowska J.

#### TITLES OF LITERARY WORKS AND FILMS ON THE SIGNBOARDS OF PUBLIC CATERING PLACES IN RUSSIA

The author analyses precedential texts on the signboards of public catering places relating to Russian culture or other cultures. The article gives examples of the names coinciding with the titles of literary works and films, and literary characters as well.

*Keywords:* precedential texts, public catering places, signboards, literary works, literary characters.

**Наурызбаев Нурмахан Жумаханович  
Боровских Виолетта Сергеевна**

*Казахстанский филиал Московского государственного  
университета им. М. В. Ломоносова, Казахстан*

borovskikh.violetta@gmail.com, nurik\_super@mail.ru

## **ЭКОНОМИЧЕСКИЙ КРИТЕРИЙ В ПРОБЛЕМЕ ВИТАЛЬНОСТИ РУССКОГО ЯЗЫКА В КАЗАХСТАНЕ**

В данной статье рассмотрены проблемы внедрения казахского языка во все сферы общественной жизни, а также проблема русского языка в Казахстане. Проанализированы труды казахской интеллигенции, современное экономическое состояние Казахстана, выделен экономический критерий витальности, его взаимосвязь с социально-политическими, социально-демографическими, собственно-лингвистическими, социально-функциональными, национально-культурными критериями. Рассмотрено их влияние на языковую ситуацию в РК.

*Ключевые слова:* витальность, экономика, казахский язык.

Систематизация трудов казахской интеллигенции, посвященных вопросам культуры, и, в частности, развитию образования в Казахской степи, выявила такой факт: о необходимости распространения среди казахов образования и грамотности говорили абсолютно все представители интеллигенции независимо от своих политических воззрений и пристрастий. В отношении же необходимости изучения русского языка и русской грамоты мнения и оценки разошлись. Так, представители национальной интеллигенции второй половины XIX века положительно оценивали проникновение в казахскую степь русской грамоты и языка, свидетельством чему служат их многочисленные высказывания. Просвещенные казахские интеллигенты начала XX века, не отвергая полезности и необходимости получения знаний на русском языке, в то же время всячески радели за сохранение казахского языка и боролись за предоставление права казахам получать образование на родном языке. Возможность вытеснения казахского языка из обращения вызывала опасения. В XXI веке, во время многих социальных изменений и перестановки политических сил, началось переосмысление взаимосвязи глобализационных и языковых изменений. Наблюдается нарочитое отдаление от описания «социально острых вопросов», а также неприятие междисциплинарных расширенных исследований<sup>1</sup>. Витальность языка — это способность языка к развитию и сохранению присущих, главным образом, функциональных свойств<sup>2</sup>. Э. Д. Сулейменова в своей работе выделяет следующие критерии, влияющие на жизнеспособность языка: социально-политические, социально-демографические, собственно-лингвистические, социально-функциональные, национально-культурные<sup>3</sup>. В данной статье мы предлагаем включить в этот ряд критериев экономический, который прямо и косвенно влияет на все вышеперечисленные факторы и являет-

ся первопричиной, влияющей на жизнеспособность языка. Необходимо ответить на вопрос, чем определяется главенствующая роль экономического фактора в витальности русского языка в Казахстане. Первый детерминант: в производственных отношениях в РК на протяжении десятилетий доминировал русский язык и продолжает доминировать в этих отношениях в настоящее время.

Второй детерминант: потребители в РК в большинстве своём используют русский язык, когда совершают потребительские транзакции, т. е. русский язык в РК — это язык потребительского спроса. На крупнейших сайтах размещения объявлений и интернет-магазинов: Slando.kz, OLX.kz, westwing.kz, lamoda.kz — отсутствует казахский интерфейс<sup>4</sup>. Причиной тому служит то, что отказ от русского языка в сфере производства и торговли потребительскими товарами приведет к резкому падению прибыли и сворачиванию деятельности многих предприятий.

Третий детерминант: русский язык доминирует в сферах производства продукции, составляющей основу казахстанской экономики<sup>5</sup>: в металлургии, в горнодобывающей и нефтяной промышленности, а также в машиностроении. В казахском языке на данный момент нет соответствующих для данных отраслей технических и экономических терминов. В пример можно привести ситуацию, когда в середине 90-х годов происходили серии крупных аварий на производствах, сопровождавшиеся человеческими жертвами. После расследования было установлено, что их причиной стало разночтение в понимании инструкций по технике безопасности эксплуатации котлов на предприятиях и в домашних хозяйствах, которые ТОО «Кранэнерго ЛТД» стало издавать только на казахском языке. Сейчас подобные брошюры выпускаются на русском и казахском языках в одной подшивке.

Четвертый детерминант: большинство высококвалифицированных специалистов являются носителями русского языка, даже являясь представителями титульной национальности. В условиях создания Евразийского Экономического Союза и формирования единого рынка труда жесткая языковая политика приведет к «вымыванию» наиболее квалифицированных трудовых ресурсов. Кроме того, в условиях конкурентной борьбы за трудовые ресурсы местные предприятия вынуждены будут обходить языковую политику, иначе встанет вопрос о конкурентоспособности предприятий и жизнеспособности экономики.

Пятый детерминант, самый значительный и актуальный: внешнеэкономическая деятельность и интеграция с Россией в рамках Евразийского Экономического Союза. Русский язык является основным, предельно доминирующим языком на территории единого экономического пространства, поэтому местным производителям для того, чтобы выжить в конкурентной борьбе и поддерживать коммуникацию, необходимо использовать в качестве основного языка своей деятельности именно русский язык.

Говоря о социально-политическом критерии витальности, мы должны обратиться не только к внутренней ситуации в стране, но и к внешней политике. Экономическая интеграция с Россией — это магистральное направление экономического, а значит и общего развития. С чисто экономической точки зрения выбора иного у страны нет, и формирование Евразийского Экономического Союза этому подтверждение. Рассуждая о статусе русского языка в Казахстане, чаще всего в пример приводят развитие нескольких, уже свершившихся сценариев: украинский, прибалтийский, индийский, и американский. В этой связи нужно проанализировать экономическую ситуацию в каждой из приведенных выше стран. В случае «перегибов» языковой политики возможно обострение радикальных настроений, но украинский сценарий в чистом виде Казахстану не грозит. Ни по одному из названных сценариев РК пойти не сможет, в частности из-за экономического положения, существующего в Казахстане, которое кардинальным образом отличается от названных стран. Поэтому здесь уместно будет говорить о собственном сценарии РК. Главное отличие состоит в том, что у Прибалтики, Украины, Индии существовал выбор экономического сценария, у Казахстана же такой выбор определен многовековыми культурно-историческими и экономическими связями с РФ. Ведущими отраслями экономики РК являются нефтепереработка, горнометаллургическая, химическая и в перспективе атомная промышленности<sup>6</sup>. К сожалению, в большинстве отраслей экономики (промышленных и непромышленных) РК до сих пор имеет проблемы с развитием и внедрением новейших технологий. В условиях открытости экономики и постепенного снятия торговых барьеров существует угроза того, что казахстанский рынок будет заполнен менее дорогими и при этом не всегда более качественными европейскими товарами, следствием чего будет вытеснение отечественных производителей с рынка. Это послужило одной из причин решения о создании ЕЭС, чтобы найти новые рынки сбыта в России и Белоруссии. Говоря о возможном сотрудничестве с КНР, необходимо учитывать, что Китай к этому моменту полностью освоил в Казахстане то, в чем была стратегическая необходимость. В основе этой необходимости — ресурсы, поскольку Казахстан не является для Китая расширяющимся рынком. Учитывая возможные территориальные споры, необходимо указать, что Китай еще во многом не использует территорию своего государства. Это не только горные массивы: на западе Китая находятся обширные равнинные неосвоенные территории, где отсутствует развитая инфраструктура. Также существуют проблемы с уйгурским сепаратизмом. Америка — это уникальный случай, когда сначала почти полностью было вытеснено коренное население, и только после этого потомки эмигрантов из разных европейских стран стали осознавать себя уроженцами одной местности. Россия, напротив, никогда не предпринимала попыток уничтожить на-



селение присоединенных территорий, а наоборот развивала их, формировала их интеллигенцию и тем самым способствовала формированию национальной идентичности и самосознания народов своих окраин. Народ Казахстана при этом не может быть названным «нацией-иммигрантом»<sup>7</sup>. Экономика Прибалтики также не обращена на поддержку России. В Индии на данный момент говорят более чем на 30 различных языках, а также насчитывается более 2000 диалектов. В основном законе Индии оговорено, что хинди и английский являются рабочими языками правительства, то есть государственными языками. Помимо этого представлен официальный список из 22 так называемых «scheduled languages» («системные языки»), на которых могут общаться жители индийских штатов. Планировалось, что к «1965 году английский язык лишится статуса государственного и будет называться «дополнительным государственным языком» до тех пор, пока не закончится полномасштабный переход на хинди»<sup>8</sup>. Несмотря на государственную директиву, из-за массовых протестов в некоторых штатах, в которых хинди так и не получил распространения, оба языка остались государственными. Здесь можно отметить, что не во всех областях Казахстана представители титульной нации численно преобладают над другими. Поэтому с точки зрения количества носителей русского языка, витальность его по этому критерию не вызывает опасений.

Говоря о социально-демографическом критерии витальности русского языка в РК, необходимо проанализировать причины миграционных потоков. После распада СССР многие этнические немцы из Казахстана вернулись по программе возвращения репатриантов на историческую родину. Это волна эмиграции была связана не с языковой политикой, которая к этому моменту была уже начата, а, скорее, с уровнем жизни. Эмиграционная волна представителей некоренной нации в 2006–2010 годах была связана с повышенной тревожностью населения касательно их будущего правового и материального положения. Так, в 2006 году была принята Государственная программа по оказанию содействия добровольному переселению в Российскую Федерацию соотечественников, проживающих за рубежом, которая дала начало новому потоку эмиграции из Казахстана<sup>9</sup>. В итоге, Казахстан лишается высококвалифицированных кадров, что приводит к «утечке мозгов». Эмигранты из Казахстана восполняют кадровый пробел РФ, занимая места тех, кто по тем или иным причинам уехал из России. Для того, чтобы оставаться конкурентоспособным, Казахстану нужно либо подготовить своих специалистов, либо нанять их из-за границы. К сожалению, у РК нет таких возможностей, как у арабских стран или Америки, поэтому второй вариант здесь неприменим.

При рассмотрении собственно-лингвистического критерия необходимо сказать о том, что за двадцатилетие существования Казахстана

в качестве независимого государства, до сих пор недостаточно структурирован казахский язык: фонетика, морфология, грамматика и т. д. Это обуславливает трудности в создании отраслевой терминологии, что в свою очередь делает перевод профессиональной и образовательной литературы на государственный язык на данный момент невозможным (социально-функциональный фактор). Этот факт является причинной оттока казахстанских студентов за рубеж, которые по окончании учебы не смогут вернуться в Казахстан для работы по причине незнания той же профессиональной терминологии. Рассматривая престиж в качестве социально-культурного показателя, можно привести слова Д. Ю. Петрова, который вел курс «Тілашар Enter», разработанный им по заказу комитета по языкам министерства культуры РК. Он говорил о том, что мало создать методику и открыть ряд учебных заведений, если это мотивировано только ностальгией о прошлом. Успешными и популярными становятся языки, которые обращены в будущее, которые дают доступ к информации и предполагают достижение более высокого уровня жизни: «Нужна казахстанская мечта»<sup>10</sup>. И пока эта мечта не создана, а казахский язык находится в стадии своего бурного развития, страна является участником интеграционных объединений на постсоветском пространстве, нет необходимости беспокоиться о проблеме жизнеспособности русского языка в Казахстане.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Кириллина А. В., Гриценко Е. С. Основные модели описания языковых изменений в условиях глобализации // Власть. 2011. Вып. 5 URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/osnovnye-modeli-opisaniya-yazykovykh-izmeneniy-v-usloviyah-globalizatsii#ixzz3LKdaRLrL> (дата обращения: 01.12.2014).

<sup>2</sup> Словарь социолингвистических терминов / Отв. ред. В. Ю. Михальченко. М., 2006. URL: [http://sociolinguistics.academic.ru/64/Витальность\\_языка](http://sociolinguistics.academic.ru/64/Витальность_языка)

<sup>3</sup> Сулейменова Э. Д. Витальность языка: поиски показателей измерения (статья первая) // Вестник Казну. Сер. Филология. 2011. № 2 (132).

<sup>4</sup> Интернет-магазины Казахстана [Электронный ресурс] [сайт]. [2004]. URL: <http://oshop.kz/> (дата обращения: 20.11.14)

<sup>5</sup> Материал из Википедии — свободной энциклопедии [Электронный ресурс] [сайт]. URL: [https://en.wikipedia.org/wiki/Added\\_value](https://en.wikipedia.org/wiki/Added_value) (дата обращения: 01.11.14)

<sup>6</sup> Нефтепереработка и инфраструктура нефтегазового сектора [Электронный ресурс] URL: <http://www.invest.gov.kz/?option=content&section=6&lang=ru> (дата обращения: 23.08.2007).

<sup>7</sup> Особенности этнического состава населения Казахстана [Электронный ресурс] [сайт]. URL: <http://zonakz.net/articles/?artid=7465> (дата обращения: 26.11.2014).

<sup>8</sup> Многоязычие в Индии [Электронный ресурс] [сайт]. URL: <http://poligloty.net/in-dija/> (дата обращения: 23.11.2014).

<sup>9</sup> Программа возвращения соотечественников в Россию [Электронный ресурс] URL: [https://ru.wikipedia.org/wiki/Программа\\_возвращения\\_соотечественников\\_в\\_Россию](https://ru.wikipedia.org/wiki/Программа_возвращения_соотечественников_в_Россию) (дата обращения: 24.11.2014).

<sup>10</sup> Тілашар Enter [Электронный ресурс] // URL: <http://kivvi.kz/watch/fjxvp5glavu7/> (дата обращения: 26.11.2014).

**Nauryzbayed N. Zh., Borovskikh V. S.**

**THE ECONOMIC CRITERION IN THE PROBLEM  
OF RUSSIAN LANGUAGE VITALITY IN KAZAKHSTAN**

The paper is about the problem of implementation of the Kazakh language in all spheres of public life, the problem of displacement of the Russian language. The works of Kazakh intellectuals, modern economic condition in Kazakhstan are analyzed, the economic criterion of vitality is highlighted, and its relations with the socio-political, socio-demographic, self-linguistic, social and functional ethno-cultural criteria is analyzed as well.

*Keywords:* vitality, economics, Kazakh language.

## РУССКОЯЗЫЧНЫЕ СМИ КАРАКАЛПАКСТАНА

СМИ играет важнейший роль в развитии языка. На материале изучаются русскоязычные СМИ Республики как метод развития русского языка на пространстве бывшего Союза, в независимой Узбекистане. В нем уделяется внимание на мастерстве журналистских кадров, которые являются ключевые «актеры» на местной и региональной печати.

*Ключевые слова:* СМИ, журналист, язык, Каракалпакстан, газета «Вести Каракалпакстана».

Суверенная республика Каракалпакстан в составе Узбекистана в данное время имеет население около 1 миллионов 700 тысячи человек. Она имеет свой родной язык, на котором издаются некоторые местные газеты и ведется радио- и телевидение. Тем не менее, газеты Каракалпакстана выходят в основном на узбекском и русском языках.

Первая газета начала издаваться с 1919 года<sup>1</sup>. В июне того же года в Турткуле, где была столица Республики, начала выходить на русском языке газета «Известия». За свою историю она сменила ряд названий: «Красный амударынец», «Амударынская жизнь», «Трудовой каракалпак», «Советская Каракалпакия», но неизменным остается ее основное принципиальное направление — учить людей хорошему. Газета всегда шла в ногу со временем. Ее деятельность как тогда, так и сейчас неразрывно связана с народом, становлением и развитием каракалпакской национальной правовой государственности. Она широко освещала ход индустриализации, борьбу за подъем хлопководства, животноводства, рыбководства и других отраслей народного хозяйства.

С 1992 года, после обретения страной независимости, возросло ее значение в жизни молодого суверенного государства. Более 10 лет возглавлял редакционный коллектив Елмурат Байназаров<sup>2</sup>.

В этом году исполняется 96 лет со дня выхода первого номера газеты. Все это время она была настоящей кузницей журналистских кадров для Республики Каракалпакстан. Из стен редакции вышло несколько поколений журналистов, которые плодотворно трудились и ныне трудятся в других республиканских газетах, на радио и телевидении, в различных печатных изданиях республик СНГ. Постоянные подписчики и читатели газеты по сей день помнят яркие публикации, написанные такими мастерами слова, как В. М. Копылов, Ф. П. Барканова, А. Даулетмуратов, А. Д. Бутвиловская и другими.

Сегодня перед журналистами стоит важная задача — исполнять свой долг с глубоким чувством свободы и ответственности. Газета полно освещает на своих страницах самые актуальные явления жителей Каракалпакстана.

В данный момент газета выходит два раза в неделю общим тиражом 1500 экземпляров. Журнальный вариант на русском языке не печатается.

Каракалпакское радио ведет только информационные передачи на русском языке. Развлекательный прямой эфир на русском языке имеется в новом FM — Nukus радио. На Каракалпакском телевидении функционируют два вида русскоязычных передач: информационный выпуск выходит в эфир каждый день под названием «Хабар» и развлекательная передача «Пост-фактум» — раз в месяц. Следует отметить нехватку русскоязычных журналистских кадров в Каракалпакстане. Те журналисты, которые работают в редакции газеты, сотрудничают и с электронными СМИ.

Необходимо обратить внимание на то, что русский язык является средством коммуникации в Каракалпакстане. Об этом свидетельствует тот факт, что многие отраслевые газеты выходят на трех языках (каракалпакском, узбекском и русском).

#### **ПРИМЕЧАНИЯ**

<sup>1</sup> Юсупов О., Досымбетов Г. Ноқис полиграфкомбинатына 75 жыл. науч. ред. Проф. Б. Шамамбетов. Ноқис: Каракалпакстан, 1996. 85 с.

<sup>2</sup> Юбилейный выпуск газеты «Вести Каракалпакстана», 27 июня, 2014 года.

**Paluanov B. N.**

#### **RUSSIAN LANGUAGE MASS-MEDIA OF KARAKALPAKSTAN**

The author argues that mass-media play a significant role in language development and studies the Russian language mass-media of Republic of Karakalpakstan in space the space of former Soviet Union and independent Uzbekistan, paying attention to the skills of journalists, which are crucial actors in local and regional press.

*Keywords:* mass-media, journalist, language, Karakalpakstan, “Vesti Karakalpakstana”.

## НА ПЕРЕКРЕСТКЕ ДВУХ МИРОВЫХ ЯЗЫКОВ: РУССКОЯЗЫЧНАЯ ДИАСПОРА США

В статье на примере русскоязычной диаспоры США рассматриваются точки соприкосновения русского и английского как двух мировых языков, проблемы самоидентификации русскоязычных иммигрантов и понятие русского культурного пространства.

*Ключевые слова:* мировой язык, диаспора, самоидентификация, культурное пространство.

Статус мирового языка, помимо престижа и признания во всем мире, имеет и обратную сторону. Региональное варьирование, лексические и грамматические инновации следует рассматривать не как симптомы кризиса, а как признаки развития русского языка. На постсоветском пространстве все заметнее центробежные тенденции, которые выражаются в политически обусловленном региональном, возрастном, и социальном варьировании. В дальнем зарубежье, напротив, наиболее ощутим центростремительный процесс, при котором различные этнические группы объединяются исключительно на основе своей русскоязычности. То, что можно обозначить, как «содружество независимых эмигрантов»<sup>1</sup>, является реальностью для большинства мест компактного проживания выходцев с постсоветского пространства. Помимо тех, кто осознает свою культурную принадлежность к русскому миру, диаспоры нередко втягивают в свою орбиту случайных людей и таким образом способствуют распространению русского языка.

Помимо того, русскоязычная диаспора США также представляет особый интерес, поскольку оказывается на пересечении двух мировых языков: русского и английского. Роль последнего как *lingua franca* в современном мире общепризнана, и опыт англоязычного мира может быть полезен для русистов. Концепция *мирового английского* включает не только носителей языка, но всех, кто в той или иной мере пользуется данным языком. Ключевой характеристикой в данном случае становится нейтральность, что и привлекает издателей и журналистов, поскольку снимает необходимость адаптации публикуемых материалов для различных регионов<sup>2</sup>. В академических кругах английский также стремится к нейтральности и к формальной передаче информации, сводя креативность в языке к минимуму. В результате, английский остается напрямую ассоциироваться с западной культурой и используется по всему миру в местных целях, нередко далеких от западных ценностей. Подобное дистанцирование русского языка от русской культуры, и более того, от российской политики, в настоящий момент представляется маловероятным.

Для подавляющего большинства исследователей мировой английский напрямую связан с *империализмом*, будь то колониализм викторианской Англии, или американский культурный империализм XX века<sup>3</sup>. Сама метафора *культурный империализм* неизбежно несет негативные коннотации и присуща скорее инвективам, чем академическому дискурсу. Понимаемый как доминирование одной культуры над другой за счет экономического или технологического превосходства, культурный империализм может рассматриваться как целенаправленная политика государств, нацеленных на экспансию, но в то же время может означать добровольное принятие норм и ценностей другой культуры.

Оценочность в анализе событий прошлого, особенно заметная в переходный период развития общества, способна существенно повлиять на определение языковых стандартов. К примеру, понятие *украинский русский* может восприниматься и как посягательство стандартный русский, и как угроза самостийности, в зависимости от политической позиции индивидуума. *Американский русский* также может быть воспринят языковыми пуристами как святотатство, но вряд ли кто-нибудь увидит в этом угрозу целостности американского общества. Также трудно представить, что *суржик* в Украине будет рассматриваться как легитимный вариант русского, как это делается в отношении т.н. *ebonics*, языка афроамериканцев в США.

Распространенное восприятие русского языка как формы культурного империализма во многом препятствует его утверждению как полноценного средства общения на постсоветском пространстве. В то же время, английский язык воспринимается как ключ к успеху, а не как орудие культурного империализма. Каждое из подобных влияний можно и стоит рассматривать не столько как угрозу, но и как способ обогащения культурной идентичности исконного народа.

Понятие *английские языки мира*, несколько уже, чем понятие *мировой английский* и основывается на географических и исторических критериях. Оно включает в первую очередь те 75 территорий, где английский используется как первый, или как законодательно закрепленный второй язык. Предложенная Б. Качру концентрическая модель<sup>4</sup> определяет страны, где английский язык является основным, как *внутренний круг*. *Внешний круг* составляют страны, где английский распространился в результате колонизации: и *трегий*, *расходящийся круг*, где английский не имеет исторической или управленческой роли, но тем не менее, широко используется для международного общения. Очевидно, что связь между внутренним и внешним кругом намного теснее, чем с расходящимся кругом, и ряд исследователей не включают случаи подобного периферийного функционирования в парадигму мировых английских языков.

В противовес концентрической модели, динамическая теория постколониальных английских языков Шнайдера<sup>5</sup> принимает во внимание

социолингвистические условия и связанные с ними акты самоидентификации. Один из основополагающих принципов теории Шнайдера это то, что варианты языка, возникшие в результате естественного отбора из доступных лингвистических средств, являются признаком языковой эволюции, а не дегенерации языка.

Несмотря на терминологические различия, обе модели вполне применимы к русскому языку, где бывшие советские республики распределяются по внутреннему и внешнему кругу в зависимости от законодательно закрепленного статуса русского языка, а расходящийся круг составляют, помимо бывших стран соцлагеря, страны входившие в круг интересов Советского Союза, а также страны, в которые шла значительная русскоязычная эмиграция.

Поскольку США являются одной из наиболее активных «принимающих сторон» для русскоязычных эмигрантов, необходимо в первую очередь указать на тот факт, что волнообразный и этнически-религиозно разнородный характер эмиграции не позволяет представить развитие русского языка в США в виде континуума. Так, последняя волна постсоветской эмиграции породила вавилонское смешение культур, языков и обычаев самых различных этнических групп которые, тем не менее, воспринимаются извне как единая русская диаспора. Так же как и американский, этот русский «плавильный котел» оказывается при ближайшем рассмотрении «салатом», состоящим из многочисленных этнических и региональных ингредиентов. При всей сложности процессов национальной самоидентификации в условиях эмиграции, русский язык служит здесь единственным объединяющим фактором. И язык этот заметно отличается от того, что принято считать нормативным.

Фактически с четвертой волны эмиграции начинается новая ступень в истории русского языка в Америке: эта волна отражает наднациональную формацию, которая лишь отчасти соответствует тому, обозначили как новую историческую общность — советский народ. Однако объединяла данную группу не коммунистическая идеология, а русский язык и культура. Здесь необходимо сделать несколько важных разграничений.

Было бы сильным упрощением напрямую связывать советский язык, инструмент идеологической обработки масс, с теми кто жил в стране в период советского режима. Невозможно отрицать наличие наднациональной русскоязычной культуры и интеллигенции, развивавшейся во многом благодаря русскому языку. Именно эту наднациональную культуру и взяли с собой эмигранты последней волны. Это объясняет двойственность самоидентификации эмигрантов, где русский компонент присутствует вне зависимости от национального, а советский почти отсутствует.

Вполне естественно, что большинство иммигрантов первого поколения на всю жизнь сохраняют свою культурно-национальную идентич-



ность. Для детей эмигрантов с постсоветского пространства этатическая (государственная) идентичность очевидна: рожденный в США имеет полное право считать себя американцем. Сам факт рождения в другой стране, отмеченный в американском паспорте, рассматривается как угроза идентичности, и многие участники опросов упоминают об этом неохотно, переключая внимание на количество лет в стране, образование, владение английским, связи вне этнической группы, будь то друзья, родственники, и т. д., поскольку «каждый человек, как правило, идентифицирует себя с несколькими группами и общностями, причем такие идентификации могут со временем меняться в силу изменившихся жизненных условий, предпочтений»<sup>6</sup>. Преференции — понятие сугубо субъективное. Именно поэтому, официальные попытки контролировать национальную идентификацию «сверху вниз» наталкиваются на противодействие «снизу вверх».

В США подобное давление сверху весьма незначительно. Многие из проживающих в стране на легальных основаниях так никогда и не подают документы на гражданство. Статус государственного за английским не закреплен и на федеральном уровне даже не обсуждается. Таким образом, наличие многочисленных случаев смешанной самоидентификации, как например «русский американец», объясняется не противодействием официальному давлению, а свободным выбором каждого индивидуума. Что же заставляет людей искать дополнительные критерии самоидентификации? В чем заключается «русскость» и противоречит ли она «американскости»? Эти вопросы представляют бóльший интерес для исследователей, чем для субъектов анализа, поскольку рациональное объяснение их внутренних предпочтений, как и любого эмоционального состояния, не имеет для них особого значения. По этой же причине трудно полагаться на статистические данные, основанные на самооценке респондентов.

Семейные связи, безусловно, имеют решающее значение в формировании смешанной идентичности, и определение «русский» добавляется к «американец» как дань уважения к семейной истории. При этом такие, казалось бы, существенные факторы, как знание языка, истории и культуры исконной страны оказываются второстепенными.

В пределах диаспоры есть немало тех, кто владеет русским языком, но к русским себя не относит. Здесь важную роль играет официальный дискурс исконной страны, который для многих служит как отталкивающий фактор. Не вписываясь в официальные представления о «правильной» национальной идентичности, студенты предпочитают умалчивать о своей русскости, сохраняя, тем не менее, внутреннюю связь.

Фонетические, лексические, грамматические изменения в речи выходцев из русскоязычной среды были рассмотрены в работах Д. Эндрюс, М. Полински, О. Каган и др. Не меньшее значение имеют различия

на концептуальном уровне, рассмотренные в работах А. Вержбицкой, В. Гака, С. Тер-Минасовой, и ряда других исследователей.

Необходимо подчеркнуть значение формального образования, как в отношении языка, так и культуры в целом. Это помогает перейти от интуитивного к развернутому пониманию особенностей русского культурного пространства. Семейное общение по-русски не обязательно гарантирует успех вне привычного круга общения, когда коммуникативные задачи приходится осуществлять нейтральными общедоступными средствами. Но как и в случае с мировым английским, представляется непродуктивным рассматривать варианты русского языка с точки зрения правильности/неправильности: само их наличие является лучшим аргументом в пользу тезиса о «великом и могучем».

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> *Пустовойт И. В.* Роль русского языка в формировании содружества независимых эмигрантов // *Русский язык в странах СНГ и Балтии.* М.: Наука, 2007. С. 221–229.

<sup>2</sup> *Crystal D.* *English as a Global Language.* Cambridge UP, 1997. 212 p.

<sup>3</sup> *Phillipson R.* *Linguistic Imperialism.* Oxford UP, 1992. 288 p.

<sup>4</sup> *Kachru B.* *The Other Tongue: English across cultures.* University of Illinois Press, 1992. 358 p.

<sup>5</sup> *Schneider E.* *Postcolonial English: Varieties Around the World.* Cambridge UP, 2007. 367 p.

<sup>6</sup> *Словарь социолингвистических терминов / отв. ред. В. Михальченко.* М.: Институт языкознания РАН, 2006. С. 72.

**Pustovoit I. V.**

#### **AT THE CROSSROADS OF TWO WORLD LANGUAGES: RUSSIAN-SPEAKING DIASPORA IN THE USA**

Using the Russian speaking diaspora in the US as an example, the article examines some points of contiguity of Russian and English as two world languages, problems of self-identification of Russian-speaking immigrants, and the notion of Russian cultural space.

*Keywords:* world language, diaspora, self-identity, cultural space.

**Ременцов Андрей Николаевич  
Кожевникова Мария Николаевна**

*Московский автомобильно-дорожный государственный  
технический университет (МАДИ), Россия*

rementsov@madi.ru, kozhevnMariya@yandex.ru

## **МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ НАЦИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ВЬЕТНАМСКИХ ГРАЖДАН ПО РОССИЙСКИМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ ПРОГРАММАМ**

В статье излагаются методические рекомендации по организации обучения граждан Вьетнама по российским образовательным программам. Рекомендации разработаны с учётом этнодифференцирующих признаков вьетнамской нации, а также анализа системных различий между российским и вьетнамским образованием. Предлагаемые рекомендации позволят адаптировать учебные программы подготовки вьетнамских граждан в целях дальнейшего обучения в российских вузах.

*Ключевые слова:* вьетнамские учащиеся, национально ориентированное обучение.

В современной геополитической обстановке Россия активно развивает отношения со своими восточными соседями, налаживая новые связи (или восстанавливая прежние) с партнёрами из Азиатско-Тихоокеанского региона. Особая роль в этом процессе принадлежит Социалистической республике Вьетнам, которая является давним и надёжным другом нашей страны. В настоящий момент отношения между Россией и Вьетнамом выходят на качественно новый уровень. Уже достигнуты соглашения о стратегическом партнёрстве в области торговли, энергетики, промышленного и военного сотрудничества двух стран. Новое развитие получают отношения в области науки и образования. Напомним, что в Советском Союзе Вьетнам занимал первое место по числу зарубежных выпускников советских вузов. В общей сложности в СССР получили высшее образование более 18 тысяч вьетнамцев<sup>1</sup>. Многие из них впоследствии занимали высшие руководящие посты на разных уровнях государственного управления.

Приходится признать, что за последние 20 лет российское образование отчасти утратило свою привлекательность для граждан Вьетнама. Большая часть вьетнамских студентов, стремящихся получить образование за рубежом, переориентировалась на такие страны, как Австралия, США, Китай, Сингапур и Тайвань. Это связано с целым рядом причин — прежде всего, стремлением найти впоследствии работу в экономически благополучных странах, а также активным распространением английского языка во вьетнамских школах. Согласно данным международных организаций, в 2012 году приблизительно 106 тысяч вьетнамских студентов получали высшее образование в 49 странах мира, из них примерно третья часть (около 36 тысяч) человек обучались в странах Азии, 38 тысяч в США и Австралии, чуть меньшая часть (32 тысячи) в Европе и России<sup>2</sup>.

Тем не менее, вьетнамский контингент продолжает играть важную роль в экспорте российских образовательных услуг. Этому способствуют сохранившиеся связи в области образования, относительно невысокая стоимость обучения, наличие вьетнамских диаспор во многих российских городах, традиционно дружелюбное отношение вьетнамцев к России и русским. Но в качестве основной причины следует назвать востребованность во Вьетнаме специалистов-инженеров в области энергетики, транспорта, строительства. Страна, которая демонстрирует одни из наиболее высоких в регионе показателей экономического роста, испытывает острый дефицит квалифицированных кадров. Конкурс на поступление во вьетнамские вузы очень высокий, особенно это касается государственных вузов, обучение в которых остаётся бесплатным. Поэтому российские вузы могут предложить вьетнамским учащимся наиболее востребованный образовательный сегмент — инженерные специальности.

В мае 2011 года было подписано соглашение о создании Вьетнамо-Российского технологического университета как передовой инновационной научно-образовательной структуры в области подготовки высококвалифицированных кадров на основе взаимодействия консорциума российских вузов и Технического университета им. ЛеКви Дона. Российские вузы-участники консорциума должны разработать для ВРТУ программы подготовки, учебно-методические комплекты, контрольно-измерительные и другие материалы, методики и образовательные технологии. На данный момент к проекту Вьетнамско-Российского технологического университета присоединился ряд ведущих технических вузов России, в их числе Московский автомобильно-дорожный государственный технический университет (МАДИ)<sup>3</sup>. Проект предполагает подготовку вьетнамских учащихся к обучению в российских вузах на базе национального университета, но с использованием российских образовательных программ. Это позволяет гражданам Вьетнама поступать на обучение в российские вузы не только на первом, но также на втором или третьем курсе. Разработка таких программ требует использования новой, национально ориентированной модели обучения, которая предполагает следующие методологические процедуры:

- выявление и систематизация системных различий между российской и вьетнамской образовательными системами;
- выявление и систематизация этнодифференцирующих(специфических) характеристик вьетнамской нации;
- создание модели обучения вьетнамских граждан с использованием российских образовательных программ;
- разработка методических рекомендаций по адаптации российских образовательных программ для вьетнамских граждан к дальнейшему обучению в российских вузах.

Ведущими этнодифференцирующими признаками любой нации являются язык, национальное сознание, картина мира, менталитет, и культура. Вьетнамский язык в грамматическом плане относится к изо-

лирующему типу языков, в нём отсутствуют категории частей речи, один слог соответствует одному слову или грамматической категории. Фонетически вьетнамский язык относится к группе тоновых языков, что означает изменение значения слова в зависимости от музыкального тона, с которым оно произносится; понятие ударения в нашем понимании отсутствует. Серьёзные системные различия между русским и вьетнамским языками создают дополнительные трудности при изучении вьетнамцами русского языка, особенно таких речевых аспектов, как аудирование и говорение.

Современная вьетнамская культура представляет собой уникальный симбиоз конфуцианских и буддистских традиций с коммунистическими идеями, на которые в последние годы накладывается капиталистическая идеология с её ценностями потребительского общества. Процессы глобализации затронули Вьетнам, приняв специфический вид, который специалисты назвали «глокализацией». Это особый тип принятия западных ценностей с оглядкой на своеобразие местной культуры. При этом современная вьетнамская молодёжь ориентируется на образ жизни не столько западных, сколько восточных соседей — Южную Корею, Японию, Сингапур.

Национальное самосознание вьетнамцев характеризуется, во-первых, высоким чувством коллективизма, ответственностью перед обществом и государством. Во-вторых, специалисты отмечают сверхпассионарность вьетнамской нации, сформировавшуюся в период войн за независимость, которые Вьетнам вёл в течение XX века. Сверхпассионарные нации обладают чрезвычайной сплочённостью, её представители готовы жертвовать личными интересами во имя общих целей, они не боятся физических трудностей, умеют много работать, не ожидая материального вознаграждения. Именно сверхпассионарность позволила Вьетнаму совершить экономический рывок в XXI веке, сформировав современную национальную идентичность.

В менталитете современного вьетнамца можно выделить следующие особенности: коллективистский тип мышления; стремление принадлежать к определённой социальной группе по признаку землячества; уважительное отношение к представителям власти, законопослушность; готовность много и добросовестно трудиться, без ожидания быстрого материального вознаграждения; высокая дисциплинированность; открытость и доброжелательность по отношению к новому, в том числе — к незнакомым людям, уважительное отношение к прошлому и оптимистичное отношение к будущему. Традиционно высока во Вьетнаме роль образования и педагога. Педагог — не только профессия, но и высокий социальный статус, День Учителя является общенациональным праздником. Дистанция между педагогом и учащимся велика, отношения строятся по принципу подчинения. Проблемы с дисциплиной и посещаемостью возникают редко, поскольку возможность получить образова-

ние оценивается очень высоко. Превыше всего ценятся не способности, а прилежание учащихся.

Образовательные системы Вьетнама и России имеют ряд общих черт. Во многом схожи структуры образования, они имеют одинаковое количество ступеней, хотя продолжительность некоторых ступеней различается. Во Вьетнаме и России похожая система поступления в вуз — по результатам ЕГЭ, но различается набор предметов. Вьетнамские вузы делятся на три типа — колледжи (в России относятся к средней ступени образования), институты и университеты, которые различаются по разнообразию предлагаемых специальностей и возможности осуществлять научно-исследовательскую деятельность. При этом методы и принципы обучения во вьетнамских вузах во многом отличаются от российских. Во-первых, преобладает лекционная форма обучения, на практические занятия выделяется мало часов. При этом численность студентов в группах очень высокая, поэтому о лично-ориентированном обучении речь идти не может, отсутствует обратная связь с преподавателем. Если в России среднее соотношение числа преподавателей к числу студентов составляет 1/10, то во Вьетнаме — 1/40. Среди методов обучения преобладает механическое заучивание, контроль представляет собой пересказ заученного. Практически отсутствуют творческие задания, а также задания, которые поощряли бы учащихся к самостоятельному поиску решений.

Включение выявленных национально обусловленных характеристик в модель обучения позволила нам разработать некоторые методические рекомендации по организации обучения вьетнамских граждан в российском вузе.

При создании организационно-педагогических условий обучения следует уделить особую роль языковой подготовке, так как именно её низкий уровень является главной проблемой вьетнамских учащихся. Необходим новый, национально ориентированный учебник (учебный курс) по русскому языку для учащихся из Вьетнама. Национально ориентированный подход в обучении русскому языку как иностранному предполагает использование особенностей грамматического и фонетического строя родного языка учащихся, он давно и успешно применяется отечественными специалистами, но к сожалению, современных учебников по русскому языку для вьетнамцев пока не создано. Такой учебник должен быть практико-ориентированным, с упором на коммуникативный аспект обучения, развивающий навыки устного общения. При распределении часов следует обратить особое внимание на фонетику и морфологию<sup>4</sup>.

Крайне важно включить в программы по русскому языку на всех уровнях обучение научному стилю речи, которое сейчас занимает во вьетнамских программах незначительное место. Без обучения языку будущей специальности невозможна полноценная подготовка к дальнейшему обучению в российских вузах.

Вьетнамские студенты обладают высокой мотивацией и отличной работоспособностью. Но при этом преподаватели, работавшие во Вьетнаме по программе ВРТУ, отмечают низкую самостоятельность и отсутствие творческой инициативы, что делает процесс обучения механистическим и малоэффективным. Учебные программы как по русскому языку, так и по другим дисциплинам должны быть больше ориентированы на активное вовлечение учащихся в учебный процесс, самостоятельный поиск новой информации и нестандартных решений.

Обязательным условием создания эффективных программ является их координация, которая должна осуществляться в двух направлениях. Во-первых, речь идёт о традиционной межпредметной координации, когда в условиях довузовской подготовки согласуются программы по обучению русскому языку и общенаучным дисциплинам. Во-вторых, мы можем говорить о координации соответствующих дисциплин в российской и вьетнамской программах обучения. Такую координацию лучше назвать межвузовской, поскольку согласуются программы обучения по одному предмету во вьетнамском и российском вузах.

Предложенные рекомендации могут стать методологической основой для создания нового направления в обучении иностранных граждан — разработки совместных образовательных проектов между российскими и зарубежными вузами.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> *Арефьев А. Л.* Иностранцы в российских вузах / Доклад на III Всемирном форуме иностранных выпускников советских и российских вузов. М.: Изд-во РУДН, 2012. С. 3–9.

<sup>2</sup> *Ashwill M. A.* Vietnamese Students in America: a Force for Renewal / The Chronicle of Higher Education, 2002.

<sup>3</sup> *Ременцов А. Н., Кожевникова М. Н., Кузнецов А. Л.* Национально ориентированный подход к обучению граждан Вьетнама в российских вузах: традиции и перспективы // Русский язык за рубежом. 2014. № 5 (246). С. 112

<sup>4</sup> *Ременцов А. Н., Кожевникова М. Н.* Национально ориентированный подход в проектировании системы обучения иностранных граждан в российских вузах // Alma mater. Вестник высшей школы. 2013. № 11. С. 18–22.

**Rementsov A. N., Kozhevnikova M. N.**

#### **BASIC METHODS OF NATIONALLY ORIENTED TEACHING OF VIETNAMESE STUDENTS BY RUSSIAN EDUCATIONAL PROGRAMS**

The article concerns methods of teaching Vietnamese students by means of Russian programs of education. Methods are created on the base of system analysis of higher education and specific national features in both countries. They can be used to adapt Vietnamese preparatory programs for the future study in Russian universities.

*Keywords:* Vietnamese students, nationally oriented study.

## СЛЕНГ КАК ПРИЗНАК СУБКУЛЬТУРЫ

Данная статья посвящена вопросу о значимости языка в современном мире, важной частью которого являются субкультура и сленг. Уделяется внимание связи сленга как разновидности разговорной речи с языком. Особенно отмечается различие между понятиями «сленг» и «жаргон». На основе сопоставления этих понятий подробно выявлены как общие, так и частные признаки сленга, его влияние на мышление и мировоззрения человека. Статья представляет интерес для лингвистов, филологов, культурологов, заинтересованных в развитии культуры общества.

*Ключевые слова:* язык, культура, субкультура, сленг, признаки сленга.

Культура влияет на структуру и функциональное использование языка, и сам язык можно считать проявлением культуры. Язык оказывает влияние на наши культурные ценности и, формируя наш взгляд на мир, осуществляет обратную связь.

Язык — это не просто одно из информационно-коммуникативных средств, связывающих людей: «Языки — это мировоззрения, причем не отвлеченные, а конкретные, социальные, пронизанные системой оценок, неотделимые от жизненной практики...», — пишет М. М. Бахтин, подчеркивая одновременно и идеологическую, и номинативную функции языка<sup>1</sup>.

Язык может быть воспринят как компонент культуры или орудие культуры (что не одно и то же), в особенности, когда речь идет о литературном языке или языке фольклора. Однако язык в то же время и автономен по отношению к культуре в целом, и его можно рассматривать отдельно от культуры (что и делается постоянно) или в сравнении с культурой как с равнозначным и равноправным феноменом.

Язык и культуру относят к важнейшим понятиям гуманитарного знания. Сущность языка заключается в том, что он существует, прежде всего, в языковом сознании — коллективном и индивидуальном. Соответственно языковой коллектив и индивидуум являются носителями культуры в языке.

Таким образом, нельзя не признать, что язык — факт культуры: во-первых, он является ее составной частью, наследуемой от предыдущих поколений; во-вторых, основным инструментом усвоения культуры; в-третьих, важнейшим из всех явлений культурного порядка. Если мы хотим понять сущность культуры — науку, религию, литературу, то должны рассматривать эти явления как коды, формируемые подоб-



но языку, поскольку естественный язык имеет наиболее совершенную разработанную модель. Подтверждение этому мы находим в работах С. Г. Тер-Минасовой, определяющей язык как зеркало культуры, в котором «отражается не только реальный мир, окружающий человека, не только реальные условия его жизни, но и общественное самосознание народа, его менталитет, национальный характер, образ жизни, традиции, обычаи, мораль, система ценностей, мироощущение, видение мира<sup>2</sup>. Поскольку язык изначально создает культуру как языковую общность, концептуальное осмысление культуры может произойти только посредством естественного языка.

Как известно, язык анализируют в качестве идеальной стороны выражения и как предмет культурной истории. Рассматривая язык в последнем аспекте, его изучают как индивидуальное и своеобразное явление человеческой истории. И с этой точки зрения язык есть условие и продукт культуры, культуры носителей конкретного языка. Историк культуры Й. Хейзинга, будучи лингвистом по специальности, работая над книгой «Осень Средневековья», уделял особое внимание выражениям, передающим эмоции, настроения, впечатления, ощущения.

Язык и культура — сложные и многогранные явления, имеющие коммуникативно-деятельностную, ценностную и символическую природу. Культура устанавливает место человека в системе общественного производства, распределения и потребления материальных ценностей. Она целостна, имеет индивидуальное своеобразие и общую идею и стиль. Язык не просто называет то, что есть в культуре, не просто выражает ее, формирует культуру, как бы прорастая в нее, но и сам развивается в культуре. Культура формирует сложную и многообразную языковую систему, благодаря которой происходит накопление человеческого опыта и передача его из поколения в поколение. Уровнем развития материальной и духовной культуры общества определяется форма существования языка.

Все сказанное выше вполне применимо и к сленгу. Как отмечал в одной из своих ранних статей Д. С. Лихачев, «воровской язык, вернее словарь, включает в себя всю воровскую идеологию, все коллективные представления и коллективные эмоции»<sup>3</sup>.

Задача изучения эмотивных арготических единиц актуальна не только в собственно лингвистическом, но и в социокультурном аспекте. В современной науке понятие «сленг» дифференцировано недостаточно четко. К нему часто относят профессионализмы, вульгаргомы (грубый, сниженный, специальный лексикон, используемый людьми низшего социального статуса, маргиналами), жаргонизмы.

В Большой советской энциклопедии сленг определяется как «экспрессивно и эмоционально окрашенная лексика разговорной речи, отклоняющаяся от принятой литературной языковой нормы», распространенная главным образом среди школьников, студентов, военных,

молодых рабочих, подверженная частым изменениям, которая является частичным синонимом терминов арго и жаргон<sup>4</sup>.

Сленг состоит из слов и фразеологизмов, которые возникли и первоначально употреблялись в отдельных социальных группах и отражали целостную ориентацию этих групп. Такую характеристику сленгу дает Словарь иностранных слов, определяя его как «слова или выражения, употребляемые людьми определенных возрастных групп, профессий или кастовых прослоек» (сленг художников, моряков). Став общеупотребительными, эти слова в основном сохраняют эмоционально-оценочный характер, хотя иногда «знак» оценки изменяется.

И. Р. Гальперин в своей статье «О термине „сленг“», ссылаясь на неопределенность этой категории, вообще отрицает ее существование, приводя в качестве аргументов исследования английских лексикографов. Он не допускает существования данной дефиниции в качестве отдельной самостоятельной категории, предлагая термин «сленг» использовать в качестве синонима по отношению к жаргону<sup>5</sup>.

С точки зрения стилистики, жаргон, сленг или социолект — это не вредный паразитический нарост на теле языка, который вульгаризирует устную речь говорящего, а органическая и в какой-то мере необходимая часть этой системы.

Некоторые исследователи полагают, что термин «сленг» применяется у нас в двух значениях: как синоним жаргона (но применительно к англоязычным странам) и как совокупность жаргонных слов, жаргонных значений общеизвестных слов, словосочетаний, принадлежащих по происхождению к разным жаргонам и ставших, если не общеупотребительными, то понятными достаточно широкому кругу говорящих на русском языке.

В настоящее время в словарях особенно часто встречается такое толкование сленга:

- 1) особая речь подгрупп или субкультур общества;
- 2) лексика широкого употребления для неформального общения.

При этом второе значение в современной лексикографии превалирует над первым, т. е. под сленгом понимают разновидность разговорной речи, оцениваемую обществом как подчеркнуто неофициальную («бытовая», «фамильярная», «доверительная»)<sup>6</sup>.

О. С. Ахманова в Энциклопедическом словаре лингвистических терминов также дает два определения термина сленг: «1. Разговорный вариант профессиональной речи. 2. Элементы разговорного варианта той или другой профессиональной или социальной группы, которые, проникая в литературный язык или вообще в речь людей, не имеющих прямого отношения к данной группе лиц, приобретают в этих разновидностях языка особую эмоционально-экспрессивную окраску (особую лингвистическую функцию)»<sup>7</sup>.

В. А. Хомяков пишет о том, что сленг — это относительно устойчивый для определенного периода, широко употребительный, стили-

стически маркированный (сниженный) лексический пласт, компонент экспрессивного просторечия, входящего в литературный язык, весьма неоднородный по своим истокам, степени приближения к литературному стандарту, обладающий пейоративной экспрессией»<sup>8</sup>.

В этом определении выделены следующие признаки сленга:

- 1) несмотря на то, что сленг относится к «экспрессивному просторечию» и входит в литературный язык, степень его приближения к литературному стандарту «весьма неоднородна», то есть можно найти примеры «почти стандартные» и «совсем не стандартные»;
- 2) сленгу присуща пейоративность (отрицательная экспрессивно-эмоционально-оценочная коннотация).

Вышеизложенные точки зрения позволяют в некоторой степени обобщить наиболее существенные свойства сленга:

- субкультурный характер, отождествление с определенными социальными и профессиональными группами;
- выведенность за пределы классической литературной нормы, традиции;
- предназначенность, главным образом, для устного, вербального общения;
- эмоциональная окрашенность;
- определенная доля фамильярности, ограничивающая границы его употребления;
- этическая и эстетическая разнобразность смысловых оттенков (шутливая, ироническая, насмешливая, пренебрежительная, презрительная, грубая и даже вульгарная речь);
- различная степень понятности для основной массы населения;
- смысловое непостоянство, неформализованность, временная изменчивость, отражающая социальные перемены.

Если относительно дефиниции сленга нет единого мнения, то термин «жаргон» имеет достаточно четкое толкование, как в словарях, так и в научной литературе. Анализируя определения жаргона, встречающиеся в отечественной лингвистике, можно отметить, что все они более или менее идентичны, что избавляет от необходимости их здесь цитировать. Жаргон трактуется как некая разновидность языка, социальный диалект, который отличается от общенационального языка особым лексическим составом, фразеологией и т. п. Существенной особенностью жаргона является то, что он используется определенными социальными, профессиональными или иными группами, объединенными общими интересами, т. е. это условный язык, понятный только в определенной среде.

Сленг тоже характеризуется некоторой социальной ограниченностью, но не определенной групповой, а интегрированной: он не имеет четкой социально-профессиональной ориентации, им могут пользоваться представители разного социального и образовательного статуса, разных профессий и т. д. ввиду этого можно отметить такую черту сленга, как общеизвестность и широкую употребительность.

Сленг в некотором роде вторичен по сравнению с жаргоном, поскольку он черпает свой материал, прежде всего, из социально-групповых и социально-профессиональных жаргонов. Однако помимо жаргонизмов, сленг включает в себя отдельные просторечия, вульгарные слова. При

подобном заимствовании происходит метафорическое переосмысление и расширение значения заимствованных единиц. Сленговым словам свойственна завышенная экспрессия, языковая игра, модная неология.

Именно наличие вербальной специфики — особого сленга и сложившегося фольклора — служит наиболее яркими и легко фиксируемыми признаками существования субкультуры. Возможно, поэтому о многих субкультурах пока ничего неизвестно, кроме их фольклора и сленгизмов<sup>9</sup>.

Культура формирует сложную и многообразную языковую систему, благодаря которой происходит накопление человеческого опыта и передача его из поколения в поколение. Уровнем развития материальной и духовной культуры общества определяется форма существования языка и характер межкультурной коммуникации. Язык влияет на наше мышление и наши взгляды на мир, поскольку понимание того, как воздействует культура на язык, имеет важное значение в области понимания культурных и мировоззренческих различий.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Бахтин М. М. Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса. М., 1990. С. 521.

<sup>2</sup> Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. М.: Слово, 2000. С. 264.

<sup>3</sup> Лихачев Д. С. Черты первобытного примитивизма воровской речи // Лихачев Д. С. Статьи ранних лет. Тверь: Твер. обл. отд-е Рос. фонда культуры, 1992. С. 71.

<sup>4</sup> Вентцель Т. И. Сленг // Большая Советская энциклопедия. 3-е изд. М., 1976. Т. 23. С. 558.

<sup>5</sup> Гальперин И. П. О термине сленг // Вопросы языкознания. 1956. № 6. С. 107.

<sup>6</sup> Береговская Э. М. Молодежный сленг, формирование и функционирование // Вопросы языкознания. 1996. № 3. С. 32.

<sup>7</sup> Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов. М., 1969. С. 419.

<sup>8</sup> Хомяков В. А. Введение в изучение сленга — основного компонента английского просторечия. Вологда: Вологодский государственный педагогический институт, 1971. 104 с.

<sup>9</sup> Щепанская Т. Б. Традиции городских субкультур // Современный городской фольклор. М., 2003. С. 117.

Sayfutdinov R. A., Sayfutdinova R. R.

#### SLANG AS A SIGN OF SUBCULTURE

The article refers to the language importance in modern life which is partially connected with the culture of individuals — a subculture — and their slang, and explores the connections between the conversational speech and language. The difference between the terms “slang” and “jargon” is especially marked. Based on the comparison of these concepts both common features and slang properties are identified in detail, its influence on our thinking and view of the world. The article is of interest of linguists, philologists, culture experts who are interested in the development of social culture

*Keywords:* language, culture, subculture, slang, a sign of slang.

## ФОРМИРОВАНИЕ ПРАКТИЧЕСКИ-ОРИЕНТИРОВАННОЙ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

В данной статье исследуются практически-ориентированные стратегии формирования межкультурной компетенции. Данные стратегии представляют собой органичную систему теоретических курсов, практических занятий и межкультурных тренингов, направленных на синтез теоретических знаний и практических навыков в процессе изучения иностранного языка.

*Ключевые слова:* межкультурная компетенция, культурный код, измерения культуры, стереотип, коммуникация.

Максимальное развитие коммуникативных способностей и формирование межкультурной компетенции — это основная перспективная задача, которая ставится перед преподавателем РКИ в Магдебургском университете при обучении студентов специальности *Europ ean Studies*. Учитывая ориентацию «Восточная Европа», дисциплина «Русский язык» является обязательной для студентов бакалавриата и предлагается как предмет по выбору в магистратуре. Преподавание РКИ проводится на базе Института Иностранных филологий по межвузовской сертификационной программе *UNICert®* на различных уровнях владения языком.

Система *UNICert®* была разработана с целью максимально приблизить обучение иностранным языкам в университетах Германии к современным требованиям, предъявляемым к высшему образованию. Программа обучения языку по системе *UNICert®* направлена на то, чтобы во время учебы за границей студенты были бы в состоянии ориентироваться в ситуациях повседневного, академического и профессионального общения, а также проходить обучение в университетах-партнерах на изучаемом языке. Рекомендуемым минимальным уровнем владения языком для программ мобильности является ступень *UNICert® II*.

Каждое занятие по русскому языку — это ситуация пересечения русского и немецкого лингвистического и культурного кодов, практика межкультурной коммуникации, так как каждое слово или высказывание отображает иноязычный мир и иноязычную культуру: за каждым словом, высказыванием, текстом стоит обусловленное национальным сознанием представление о мире. Вербальные единицы нередко выступают в качестве «зеркального отражения» ментальных структур. Однако даже в той ситуации, когда ментальные образы обусловлены солидными культурологическими знаниями и достаточным объемом освоенных вербальных средств, необходимых для их экспликации, зеркало может оказаться «кривым», т. е. немец и русский могут активизировать различные ментальные образы.

Иностранец, общаясь в России на русском языке, сталкивается с проблемами не менее значительными, чем те, которые возникают у неговорящих по-русски. Это связано с теми ожиданиями, которые возникают у носителя языка, принимающего участие в коммуникации. То или иное послание (текст, сообщение) может быть по-разному интерпретировано отправителем и получателем информации, принадлежащими к разным культурам. Иными словами, в основе нетождественности «интенционального» и «рецептивного» смыслов лежат существенные различия когнитивных сфер участников коммуникации и коммуникативных кодов соответствующих культур.

Говорящий на иностранном языке автоматически настраивается на иной контекст, на дискурс другой культуры и готов к декодированию «не своей» культуры, ментальности, системы знаков. Общаясь с иностранцем на родном языке, говорящий утрачивает восприятие коммуниканта как представителя другой культуры.

Студенты, обучающиеся по специальности *European Studies*, приобретают первый опыт коммуникации с представителями русской культуры как на русском, так и на немецком языках еще в Германии. Обучение в рамках университетского курса подразумевает также и значительную часть самостоятельной работы, которая постоянно курируется преподавателем. Одной из самых эффективных и распространенных внеаудиторных форм является *языковой тандем*. Принцип работы в тандеме: два носителя различных языков встречаются в свободное время для совместных занятий (каждому языку отводится по часу). Тандем-партнерами немецких студентов обычно являются русские студенты из вузов-партнеров, обучающиеся по обмену в Магдебургском университете. Занятия проходят в свободной форме: это могут быть упражнения по грамматике, беседы на различные темы, совместная подготовка письменных домашних заданий, чтение прессы и обсуждение важнейших проблем и т. д. Тандем-партнеры встречаются как минимум один раз в неделю, при этом преподаватель выполняет функцию направляющего советника-методиста.

Основной целью таких занятий является первичный непринужденный контакт с носителем языка. Постоянная коммуникация с носителем русского языка является чрезвычайно важной для развития навыков аудирования, а также других коммуникативных навыков и умений. Такая форма работы позволяет не только повысить уровень владения языком на обоюдовыгодной основе, но и представляет собой один из важнейших этапов формирования межкультурной компетенции, а также практической подготовки к обучению в России. Эффект проявляется по принципу *Contrast Culture Training*. Русские студенты при возникновении в их повседневной жизни каких-либо проблем имеют возможность в любое время обратиться к своим немецким друзьям, обсудить с ними возникшие проблемы и совместно найти решение. Немецкие студенты

оказываются в свою очередь в уникальной ситуации, получая возможность сравнивать системы обучения, культуру повседневности, стиля общения в самых различных сферах. Таким образом, студенты уже могут спроектировать для себя те ситуации пересечения культур, которые могут ожидать их в России. На аффективном и когнитивном уровнях снимается важный коммуникативный барьер, разрушаются сложившиеся стереотипы. Сам процесс формирования межкультурной компетенции ускоряется и облегчается ввиду того, что немецкие студенты впервые сталкиваются с представителями русской культуры у себя дома.

Важной составляющей межкультурной подготовки студентов, обучающихся по специальности *European Studies*, являются академические лекции и семинары по истории, культуре и политике России на немецком или английском языках, имеющие связь как с российской действительностью, так и с культурно-историческим прошлым. Тема «Россия» представлена в базовом обязательном междисциплинарном модуле «Центральная и Восточная Европа и европейская интеграция: история, процессы, перспективы», а также разносторонне отражена в культурологических, социологических и политологических курсах модулей «История и жизненное пространство», «Культура коммуникаций в Европе», «Социальные структуры общества, коллективная идентичность и социальные проблемы в Европе».

Однако важно не только опираться на занятия теоретической направленности, но и использовать все те возможности, которые предоставляются современным немецким обществом. Благодаря большому количеству русских мигрантов, проживающих в Германии, соприкоснуться с обычаями и традициями русской культуры возможно не выезжая из страны. Так, в Магдебурге студенты *European Studies* регулярно являются гостями празднования Нового года, которое с любовью ежегодно готовит объединение «Искорка» для русскоязычных детей и их семей. Общества «Меридиан» и «Интурия» постоянно приглашают на русско-немецкие литературные вечера. С современным российским кино студенты могут познакомиться в рамках фестиваля «Russische Filmwoche in Sachsen-Anhalt» («Неделя русского кино в Саксонии-Анхальт»), который организовывается при поддержке Фонда культуры Земли Саксонии-Анхальт.

Показательно, что в программу бакалавриата *European Studies* включен модуль «Образование и межкультурная коммуникация», что предусматривает научный подход, анализ теории и терминологии, а также исследовательско-практическую часть. «Межкультурная коммуникация», «межкультурная компетенция», «межкультурное взаимодействие», «межкультурная синергия», «интеграция», «культурный шок», «ценностный конфликт», «стереотипы» — это только некоторые из ключевых терминов современного дискурсивного поля, требующих

более конкретного определения. Уже стало традицией, что во время последнего семестра перед отъездом в Россию студенты проходят базовый научный курс по теории и практике межкультурной коммуникации с акцентом на Восточной Европе.

Учитывая то, что формирование системы ценностей русской и немецкой культур происходило в различных условиях, с немецкими студентами анализируются избранные культурные стандарты русской и немецкой культуры. Определение «культурный стандарт» было сформулировано и введено в практику профессором Регенбургского университета А. Томасом, проводящим исследования в области культурной психологии и межкультурной коммуникации. Это понятие широко используется в практике проведения тренингов по межкультурной коммуникации, оно было положено в основу *Cultural Assimilator* Т. Йозефи и А. Томаса<sup>1</sup>. Под культурными стандартами понимаются все виды восприятия, мышления, оценки и действий, которые большинством субъектов определенной культуры рассматриваются по отношению к себе лично и к другим как нормальные, само собой разумеющиеся, типичные и обязательные. Свое и чужое поведение оценивается и регулируется на основе этих культурных стандартов. А. Томас отмечает, что «они могут дефинироваться на различных уровнях — от общих ценностей до самых специфических обязательных правил поведения. Индивидуальные и специфические групповые проявления культурных стандартов могут варьироваться в рамках определенной области толерантности, однако поведение и представления, которые выходят за границы зоны толерантности, не принимаются и подвергаются санкциям»<sup>2</sup>.

В рамках каждой культуры человек усваивает специфические модели мышления, поведения и проявления чувств, которые отличают его от представителей других культур. Опираясь на категоризацию культур Г. Ховштеде, который выделил основные измерения культуры<sup>3</sup>, можно выделить центральные культурные стандарты, являющиеся смысло-различительными для русской и немецкой культур и зачастую становящиеся причиной недопонимания и конфликтных ситуаций. К этим стандартам относятся: правила (высокая / низкая степень обязательств), поведение (рациональное / эмоциональное), отношение к власти, успех (индивидуальный / групповой), осознание себя (чувство «Я» / «МЫ»), обращение со временем (линейное/синхронное), решение конфликтов (допускаются / избегаются), поиски решения (нахождение консенсуса / принцип вышестоящего или старшего).

В структуру семинара «Теория и практика межкультурной коммуникации» включен практический межкультурный тренинг. При его проведении учитываются знания научно-теоретического характера, полученные студентами во время лекций и семинаров, экскурсий и мероприятий, а также дополнительных докладов российских ученых. Для



создания позитивной динамики в группе тренинг проводится одним блоком. Дидактические аспекты: содержание ориентировано на специфику России; метод обучения — активное участие, нацеленное на получение опыта. Обычно группа является монокультурной, что позволяет максимально использовать различные техники, разработанные для определенной культуры: ролевые игры, симуляции, нацеленные на группу процесс-модерации. Студентам также предлагается работа с *Culture Assimilator* «*Beruflich in Russland*»<sup>4</sup> и базой данных *Critical Incidents MuMiS*<sup>5</sup> совместного научно-практического проекта университетов Билефельда и Кельна (*Datenbank Critical Incidents 2008–2010*). *MuMiS* расшифровывается как многоязычие и мультикультурность во время учебы вузе (*Mehrsprachigkeit und Multikulturalität im Studium*). При работе с *Culture Assimilator* важно акцентировать внимание студентов на том, что при поиске возможных вариантов решения заданных ситуаций, им не следует использовать однословные варианты «да» или «нет», а связывать ответ с выдвиганием гипотезы, с попыткой включить ситуацию межкультурного общения в собственный жизненный опыт, с поиском противоположностей, взвешиванием и обдумыванием возможных ответов и т. д.

Формирование межкультурной компетенции у студентов-нефилологов междисциплинарной билингвальной специальности *European Studies* Магдебургского университета им. Отто фон Герике (Германия) с целью успешного прохождения практики, обучения в российских университетах-партнерах, а также для последующей профессиональной деятельности базируется на двух ключевых направлениях: 1) осмысление культурологических, исторических и политических процессов на теоретическом уровне, а также критический анализ теорий и терминов в области межкультурной коммуникации; 2) практически-ориентированное проведение межкультурных тренингов при помощи *Culture Assimilator*, *Critical Incidents*, *Case Studies*, выполнение коммуникативных упражнений и т. д. Основной акцент при этом делается не на приобретении декларативных знаний (знание фактов), а процедурных знаний (знание процедур), на практической деятельности, на неосознанном использовании процедурных знаний в различных проблемных ситуациях.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> *Yoosefi T., Thomas A. Beruflich in Russland. Trainingsprogramm für Manager, Fach- und Führungskräfte. Göttingen: Vandenhoeck&Ruprecht, 2003. С. 10–11.*

<sup>2</sup> *Thomas A. Analyse der Handlungswirksamkeit von Kulturstandarts // Psychologie interkulturellen Handelns / Hrsg. A. Thomas. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe, Verl. Für Psychologie, 1996. S. 112–113.*

<sup>3</sup> *Hofstede G. Interkulturelle Zusammenarbeit: Kulturen — Organisationen — Management. Aus dem Engl. von Nadja Hasenkamp und Anthony Lee. Wiesbaden: Gabler, 1993. S. 28–29.*

<sup>4</sup> *Yoosefi T., Thomas A.* Beruflich in Russland. Trainingsprogramm für Manager, Fach- und Führungskräfte. Göttingen: Vandenhoeck&Ruprecht, 2003. 132 c.

<sup>5</sup> Datenbank Critical Incidents / MuMiS-Projektes (Mehrsprachigkeit und Multikulturalität im Studium) an den Universitäten Siegen, Bielefeld und Köln [Электронный ресурс] // [www.mumis-projekt.de](http://www.mumis-projekt.de). URL: [http://www.mumis-projekt.de/ci/index.php?option=com\\_civ\\_erwaltung&view=civ\\_erwaltung&Itemid=2](http://www.mumis-projekt.de/ci/index.php?option=com_civ_erwaltung&view=civ_erwaltung&Itemid=2) (дата обращения: 15.12.2014)

**Samostyan T. Yu.**

## **DEVELOPING PRACTICE-ORIENTED INTERCULTURAL COMMUNICATIVE COMPETENCE**

The article examines practice-oriented strategies for teaching intercultural competence. Developing students' intercultural competence is deeply relevant to theoretical seminars, to language training and practical instructions such as Intercultural Training.

*Keywords:* intercultural competence, cultural code, cultural dimensions, stereotype, communication.

## РУССКОЯЗЫЧНАЯ ЛЕКСИКА В СОВРЕМЕННОМ ГРУЗИНСКОМ ЯЗЫКЕ

Лексикологические исследования по существу направлены на дистрибуцию зафиксированного слова и изучают предметные направления, ибо, именно в этом звене лучше всего просматривается отношение конкретного языкового коллектива к общему лексическому фонду. Тут же пересекаются те лексические пласты, которые приобретаются в результате заимствования слов и которые, безусловно, отображают значительные исторические эпохи развития языка. Прогресс любого общества немислим без контактов с другими сообществами и поэтому на пути длительной ориентации грузинского языка пересекаются тенденции усвоения слов, которые осуществляются с разной интенсивностью. Очевидно, что с этой точки зрения совместное существование типологически различных, грузинского и русского языков, не могло быть исключением. Грузинский язык более двух веков испытывал колоссальное воздействие русского языка. Безусловно, у всех заимствованных лексических единиц не одинаковая перспектива укоренения в литературном языке, несмотря на неоднократные попытки подыскать им адекватные грузинские соответствия, они часто являются безальтернативными единицами в разных социальных группах даже за счет создания языковых калек. Считаем, что особенного внимания заслуживает та лексика, заимствованная из русского языка, которая появилась в грузинском языке в результате стремительного развития техники. Большая часть названной лексики заимствована устным путем, поэтому она часто имеет оттенок грузинской фонематической структуры, грузинских акустических звуков, хотя ее русское происхождение просматривается прозрачно и отображает многовековое сосуществование грузинского и русского языков.

*Ключевые слова:* русский язык, грузинский язык, заимствованная лексика, семантика слов.

Лексикология, как область науки, изучающая лексическое разнообразие языка и его же функциональное значение, прежде всего, пытается научно исследовать лексические ресурсы отдельных языков. В основных чертах, пространные пути развития любого языка и пересечение эпох обычно в значительной степени влияют, не только на образ политической жизни и изменения в локальных пространствах расселения людей, но и в какой-то степени меняют колорит разных сфер культуры, в числе которых главный признак — это язык, его лексика.

Перед тем, как непосредственно перейти к анализу заимствованной лексики из русского языка, считаем, что кратко надо выделить совпадения, которые замечаются в материалах индоевропейских и картвельских языков. Т. В. Гамкрелидзе и Вяч. Вс. Иванов так пишут о протоиндоевропейском языке: «Индоевропейские языки, распространенные в историческую эпоху на обширной территории Евразии, предполагают некоторый более компактный ареал первоначального распространения общеиндоевропейского языка»<sup>1</sup>. По оценкам ученых, такой ареал —

Малая Азия, та географическая точка, где предположительно обитали древние семитские и картвельские племена. Логично, что заимствование лексических единиц и их обращение, стало возможным еще с этой эпохи, хотя в ткани грузинского языка гораздо прозрачнее выделяются сравнительно поздние заимствования. К примеру, в грузинском языке еще с периода среднеперсидского языка (до III в. н.э.), появляется такое слово, как **гора//горак-и**. Персидское происхождение слов с афиксом — ак не подвергается сомнению. Обе эти формы [**гора//горак-и**] существуют и в современном языке, а их историческое значение — «Возвышенное место», сохранено по сей день. В этом отношении интересен существующий на территории Грузии обильный топонимический материал, который состоит из слова «гори», поскольку в древнейшую эпоху слово «гори» означало поселения и расселения на возвышенности. Тут, в первую очередь, должен быть назван город Гори (вост. Грузия), а затем множество других: Граклисгора, Ховлигора и т. п. Интересно то, что такие же лексические единицы, с тем же значением попали и в русский язык. Их первоисточником, безусловно, является иранская языковая группа. Слово «гора» на синхронном уровне функционирует (с подобной семантической нагрузкой), как в русском, так и в грузинском языках.

Еще одно индоевропейское заимствование, которое встречается в русском и грузинском языках, это слово «дыра»; рус. «дыра//дырка». В грузинском тексте XI века оно уже зафиксировано и является формой, причисляющейся к грузинскому литературному языку. В переведенном Георгием Атонели с греческого языка Евангелии, читаем: «... ты дыры (в груз. — диреса) в своем глазе не видишь» [Лука, 6, 42]<sup>2</sup>. В современном русском, слово «дыра» имеет то же значение, что и в грузинском, и означает дыру; индоевропейское происхождение этой лексической единицы ясно и не вызывает сомнений.

Полагаем, что в русском языке особого внимания заслуживает слово «рыжий» (гл. «ржаветь»), происхождение которого, предположительно, находится в прямой связи с хеттским «kunna» (груз.: -ркина, мегр.-чан.: е-ркина) и своей семантикой связывается с покраснением, ржавлением железа. В современном грузинском «рижа» является заимствованной формой из русского языка, она понятна, является варваризмом и, несмотря на наличие соответствия «мцитури», чаще употребляется в разговорной речи, чем ее грузинский вариант. В этом случае, по нашему мнению, интереснее то, что возможно фонетический вариант «риж» заимствовался из того же индоевропейского языкового ареала еще в эпоху древнегрузинского языка, ибо в Евангелии XI века (Георгий Атонелиевская редакция Евангелия создана на Афонской горе в Греции,) встречается двухсегментный, дублетный (редуплицированный) корень — **рижу-ражу** (др.груз.) → **риж-раж[и]** (совр. груз.), что означает «раннее утро, на рассвете». Строение редуплицированных корней показывает, что

именно первый корень, первый сегмент полного корня, является доминантным корнем, создающим лексическую мысль, поэтому тут решающее значение может быть присвоено несложному корню «риж». Однако главный вопрос все же остается открытым: как и с какой семантической целью он попал в сложную лексему, имеющую значение «на рассвете»? Считаем, что тут видимо мы имеем дело с языческим представлением, когда древнейший человек верил, что «красное, [цвета ржавчины], солнце» заходило там или восходило оттуда, где обитали духи, и которое ввиду этого называли обиталищем духов (см. греческая, грузинская мифология). Х. Касарер об этимологических исследованиях замечает, что: «В этом случае, кроме семантических изменений, обязательно нужно принимать во внимание факторы географического, исторического, культурного и экономического характера»<sup>3</sup>. И действительно, факт, что пересечение культур, социальные и другие связи этнических групп берут начало в древнейшую эпоху, что впоследствии становится достоверной основой заимствования лексических единиц.

Обратимся к лексическому составу грузинского языка и посмотрим, какое значение имеют слова, заимствованные из русского языка в XIX–XX веках. Вопрос об освоении грузинским языком интернациональной лексики из русского языка является отдельной темой, а в данном случае мы затронем только процесс заимствования. Безусловно, у всех заимствованных лексических единиц различная перспектива укоренения в литературном языке. Несмотря на неоднократные попытки подыскать им адекватные грузинские соответствия, они часто являются безальтернативными единицами в разных социальных группах даже за счет создания языковых калек (к примеру, груз. «брткели» [плоский] + «тучи» [губа] = «брткелтуча — рус. плоскогубцы»).

Смело можно сказать, что сильнейшее влияние русского языка на грузинский литературный или разговорный язык замечается с XIX века. Особенного внимания заслуживает та часть лексики, которая смогла укорениться в грузинском книжном языке; к их числу относятся: пути, капики, самовари, караули; глаголы: караулбс, катаобс и др. Надо отметить, что эти заимствования вот уже почти два века используются в языке грузинских писателей-классиков (Ильи Чавчавадзе, Ак. Церетели...) и по сегодняшний день продолжают существовать. Ил. Чавчавадзе в одном из своих публицистических писем («Пара слов») касался и вопроса необходимости переводов произведений русских классиков и писал: «Действительно и удивительно!», если человеку для чего-то нужен перевод с русского, но, как можно забыть Пушкина, Лермонтова, Гоголя»<sup>4</sup>. Переводческая деятельность и то, что на норму жизни и бытия грузинского человека Россия оказала значительное влияние, определили актуальность названных слов в грузинском словесном пространстве. Как замечает немецкий ученый Георг Клаус: «Языковые знаки исполь-

зуются человеком, в конечном счете, для того, чтобы сообщать мысли другим людям»<sup>5</sup>. Безусловно, тут под языковым знаком, прежде всего, подразумеваются лексические знаки, а не их грамматические формы, которые в этом случае играют второстепенную роль. Слово — это то, на чем ставится важнейший семантический акцент.

Известно, что в момент беседы говорящий субъект меняет свою речь в зависимости от того, с каким социальным коллективом ему приходится взаимодействовать, причем это изменение, большей частью, происходит бессознательно, согласно внутренним языковым кодам. Можно сказать, что в общем лексическом фонде варваризмы представляют очень интересные синонимические единицы и, несмотря на наличие синонимов, они жизнеспособны. Грузинский лексиколог Б. Почхуа писал: «Обычно входят и укореняются в языке настолько, насколько весь народ заинтересован в соответствующем явлении»<sup>6</sup>. Действительно, в любом языке варваризмы создают именно ту лексическую группу, вхождение-заимствование которых осуществляется общим народным решением. Литературный язык имеет с ними самую малую связь, если не считать того, что писатель может использовать варваризмы для стилистической нагрузки. В качестве примера можно привести стихотворение, созданное на грузинском языке в XIX веке «Стихотворение Арсена» [народное], в котором рассказывается о разбойнике. В поэтическом тексте встречаются русские фразы, оформленные в соответствии с грузинским фонематическим звучанием: **«драсти знаком, гагимарджос!»**, или **«куда идиош? Саиткена?»** и все это играет роль смыслового акцента, связывает нас с естественным разговорным языком эпохи и говорит о конкретном социуме.

Итак, смело можно сказать, что группа варваризмов, вошедшая из русского языка, заняла значительное место в грузинском языке, стала достоянием народного языка, и до сих пор и не собирается сдавать позиции.

Считаем, что особенного внимания заслуживает та лексика, заимствованная из русского языка, которая появилась в грузинском языке в прошедшем веке в результате стремительного развития техники. Русский язык был единственным источником их появления. Бесспорно, что сегодня в грузинском разговорном языке, более менее общим языковым материалом для всех социальных групп являются такие заимствования, как «крило», [в значении крыла автомобиля], «сидения», «тормузи», «багажники», «клучи» или прямо: «развадной клучи», «отвер[т]ка», «крани»//амцекрани» (в значении подъемного крана) и «крани» (в значении водопр. крана), «гаика», «болтгаика», «данграти» и мн. др. Большая часть названной лексики заимствована устным путем, поэтому она часто носит оттенок грузинской фонематической структуры, грузинских акустических звуков, хотя ее русское происхождение является прозрачным и отображает многовековое сосуществование грузинского и русского языков.

Как известно, лексика социальных коллективов с трудом прокладывает себе дорогу в литературный язык. Когда она входит в него, то заполняет неполноценное звено (в основном варваризмы) общего языка. Развитие языка иногда оставляет свой неизгладимый след в лексических фондах языков, обогащает их разнообразие и масштабность. Слово, в своем узком и широком смысле, как созидательная номинация мысли является мотивированным инструментом языка и, как отмечал В. В. Виноградов: «Слово является одновременно и знаком мысли говорящего, и признаком всех прочих психических переживаний, входящих в задачу и намерение сообщения»<sup>7</sup>.

Подытоживая сказанное, отметим, что влияние русского языка на грузинский не ограничивается только заимствованием лексики, а привносит в язык свой характер. Русский язык, несмотря на свою совершенно отличающуюся грамматико-фонематическую структуру, чувствует себя полноправным членом в актах коммуникации, соперничает с грузинскими соответствиями и твердо связан с дистрибуцией мысли.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> *Гамкрелидзе Т. В., Иванов Вяч. Вс.* Индоевропейский язык и индоевропейцы: в 2 т., на русском языке. Тбилиси.: Изд-во Тбилисского государственного университета, 1984, XCIV.

<sup>2</sup> *Имнашвили Ив. В.* Симфония-словарь грузинскому четвероглаву. Тбилиси.: Изд-во Тбилисского государственного университета, 1986, С. 186 (на грузинском языке).

<sup>3</sup> *Касарес Х.* Введение в современную лексикографию. М.: Изд-во Иностранной литературы, 1958. С. 44.

<sup>4</sup> *Чавчавадзе Ил.* Пара слов // Чавчавадзе Ил. Соч.: в 2 т. Тбилиси.: Советская Грузия, 1977. Т. 2, С. 12 (на грузинском языке).

<sup>5</sup> *Клаус Г.* Сила слова // Гносеологический и прагматический анализ языка. М.: Прогресс, 1967. С. 16.

<sup>6</sup> *Почхуа Б. А.* Лексикология грузинского языка. Тбилиси.: Изд-во Тбилисского государственного университета, 1977. С. 186 (на грузинском языке).

<sup>7</sup> *Виноградов В. В.* Русский язык // (Грамматическое учение о слове). М.: Изд-во Высшая школа, 1985. С. 25.

Sanikidze I. T.

#### THE RUSSIAN-LANGUAGE LEXIS IN MODERN GEORGIAN LANGUAGE

The author argues that lexicological researches are essentially directed to distribution of the form indicating the semantics of word, so as it is the place where it is seen best of all the dependence of specific language collective on common lexical foundation. Here, too, those lexical strata which are obtained as a result of borrowing of words and which, by all means, reflect the significant historical epochs of language development. For more than two centuries the Georgian language was under great influence of Russian language. Of course, all borrowed lexical units have the equal perspectives to be established in literary language but in modern speaking language, in various social groups, they frequently represent the units without alternative in spite of many attempts to look for them the corresponding Georgian compliances let it be at the expense of creation of linguistic calques. Of special interest is the lexica borrowed from Russian language, which appeared in Georgian language because of rapid development of the technique in the last century and the only way of their entering, was the Russian language.

*Keywords:* Russian language, Georgian language, borrowed words, semantic of words.

## **ЗНАЧЕНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА И КУЛЬТУРЫ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ ЛИВАНА**

В статье рассказывается об истории и традициях преподавания русского языка в учебных заведениях и образовательных центрах Ливана, о том, каким образом эти традиции поддерживаются и приумножаются сегодня, какие формы дополнительных форм обучения и совершенствования русского языка существуют в современных вузах и что пользуется особым интересом у ливанских студентов.

*Ключевые слова:* преподавание русского языка в Ливане, традиции и современность, внеаудиторная работа со студентами, дополнительные формы обучения и совершенствования русского языка.

Географическое положение Ливана во многом определило его развитие и взаимоотношения с другими странами. Маленькая ближневосточная страна издавна находилась на пересечении торговых путей, в районе так называемого «плодородного полумесяца» — территории, связывающей древнейшие цивилизации.

До сих пор ливанцы гордятся своей принадлежностью к Финикии (название образовано от греческого «страна пурпура», т. к. именно здесь добывали пурпурную краску из морских моллюсков), цивилизации с развитыми ремёслами, морской торговлей и культурой. Древнейшие города Сидон и Сур (современные Сайда и Тир) — финикийские города мореходов — неоднократно упоминаются в Библии. Национальный музей Бейрута сохраняет множество ценнейших экспонатов, среди которых саркофаг библейского царя Ахирама с одной из первых надписей с ранней формой финикийского алфавита.

Богатое прошлое страны, жители которой на протяжении тысячелетий имели разные контакты с соседями и представителями различных культур и конфессий, находит отражение и в современном укладе жизни в Ливане, который является самой западной из стран Азии, находящейся на границе Востока и Запада. Стоит отметить, что это единственная арабская страна, где идея билингвального обучения реализована на практике.

Уже с 3–4-летнего возраста детей учат умению общаться на иностранном языке, т. е. с этого возраста юные ливанцы, помимо родного арабского, начинают говорить на английском или французском языке. После завершения обучения на начальном уровне эти иностранные языки становятся ведущими в преподавании математики и естественных наук в средних учебных заведениях.



Большинство высших учебных заведений Ливана разделяются на англо- и франкоязычные. В стране функционирует более 40 национально аккредитованных университетов, образование в которых ведётся на английском и французском языках. Американский университет Бейрута (American University of Beirut) и Университет Святого Иосифа (Saint Joseph University) были первыми англо- и франкоязычными университетами в Ливане, созданными западными христианскими миссионерами.

Статусное положение французского языка как государственного вызвано историческими причинами. Четыреста лет Ливан находился под владычеством турок. После поражения Турции в Первой мировой войне и распада Османской империи Ливан стал территорией, управляемой Францией в составе сирийского мандата. В настоящее время Ливан входит в Международную организацию франкофонии, данные которой свидетельствуют о том, что треть населения страны является полными или частичными франкофонами.

Кроме выше упомянутых языков, в стране успешно преподаются такие иностранные языки, как испанский, немецкий, итальянский, китайский. Эти языки изучаются как в культурных центрах, так и в рамках системы высшего образования Ливана.

Что касается русского языка, то ещё с конца XIX века и до начала Первой мировой войны на территории Ливана существовало более 30 русских школ, созданных Императорским Православным Палестинским Обществом (ИППО)<sup>1</sup>. Это были бесплатные учебные заведения, в которых получили образование сотни ливанцев, независимо от их социальной и конфессиональной принадлежности.

В Ливане более 25 лет успешно преподавала Мария Александровна Черкасова, которую ливанцы любовно называли «мама»<sup>2</sup>. Очевидная популярность русских (их называли «московскими») школ в Ливане способствовала тому, что в 1913 году ИППО приняло решение о создании в Бейруте русского университета. К сожалению, начавшаяся война привела к тому, что турецкие власти распорядились закрыть русские школы. Соответственно об организации русского университета тогда не могло быть и речи.

В 30-е годы прошлого века по инициативе русских эмигрантов в Бейруте в районе Зарифе снимается помещение для Русского технического объединения. В нём открывают школу, в которой по четвергам дети из русских семей получали дополнительное образование, помогавшее им сохранять свою национальную идентичность и родной русский язык.

Директором этой школы был выпускник Пажеского корпуса Елагин Александр Александрович. По словам учеников, в школе царил атмосфера солидарности и дружелюбия. Вместе со светскими дисциплинами там преподавали Закон Божий. Школа просуществовала около 13 лет.

В XX веке и вплоть до недавнего времени русский язык в Ливане преподавался только в системе курсового обучения в Российском Центре науки и культуры (РЦНК) в Бейруте. Надо сказать, что эти курсы пользовались большой популярностью среди ливанцев, а Российский Центр единственный из всех подобных учреждений не закрывался даже в тяжёлые годы Гражданской войны в Ливане.

В 2007 году на севере страны в Триполи начал работать филиал РЦНК, затем филиалы курсов русского языка были открыты в других районах страны.

Считается, что общее количество русскоязычных граждан в Ливане составляет более 10 тысяч человек. Среди них ливанцы, получившие образование в вузах СССР, русскоязычные гражданки, вышедшие замуж за ливанцев, дети от смешанных браков. Это достаточно большая цифра для страны с населением около 4 миллионов человек. Говорящие на русском языке ливанцы в первую очередь заинтересованы в изучении, сохранении и поддержании русского языка.

По инициативе местных выпускников российских вузов и при содействии представительства Россотрудничества русский язык изучается в качестве факультативного в школе «Аз-Захра» в долине Бекаа. В РЦНК русский язык преподаётся детям по нескольким направлениям (родной язык по программе российских школ; язык для детей билингвов; русский язык для дошкольников) и взрослым — русский как иностранный.

Кроме собственно языковых занятий, дети участвуют в вечерах, посвящённых различным памятным датам в истории и культуре России, а также в различных конкурсах и викторинах. С 2012 года русско-ливанская молодежь принимает активное участие в международных фестивалях и форумах: в фестивале «Русский язык и современные коммуникации» в Твери, в фестивале «Здравствуй, Россия» в Москве и Петербурге, в Ленинградском молодёжном форуме имени Александра Невского.

С 2013 года Ливан принимает участие в «Тотальном диктанте» — ежегодной образовательной акции, которая проходит более чем в 150 городах России и мира с тем, чтобы привлечь внимание к вопросам грамотности в сфере русского языка. С осени 2009 года русский язык в Ливане был введен в систему академического образования высшей школы. Его начинают преподавать в одном из ведущих вузов страны — Американском университете естественных наук и технологий (American University of Science and Technology). Ежегодно около 70 студентов этого университета проходят курс русского языка для начинающих. С февраля 2010 года, благодаря поддержке Фонда «Русский мир», начинается преподавание русского языка в Бейруте в Школе языка и переводов Университета Святого Иосифа, который пользуется признанием на международном уровне.

В рамках целевой программы Фонда «Профессор Русского мира», направленной на поддержание преподавания русского языка в образова-

тельных учреждениях за рубежом, между Фондом «Русский мир» и Университетом Святого Иосифа был заключён договор о сотрудничестве. В рамках проекта Фонда «Студент Русского мира» две слушательницы курсов русского языка в РКЦ в Бейруте (Катя Захар и Дана Наср) были приглашены на бесплатную трёхнедельную стажировку в Государственный институт русского языка имени Пушкина в 2010 году, а в 2011 году ливанская студентка Мария Нехме участвовала в международной стажировке студентов-переводчиков в МГУ в Москве.

В настоящее время в Ливане растёт интерес к изучению русского языка. За последний год курс русского языка для начинающих открылся ещё в трёх престижных высших учебных заведениях страны. С осени 2014 года начинают изучать русский язык на филологическом факультете Ливанского государственного университета. Факультативный курс русского языка вводится в программу обучения в Ливано-американском университете Бейрута. В настоящее время в группах двух университетов по этой программе обучается до 30 человек.

С апреля 2014 года по просьбе министерства обороны Ливана представительство Россотрудничества в Ливане организует курс русского языка для офицеров высшего командного звена. Он проводится на базе Военного колледжа имени Фуада Шехаба при министерстве обороны Ливана. За этот год более 40 ливанских офицеров были вовлечены в эту программу русского языка.

С целью распространения русского языка и культуры в Ливане Российский Центр науки и культуры проводит различные мероприятия, среди которых следует упомянуть организацию выставки «Пушкин и Лермонтов: два русских поэта, разделивших общую судьбу», которая сопровождалась чтением лекции на английском языке.

И выставка, и лекции, организованные в прошлом учебном году, были приурочены к 200-летию со дня рождения М. Ю. Лермонтова. Они прошли в 5 вузах Ливана. Лекция о русской литературе вызвала интерес не только среди студентов, но и среди профессорско-преподавательского состава. Сразу вслед за ней администрация Ливано-американского университета приняла решение открыть курс по изучению русского языка для студентов.

Практически без перерыва курсы русского языка работают в Бейруте в РЦНК. На занятиях, которые там проходят, студенты с различным уровнем подготовки имеют возможность совершенствовать свои навыки владения языком. Каждый год в январе слушатели курсов организуют студенческий фестиваль «Татьянин день», который собирает большую аудиторию и пользуется популярностью у зрителей<sup>3</sup>.

На протяжении многих лет группа энтузиастов из числа ливанских слушателей и преподавателей дарит всем весёлый праздник, посвящённый русскому языку и культуре. Ливанским студентам, которые при-

нимают участие в выступлении, помогает ансамбль песни «Любава», состоящий из проживающих в Ливане наших соотечественниц. Каждый год к этому празднику готовится специальная программа, в которой особым интересом пользуется инсценировка пьесы, написанной на русском языке в жанре народной сказки. Эти сказки в стихах, которые разыгрываются на сцене РЦНК в Бейруте, пишет мама одного из преподавателей русского языка<sup>4</sup>. В этом году «Татьянин день — 2015» стал 12-м по счету фестивалем русского языка, на котором ливанские студенты продемонстрировали свои умения и навыки не только в русском языке, но и в инсценировке сказки, а также в пении и танцах.

Среди традиционных мероприятий, способствующих продвижению русского языка и культуры в Ливане, следует также назвать ежегодные 2-недельные учебно-образовательные поездки в Санкт-Петербург, организуемые Российским Центром науки и культуры в Ливане. С 2013 года было организовано 11 таких поездок. В них приняли участие 72 студента.

Программа таких поездок очень разнообразна. В течение двух недель студенты ежедневно занимаются русским языком в Институте Державина, расположенном недалеко от исторического центра Петербурга в особняке на набережной Фонтанки. Кроме занятий языком студенты знакомятся с достопримечательностями Петербурга и его пригородов. Так как в Петербурге студенты, как правило, проживают в русских семьях, у них есть возможность общаться на русском языке и совершенствовать свои знания и после занятий.

Очень многие специалисты и просто любители русского языка вносят свой вклад в дело популяризации, распространения и сохранения русского языка и русской культуры в странах Ближнего Востока. Своей энергией и любовью к своему делу эти люди заражают окружающих. И тогда их работа даёт замечательные плоды.

Невозможно не привести пример из сочинения на русском языке моей замечательной и преданной ученицы Даны Наср, сотрудницы министерства туризма Ливана. В духе восточных притч, наследуя поэтические образы своего гениального соотечественника, всемирно известного ливанского поэта, философа и художника Джубрана Халиля Джубрана, Дана пишет о любви:

«Любовь — это сокровище, это магия, это подарок, которым ты должен делиться, дарить его другим. Тогда ты обогатишь другого и обогатишься сам! Хотя мы не можем тронуть любовь, мы можем её почувствовать. Хотя мы не можем увидеть, мы можем её узнать. Хотя мы не можем её купить, мы можем её подарить! Где есть грусть, любовь даст счастье. Где есть печаль одиночества, любовь будет другом. Где есть слабость, любовь даст силу. ...Песня не песня, если ты её не поёшь. Колокол не колокол, если ты в него не звонишь! ...Любовь не любовь, если ты ею не делишься!»

Хочется верить, что любовь к России, к ее традициям и истинным ценностям «русского мира» будет передаваться из поколения в поколения нашими соотечественниками, которые работают в вузах и на курсах

русского языка за рубежом, развивая и сохраняя русскую культуру далеко за пределами нашей Родины.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> *Искандер Кфури*. Русские школы Ливана // Русские в Ливане: Российские соотечественники в Ливане: история и современность: сб. материалов / под ред. С. А. Воробьёва. Бейрут: Изд. Chamas, 2010. С. 19–26.

<sup>2</sup> По материалам ИТАР-ТАСС. Продолжатели славных дел // Шире круг. 2009. № 4 (14). С. 9.

<sup>3</sup> Татьянин день — 2014 в Ливане // Вестник: информационный бюллетень посольства Российской Федерации в Ливане и Российского центра науки и культуры в г. Бейрут. 2014. № 1. С. 1–2.

<sup>4</sup> *Сари Ад-Дин (Ермилова) М.* Бабушкины сказки в Ливане // Шире круг. 2013. № 2. С. 66–68.

**Sari Ad-Din (Ermilova) M. L.**

#### **ON IMPORTANCE OF RUSSIAN LANGUAGE AND CULTURE IN THE EDUCATIONAL SYSTEM OF LEBANON**

The article considers the history and traditions of Russian language learning both in academic and other educational institutions in Lebanon. It gives a short survey of extracurricular activities aimed at encouraging different communities in Lebanon to appreciate and get involved in the value system of the Russian world.

*Keywords:* teaching of the Russian language in Lebanon: traditions and modernity, extracurricular work with the students, complementary forms of training and mastering in the Russian language acquisition.

## КОГДА МОЛЧАНИЕ ПЕРЕСТАЁТ БЫТЬ ЗОЛОТОМ (СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ИСПАНСКИХ И РУССКИХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ)

Статья посвящена лингвокультурологическому анализу национально-культурного осмысления и воплощения концепта «молчание» в испанской и русской фразеологии. Перевод рассматривается как средство межкультурного взаимопонимания.

*Ключевые слова:* русский язык, испанский язык, фразеология, лингвокультурология, межкультурное взаимопонимание.

Важнейшая проблема лингвокультурологического анализа — «воплощение культурной семантики в языковом знаке»<sup>1</sup> — приобретает особую значимость при изучении фразеологической картины мира, зафиксированной в двух и более национальных языках. Этимология и значение фразеологических единиц (ФЕ), не окрашенных национальной спецификой, например, *молчит / нем как рыба* (исп. *callar la boca*), — прозрачны для носителей любого языка и при переводе не составляют проблем. Иначе обстоит дело с ФЕ, отражающими особенности национального быта и менталитета, культурных смыслов и стереотипных представлений, ценностно-эмоционального отношения к окружающему миру, творческого языкового мышления. И так как ФЕ формируются «на основе первичных значений слов в прототипной ситуации»<sup>2</sup>, в которых и заключена культурная информация, «понять и семантическую, и образную структуру идиомы»<sup>3</sup> помогает подкреплённый лингвокультурологическим анализом буквальный перевод.

Пословицей *Слово не воробей, вылетит — не поймаешь* обычно переводится целая группа испанских ФЕ, предостерегающих от необдуманных высказываний, но при этом не содержащих в своей внутренней форме образа воробья (исп. *gorrión*). В Испании около 575 видов птиц. Разновидностей славковых более 40, бекасовых 47, утиных 52, воробьиных же всего пять, и они явно не стали для испанцев сколько-нибудь значимыми культурными символами. Внутренняя форма испанских ФЕ не имеет связи с наименованием птицы, а содержит совсем другие образы: *palabra y piedra suelta no tienen vuelta* (букв. «слово и брошенный камень не имеют возврата»), *palabra o bala suelta no tiene vuelta* (букв. «слово и пуля не возвращаются») и т. д. По сравнению с этими пословицами, во внешней форме которых использована сочинительная связь, русский аналог через употребление отрицательной конструкции (*слово*

не воробей) вносит в поговорку дополнительный смысл. В испанских ФЕ ни слово, ни пуля, ни камень не возвращаются, в русском соответствии присутствует намёк на то, что даже такую быструю и юркую птицу, как воробей, можно поймать, а вылетевшее слово — никогда.

Обитающие вблизи человеческого жилья воробьи на Руси издавна вызывали разные ассоциации. Согласно одной из версий, наименование птиц возникло по аналогии с воробой — приспособлением для намотки пряжи, которое быстро крутилось в руках пряжи. Показательно, что русское лингвокреативное мышление в основу ФЕ, тематически не связанных с выбором речевого поведения, положило образ воробья, в то время как испанское — свои привычные метафоры. В испанском языке слово *gorrión* в устойчивых словосочетаниях встречается лишь в наименованиях подвидов птицы (ср. *gorrión molinero* — черногрудый воробей). Испанские эквиваленты русских ФЕ *старого воробья на мякине не проведёшь*, *старого волка в западню не заманишь*, *старая лисица в капкан не попадёт* актуализируют иные национально-культурные стереотипы — *perro viejo* (букв. «старый пёс»), *toro corrido* (букв. «опытный бык»), *el pez viejo no tuerde el anzuelo* (букв. «старая рыба крючок не клюнет»). Тем не менее, подобные фразеологизмы не создают специфических зон непонимания, так как представление о старом как об опытном и бывалом носит общечеловеческий характер. В данном случае буквальный перевод может сказать о другом народе больше, чем подбор близкого по значению эквивалента.

В специальной литературе отмечено, что в русском употреблении оборот *старый воробей* «перекрестился, контаминировался с рядом других выражений (стреляная птица, обстрелянная птица) и постепенно уступает место «алогичному образу» *стреляного воробья*<sup>4</sup>. Но если учесть, что во время посева люди распугивали воробьёв стрельбой, этот фразеологизм не покажется алогичным. Существует мнение, что он метафорически отобразил «древнейшее стереотипное представление о воробье как о птице “нечистой”, проворной, задиристой, связанной с мотивом грабежа и воровства»<sup>5</sup>. По сравнению с образом *старого воробья* (волка, быка и т. д.), символизирующего опытного человека, которого нелегко обмануть, образ *стреляного воробья* содержит дополнительный смысл: опытным может быть и молодой, прошедший через серьёзные испытания (ср. пуганая ворона куста боится). Фразеологизмы *стрелять из пушки по воробьям* и *gastar la pólvora en salvas* (букв. «тратить порошок на пушечные залпы») при различной внутренней форме выражают общее, всем понятное представление о бессмысленности чрезмерных усилий ради заведомо мизерных результатов.

Иногда национальные стереотипы мышления и метафоризации окказываются «ложными друзьями переводчика», даже при значительном совпадении компонентов, как в случае с испанской ФЕ *por la boca tuere*

*el pez / el pez por la boca muere* (букв. «рот губит рыбу»). В испанском языке немало пословиц, поговорок и идиом, имеющих в своём составе образ рыбы (*pez*), что объясняется особенностями национальной жизни и ассоциативного мышления испанцев, чья территория омывается водами Атлантического океана и Средиземного моря, а границы более чем наполовину проходят по воде. Естественно, что одним из основных занятий здесь всегда был рыбный промысел. Отсюда и многочисленные «рыбные» ассоциации.

Русская идиома *рыба гниёт / тухнет с головы* символизирует национальную традицию искать виновников проблем «наверху», в эшелонах власти (ср. *каков поп, таков и приход; каков пастух, таково и стадо*). Есть ещё одна привычная для русского человека ассоциация, связывающая рот человека с жадностью и завистью к чужому благополучию (ср. *на чужой каравай рот не разевай; на чужой платок не разевай роток*). Ни один из этих вариантов не соответствует культурной семантике, воплощённой в испанском *por la boca muere el pez*.

Следует обратить внимание на то, что в испанском языке слово «боса» означает не только «рот», но и «язык» как орган речи. В русском языке это две разные лексемы, из которых многозначной является вторая (*на чужой роток не накинешь платок; выхватить слово / мысль из рта; снять слово / мысль с языка*). Пословица *por la boca muere el pez* напомнит испанцу не о коррупции в органах власти и не о пагубности алчности, а о необходимости следить за своими словами и поспешностью суждений не уподобляться рыбе, заглатывающей гибельный крючок. Таким образом можно истолковать ФЕ: *язык мой — враг мой (mi lengua es mi enemigo)*<sup>6</sup>. Чтобы не ошибиться с толкованием, необходимо внимание к содержанию текста в целом. Ранее данная ФЕ употреблялась в более пространной форме: *язык мой — враг мой, впереди ума рыщет, беды себе ищет*. Сегодня по разным причинам люди выражают свои мысли короче, иногда не подозревая о наличии второй части пословиц, которая может не просто разъяснять первую, но содержать ее главный смысл (ср. *пьяному море по колено, а лужа по уши; бойся коровы спереди, лошади сзади, а дурака со всех сторон*).

Несмотря на существенные различия во внутренней образной форме, рассматриваемые фразеологизмы отражают единое отношение разных народов к несдержанности в речи. О не в меру болтливом человеке в России и в Испании скажут: *длинный язык (tiene la lengua larga), язык без костей (no tiene pelos en la lengua — букв. «язык без ворсинок»);* о любителе позлословить: *язык как помело и como la boca de un condenado / como la boca del infierno — букв. язык как преисподняя*). Такому человеку посоветуют *закрыть / заткнуть рот (cerrar a uno la boca / tapar la boca), защитить его (coserse uno la boca / boquita), прикусить (morderse la lengua) и держать язык за зубами / на привязи*. Образное содержание



двух последних фразеологических вариантов соотносится с телесным, пространственным и зооморфным кодами культуры. Этимологию русского варианта ФЕ *держать язык за зубами* предание связывает с болтливым вельможей, не сумевшим сохранить в тайне информацию о том, от какой высокой персоны получил в дар пирог с грибами. Отсюда русское: *Ешь пирог с грибами — держи язык за зубами*. В испанской культуре такой привязки нет, поэтому и в словарных переводах первая часть пословицы отсутствует.

Порой адекватное смысловое переложение некоторых ФЕ (например, *no tener boca para*, имеющей двоякое словарное толкование: «говорить о чём-либо с жаром, с увлечением» и «не решаться заговорить о чём-либо, не иметь мужества высказать что-либо»<sup>7</sup>) невозможно без достаточного контекста. Невнимание к экспрессивной окраске ФЕ в их конкретном употреблении также может привести к смысловым искажениям. Так, фразеологизм «*заткнуть рот / закрыть фонтан*», имевший в древних латинских текстах вполне корректное выражение (*Claudite jam rivos, pueri, sat prata biberunt* — букв. «Перекройте каналы, дети, ибо луга уже напоены»), будучи употреблён сегодня в повелительном наклонении, приобретает оскорбительный смысл и грубо-просторечную окраску, что не позволяет считать его «абсолютно несерьёзным выражением»<sup>8</sup>. Негативную коннотацию имеет и ФЕ *укоротить язык* (*cortar la lengua a alguien*), то есть *заставить молчать*, своим происхождением обязанная древней традиции подрезания языка болтунам. Вероятно, что и у идиомы «*игра в молчанку*» (*no decir ni un sí ni un no, no decir esta boca es mía*) были соответствующие культурно-исторические основания<sup>9</sup>.

Даже между близкими ФЕ «практически всегда обнаруживаются определённые семантические, прагматические и сочетаемостные различия»<sup>10</sup>. Пословица *слово — серебро, а молчание — золото* по-испански звучит как *el hablar es plata y el callar es oro*, а её усечённый вариант как *el callar es oro*. Раньше русские, в отличие от испанцев, ассоциировали *слово* с *оловом*. Возможно, причина этого в том, что Испания была одним из центров добычи благородных металлов и олова, тогда как на территории России, при наличии своего золота и серебра, потребности в олове до 19 века удовлетворялись за счёт импорта, что делало его редким и дорогим металлом. Поэтому олово вошло в один из вариантов пословицы в качестве метафоры наравне с серебром. Испанские же *en boca cerrada no entran moscas* (букв. «в закрытый рот не залетит муха») и *al buen callar llaman Sancho* (букв. «захочешь хорошо помолчать, зови Санчо») должны быть квалифицированы не как варианты, а как синонимы данной пословицы.

И русские, и испанцы понимают, что *не всякое молчание — золото*. *Не бойся собаки брехливой, а бойся молчаливой*, — скажут в России, имея в виду, что *в тихом омуте черти водятся*. Кальку с латинского

изречения *молчание* — *знак согласия*, которое встречалось ещё у древнегреческого драматурга Софокла, ни русские, ни испанцы (исп. *el que calla otorga*) не склонны рассматривать как аксиому, создав ФЕ противоположного содержания: *молчание не есть согласие* и *el que calla no dice nada* (букв. «молчание не означает ничего»). У А. С. Пушкина в поэме «Борис Годунов» за словами *народ безмолвствует* угадывается недовольство и скрытая угроза. О том, что молчание не всегда *золото*, напоминают такие ФЕ, как *золотые слова* (*palabras de oro*), *доброе слово дороже золота*, *молчаньем прав не будешь*, *молчать, так и дело не скончатъ, говорить — беда, а молчать — другая* и т. д.

Особенно неодобрительную коннотацию, имеющую оттенок презрения, содержат ФЕ, «крылатые» слова и прецедентные тексты о молчании как символе трусости и приспособленчества: *А молчалиники вышли в начальники* (А. Галич), *Молчалиных тихоньствующих сонм* (Е. Евтушенко), *Молчащие чиновники — трава, которую никто не замечает* (В. Жириновский). У таких людей, по выражению, встречающемуся ещё в Библии (Пс. 21: 16), *язык прилипает к гортани* (исп. *se le pegó la lengua al paladar*) от страха, *как бы чего не вышло*, *как бы не лишиться кресла / насиженного места / тёплого местечка* (*ibiena tanta para el invierno*). Такие люди предусмотрительно *набирают в рот воды* (*coserse uno la boca*) даже тогда, когда молчать нельзя...

Таким образом, отражая универсальные, общечеловеческие смыслы и эталоны, фразеологизмы как знаки языка и культуры в образной форме транслируют особенности ценностно-эмоционального отношения разных народов к окружающему миру, и потому корректный перевод ФЕ на основе лингвокультурологического анализа становится одним из средств достижения лучшего межкультурного взаимопонимания.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Ковшова М. Л. Семантика и прагматика фразеологизмов (лингвокультурологический аспект). Автореф. дис. ... д-ра филол. наук. М., 2009.

<sup>2</sup> Маслова В. А. Лингвокультурология. Стереот. изд. М.: Академия, 2010. С. 84.

<sup>3</sup> Курчаткина Н. Н., Супрун А. В. Фразеология испанского языка. Учебное пособие для институтов и факультетов иностранных языков. Изд. 2-е. М.: Либроком, 2009. С. 12.

<sup>4</sup> Мокшенок В. М. Почему так говорят? От авось до ятя. Историко-этимологический справочник по русской фразеологии. СПб: Норинт, 2003. С. 118–119.

<sup>5</sup> Большой фразеологический словарь русского языка. 4-е изд. / Отв. ред. В. Н. Телия. М.: АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2009. С. 575.

<sup>6</sup> Филиппова В. А. 1500 русских и 1500 испанских идиом (фразеологизмов, устойчивых словосочетаний). М.: Астрель; СПб: СОВА, Владимир: ВКТ, 2012. 192 с.

<sup>7</sup> Левинтова Э. И. Вольф Е. М., Мовшович Н. А., Будницкая И. А. Испанско-русский фразеологический словарь. 30 000 фразеологических единиц / Под ред. Э. И. Левинтовой. М.: Русский язык, 1985. 1080 с.

<sup>8</sup> Галынский М. С. Самый полный словарь крылатых слов и выражений. Происхождение, толкование, применение. М.: РИПОЛ классик, 2009. С. 149.

<sup>9</sup> Бирих А. К., Мокшенок В. М., Степанова Л. И. Словарь русской фразеологии. Историко-этимологический справочник. СПб: Фолио-Пресс, 1998. С. 385–386, 649.

<sup>10</sup> Баранов А. Н., Добровольский Д. О. Основы фразеологии. 2-е изд. М.: Флинта, 2014. С. 219.

**Semenova G. P.**

**WHEN SILENCE IS NO LONGER GOLD:  
COMPARATIVE ANALYSIS OF SPANISH AND RUSSIAN PHRASEOLOGY**

The article is dedicated to linguistic and cultural analysis of national and cultural understanding and verbalization of the concept of silence in Spanish and Russian phraseology. Translation is considered to be a means of intercultural understanding.

*Keywords:* Russian language, Spanish language, phraseology, cultural studies, intercultural understanding.

## КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИЯ ЭМОЦИЙ В ЭВРИСТИЧЕСКОЙ МЫСЛИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (НА МАТЕРИАЛЕ РУССКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ)

В данной статье представлены различные способы концептуализации эмоций в эвристической мыслительной деятельности на материале русского и английского языков в их сравнении. Для исследования использованы различные языковые средства, как лексические, так и грамматические. Для полного описания представлены контексты на английском языке из английской научной литературы. Эмоции анализируются в четырех стадиях творческого процесса.

*Ключевые слова:* концептуализация, эмоции, стадии творческого процесса.

В связи с появлением такого междисциплинарного направления как когнитивная наука, ставящая своей целью «изучение процессов, связанных с получением, обработкой, хранением и использованием, организацией и накоплением структур знания, а также организацией этих структур в мозгу человека»<sup>1</sup>, определился новый антропоцентрический подход к изучению языка, так как «именно в языке находит отражение внутренний мир человека и его интеллект»<sup>2</sup>.

Когнитивная наука — антропоцентрична. Антропоцентрическая интерпретация самых разнообразных явлений всегда эмоциональна, импрессивна, выразительна, так как чувства человека являются формой отражения действительности. Чувственное — начальный этап познания. Антропоцентрический подход основан на концептуальном анализе, на интеграции достижений когнитологии, семантики, прикладной лингвистики, логического анализа языка. «Человек воспринимает мир и текущую ситуацию с точки зрения своего присутствия и участия в ней»<sup>3</sup>.

Чувственное и рациональное связаны как первая и вторая ступень познания. Они взаимопроницаемы друг в друга. Чувственное в форме эмоций заложено в самом типе мышления. Различаются два типа мышления: правополушарное и левополушарное.

Левополушарный тип мышления представляет собой рациональный тип. Правополушарный тип связан с эмоциями, что отражаются в следующем контексте: *The right hemisphere is specialized in perceiving emotional expression in others and generating it in oneself*<sup>4</sup>. «Правое полушарие специализируется в распознавании эмоций в других и генерации их в себе». Чувства носят и общественный характер. Чувства нельзя отделять от сознания человека. *The right hemisphere maintains a highly developed social-emotional mental system*<sup>5</sup> — «Правое полуша-

рие регулирует высокоразвитую социально-эмоциональную ментальную систему».

Русский язык очень ярок по эмоциональности, которая выражается особыми суффиксами: «умный-умен-умница», «дурак-дурачок-дурачина-глупенький». Слово «умный» выражает определенное понятие. В словах «умен, умница» эмоциональная окраска накладывается на общее значение слова, сообщая ему эмоциональный и субъективный оттенок. Слова «дурачок, дурачина, дурашка, глупенький» также несут в себе эмоциональный, снисходительный оттенок. Особая роль эмоций в русском языке была подмечена Рябцевой Н.К., которая отмечает, что «в русском языке имеется особая культурно значимая семантическая область, получившая название «активные эмоции», куда входят «глаголы действия»: радоваться, волноваться, переживать, беспокоиться, негодовать, тревожиться и так далее»<sup>6</sup>. В английском же языке соответствующий класс глаголов предельно мал (*to grieve, to worry, rejoice*) и непродуктивен. Корни этого лежат в английской культуре, в которой «эмоциональное поведение в повседневной жизни» считается отклонением от нормы и вызывает недоумение окружающих.

В научной творческой деятельности эмоциональное состояние исследователя находит широкое выражение. Эвристическая мыслительная деятельность, связанная с решением проблем, проходит четыре стадии: 1. «Подготовительная стадия», что в английском языке выражается словосочетанием — *Preparation stage*, 2. «Инкубация» — *Incubation stage*, 3. «Инсайт» — «озарение» — *Insight*; 4. «Стадия верификации» — *Verification stage*. Каждая из перечисленных выше стадий связана с проявлением различных эмоций. Предполагается, что мыслительная действительность приводит к переходу от одного вида интеллектуальных эмоций к другому.

Первая стадия творческого процесса — «Подготовительная стадия» связана с постановкой проблемы. Побуждаемый тем или иным мотивом субъект анализирует ситуацию для достижения определенной цели. В ходе анализа он обнаруживает противоречие между требованиями цели и своим опытом. Возникающие препятствия к решению проблем вызывают эмоциональное возбуждение, переходящее в поисковый мотив деятельности, который и стимулирует её на всем протяжении творческого процесса. Подготовительная стадия связана с концентрацией внимания, что проявляется в выражениях: *painstaking analysis* — «болезненный анализ», *painful thinking* — «болезненное мышление», *to search exhaustively* — «изнуряющий поиск». Данные выражения отличаются яркой метафоричностью. Метафора сопровождает мыслительный процесс, так как обозначает определенный физический симптом чувства.

Поставить проблему — значит увидеть всю совокупность фактов в целом, в условиях, когда целое еще не дано. Такую особенность процес-

са творчества можно определить как предчувствие целого, эмоциональную антиципацию. «Включение исследователя в проблемную ситуацию связано с эмоциональной активацией — её первым «пиком», который можно охарактеризовать как «эффективное удивление» — *effective surprise*», соответствующее предварительной эмоции эстетического восприятия»<sup>7</sup>.

Вторая стадия творческого процесса — **«Инкубационный период»**, связана с инкубацией, созреванием решения задачи, формированием окончательной идеи. В данной стадии ученый на время «отходит» от проблемы. В данной стадии значительную роль играет явление бессознательного — «the Unconscious».

*The unconscious and autonomous thought processes during incubation take over and continue solving the problem*<sup>8</sup> — «Бессознательные и автономные мыслительные процессы преобладают в стадии инкубации и продолжают решать проблему».

«Когда ученый после длительной, безуспешной попытки решения задачи отказывается от строгого анализа проблемной ситуации, переходит к отдыху, или переключается на что-то другое, разум освобождается от логической скованности, мысль раскрепощается, продолжая работать в направлении исследования, она приводит в действие другие механизмы поиска»<sup>9</sup>. Явление бессознательного связано с напряжением интеллектуальных и физических сил, что проявляется в выражениях — *mental fatigue* — «умственная усталость», *agonizing hours of solving a problem* — «мучительные часы решения проблемы», *the strain of hard work* — «напряжение тяжелой работы», *frustration of not having found an answer* — «разочарование от не найденного ответа».

Английский ученый Ф. Голдберг связывает стадию инкубации с проявлением чувств отчуждения, невежества, страдания. «*Incubation — the end of ignorance, alienation and suffering*»<sup>10</sup> — «Инкубация — это конец отчужденности, невежества и страдания».

Третья стадия творческого процесса — **«Инсайт»** — «озарение»: отличается яркой эмоциональностью, поскольку связана с эмоциональной напряженностью творческого процесса. Эта стадия выражает открытие, а всякое открытие связано с определенными эмоциями. И нередко бывает, что эмоциональная сторона настолько сильна в слове, что интеллектуальная сторона речи ослабляется и слово переходит в междометие: *Aha!* — «Ага!», *Eureka!* — «Эврика!», которые нашли свою регистрацию в словарях и приобрели статус существительного: *The Aha* — «Ага!», *The Eureka feeling* — «Чувство «эврики», *The Eureka moment* — «момент «эврики». В свою очередь междометие *Aha* вызвало появление словосочетаний: *The experience of Aha* — «опыт «Ага», *Aha reaction* — «реакция «Ага».

Радость открытия выражается также в экспрессивной форме: *I have it!* — «Есть!», *I had an answer!* — «У меня есть ответ!», *Now I see*

*it!* — «Сейчас я вижу ответ», *I have found it!* — «Я нашел!», *This is it!* — «Вот оно!», *I have discovered!* — «Я открыл!», *That's the trick!* — «Вот в чём дело!».

В данной стадии творческого процесса большое внимание уделяется интуиции, которая играет существенную роль в приходе к решению определенной задачи. Интуиция представляет собой проекцию познавательного опыта исследователя на новую проблемную ситуацию.

В «наивной» картине мира англичан интуиция представляется как «событие» — *event*, «случайность» — *occurrence* в связи с редким случаем её проявления. При концептуализации чувства «интуиция» реализуется антропоморфный признак «*body awareness*» — «осведомленность тела» как реакцию человеческого тела на приход интуитивного решения задачи. *Some people suggest that intuition is body awareness and the way to be more intuitive is “to get in touch with your body”. It is important to acknowledge that the body contains information and transmits messages<sup>11</sup>.* «Некоторые люди предполагают, что интуиция — это «осведомленность тела» и чтобы быть более интуитивным, нужно следить за реакцией своего тела. Необходимо признать, что тело содержит информацию и передает сообщения». Приход к решению задачи в языковой картине мира англичан связывается с эмоциональным признаком «физическое ощущение». *As expressions like “I felt it in my bones” and “I had a gut feeling indicate physical sensations and often associated with intuition. Often they are global feelings. People describe them as a “glow”, “burning sensation”, “a cold chill”, “tingling”*<sup>12</sup> — «Выражения: «Я чувствовал это в моих костях и я испытывал обостренные чувства, которые связаны с физическими ощущениями, вызываемыми интуицией. Эти глобальные чувства переполняли меня. Люди описывают их как «костер», «горящее ощущение», «холод во всем теле», «звон в ушах».

Четвертая стадия творческого процесса — «Стадия верификация» — *Verification stage*. Эта стадия характеризуется сложной динамикой эмоций, сомнения и уверенности. На этой стадии выдвинутая гипотеза принимается или отвергается, что связано с эмоциональными переживаниями. *“Evaluation is always a threat, always creates a need for defensiveness, always means that some portion of experience must be denied to awareness”*<sup>13</sup> — «Оценка — это всегда угроза, создает условия для обороны, всегда означает, что какая-то часть опыта должна проверяться на её приемлемость».

В мыслительной деятельности существуют определенные «инструменты», которые интенсифицируют творческий процесс. К таким «инструментам» можно отнести термин РО, который обозначает психологический метод, позволяющий прийти к новому решению — это промежуточная фаза решения задачи: *Placed before a statement PO indicates that the statement is being used as an intermediate impossible. This means that the*

*statement may actually be wrong but is being used as a stepping stone to new ideas*<sup>14</sup> — «Если знак РО стоит перед каким-то утверждением, то это означает, что утверждение может быть неправильным, но может быть использовано как ступенька к новым идеям». Термин РО связан с эмоциями, предвкушением оценки правильности выдвигаемой идеи. Положительная сторона этого творческого «инструмента» заключается в том, что даже неправильно выдвинутая идея не отвергается, а используется для перехода к новой. Другим творческим «инструментом», используемым в мыслительной деятельности, является знак NO, который обозначает категорическое отклонение неправильно выдвинутой идеи. Эмоциональная сторона этого творческого «инструмента» связана с предвкушением страха, боли, дискомфорта от возможности признания неправильности выдвигаемой идеи, которая будет отвергнута. *NO acts as the symbolic anticipation of a situation that would arouse pain or discomfort*<sup>15</sup>. Знак NO связан с символической антиципацией боли или дискомфорта.

В процессе творчества приход к решению проблемы связан с желанием поделиться радостью открытия с другими. *It is doubtful whether a human being can create without wishing to share his creation. It is the only way he can assuage the anxiety of separateness and assure himself that he belongs to the group*<sup>16</sup> — «Сомнительно, может ли ученый сделать открытие, не желая поделиться с кем-то этой новостью. Это единственный путь убедить себя, что ты не одинок, а принадлежишь группе». Эмоции также находят свое выражение в жестах, которые демонстрируют социальное взаимодействие с другими участниками творческого процесса: *Shaking one's fist in the face of another is an example of such a symbolic gesture*<sup>17</sup> — «Помахать кулаком перед лицом другого — есть пример такого символического жеста».

Таким образом, эмоциональность — психологическое явление и является слабо изученным. Эмоции в мыслительной деятельности так же характерны, как и в обыденной жизни, поскольку они заложены в самом интеллекте человека. Напряженность творческого процесса, приход к открытию сопровождается всплеском эмоций. Эмоции выражаются различными языковыми средствами: грамматическими, лексическими, интонационными и с помощью жестов.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Кубрякова Е. С. Начальные этапы становления когнитивизма. ВЯ. 1994. № 4. С. 34–39.

<sup>2</sup> Рябцева Н. К. Язык и естественный интеллект. М.: Academia. 2005. 626 с.

<sup>3</sup> Там же. С. 14.

<sup>4</sup> Brockman J. Creativity. Touchstone Book. N.Y. 1993. 221 p.

<sup>5</sup> Там же с.165.

<sup>6</sup> Рябцева Н. К. Язык и естественный интеллект. М.: Academia. 2005. 626 с.

<sup>7</sup> Галкина-Федорук Е. М. Слово и понятие. Учпедгиз. 1956. 54 с.

<sup>8</sup> Summerfield D. and Thatcher I. The creative mind and method. N.Y. 1964. 215 p.



- <sup>9</sup> *Дрыгин В. И.* Мироззрение в творчестве ученого. Изд-во Саратовский университет. 1991. 118 с.
- <sup>10</sup> *Goldberg P.* The intuitive edge. Los Angeles, 1983. 240 p.
- <sup>11</sup> Ibid.
- <sup>12</sup> *Goldberg P.* The intuitive edge. Los Angeles, 1983. 240 p.
- <sup>13</sup> *Ghiselin B.* The creative process. 1985. University California Press: Berkeley, Los Angeles, London. 255 p.
- <sup>14</sup> *De Bono E.* Practical thinking. N. Y. Harmondsworth. England. 1986. 183 p.
- <sup>15</sup> Ibid.
- <sup>16</sup> *Brockman J.* Creativity. Touchstone Book. N.Y. 1993. 221 p.
- <sup>17</sup> Ibid.C. 307.

**Stevanovich R. I.**

**CONCEPTUALISATION OF EMOTIONS IN A HEURISTIC MENTAL ACTIVITY  
(BASED ON ENGLISH AND RUSSIAN MATERIAL)**

The given article deals with a linguistic conceptual analysis of emotions developed in a heuristic mental activity and associated with four stages of creative process. The analysis is based on Russian and English material for comparison. English contexts are enclosed herewith for illustration.

*Keywords:* conceptual analysis, stages of creative process.

## РОЛЬ РУССКОГО ЯЗЫКА И ОСОБЕННОСТЕЙ НАЦИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ В ПРОЦЕССЕ ФРАНКО-РУССКИХ ПЕРЕГОВОРОВ

Целью нашей исследовательской работы является изучить вопрос о том, как русский язык и национальная культура влияют на процесс франко-русских переговоров. Исследование базируется на наблюдениях за проведением переговоров предприятиями в течение последних десяти лет и представляет результаты, полученные в рамках этого периода. В данном исследовании мы также рассмотрели связь между национальной культурой и большой дистанцией власти, столь присущей русским предприятиям. Эта дистанция власти не только влияет на процесс переговоров, но и требует гибкости со стороны французских партнеров.

*Ключевые слова:* франко-русские переговоры, национальная культура, русский язык и аргументация, дистанция власти.

Россия является привлекательным рынком для западных экспортеров. Этому способствуют не только размеры и географическое расположение страны, но и запасы натуральных ресурсов, сто пятьдесят миллионов потребителей, а также высокий уровень квалификации кадров. Тем не менее, многие эксперты и ученые отмечают, что русский рынок был и остается очень сложным для западных менеджеров и предпринимателей с экономической, административной и культурной точек зрения<sup>1</sup>. Они особо отмечают, что знание и правильная интерпретация культурных особенностей России являются залогом успешного проведения переговоров и сотрудничества<sup>2</sup>. Широко известным является тот факт, что национальная культура влияет на процессы принятия решений, на ход переговоров, а также на тип эффективного менеджмента.

Дюпон в своих работах отмечает, что национальная культура является одним из ключевых компонентов переговоров<sup>3</sup>. Так, в самом процессе переговоров может возникнуть множество проблем, связанных не только с владением языком участников, но и с пониманием национальной культуры страны, с коммерческими компетенциями сторон, с тактиками переговоров, которыми они пользуются, а также со множеством других факторов. В данном исследовании будут затронуты два аспекта, влияющие на ход франко-русских переговоров: языковой и культурный — связанный с большой дистанцией власти, столь присущей русским предприятиям. Работа базируется на наблюдениях за русскими и французскими фирмами в течение последних десяти лет. Она основывается также на результатах проведенных нами полужформализованных интервью.

## **1. Языковой аспект и построение аргументации в ходе франко-русских переговоров**

Во-первых, сам концепт переговоров воспринимается по-разному русскими и французами. Для западных партнеров, в данном случае французов, термин «переговоры» ассоциируется с «*négocse, négociant, négociier*», то есть с коммерческой и деловой деятельностью, имеет четкую профессиональную ориентацию. Однако русский термин «переговоры» — даже в деловой сфере — должен переводиться на французский словом «*pour-parlers*». Оно обозначает процесс дискуссии, обсуждения, обмена. Обсуждение и обмен происходят, по определению, между двумя и более сторонами, и сам процесс дискуссии очень важен для русских.

Во-вторых, во французском языке в процессе переговоров сначала будет вынесена гипотеза и дано заключение, потом следует аргументация, подтверждающая гипотезу, и снова заключение<sup>4</sup>. Для носителей русского больше важен результат обсуждения и возможность убедить другую сторону. Большое время отводится на то, чтобы глобально представить вопрос, затем описать все детали, без которых полное понятие вопроса невозможно. От собеседника требуется большое внимание и уважение к говорящей стороне, ибо для понимания самого предмета обсуждения требуется значительное количество времени. Франкоязычный собеседник, в свою очередь, должен предоставить русской стороне время на описание ситуации, что конечно же, подразумевает и оказать доверие — ведь русскоязычный партнер предоставит важную информацию и поможет понять ситуацию<sup>5</sup>. Подобный принцип обмена информацией помогает прежде всего создать доверительные отношения, тогда как результат аргументации отходит на второй план.

Франкоязычный собеседник ждет от русскоязычного линейной конструкции в аргументации со ссылками от общего к конкретному, на базе аргументов и логических подтверждений. Русскоязычный партнер, в свою очередь, скорее готов к спиральной конструкции аргумента: сначала подробно излагается суть вопроса, а затем предоставляется возможность найти ему адекватное решение. Это решение на первый взгляд не имеет ничего общего с личными отношениями партнеров, но, тем не менее, подразумевается, что это произойдет само собой. Таким образом, следует признать, что процесс переговоров имеет в своей основе две различные по своей структуре аргументации, что нейтрализует результат.

Традиция гостеприимства и личных отношений также приводит к тому, что в итоге важно выстроить хорошие личные отношения, а конечный результат теряется из вида.

## **2. Национальная культура и большая дистанция власти в русских предприятиях.**

Национальная культура влияет и на процесс принятия решения и проведения переговоров. Многие авторы в своих работах подчерки-

вают влияние национальной культуры на поведение ее представителей в профессиональном контексте. Представляется возможным упомянуть целый ряд типологий национальных культур, описанных Холлом<sup>6</sup>, Хофстедом<sup>7</sup> и Тромпенаром<sup>8</sup>. Холл определяет десять систем примитивных коммуникаций и методов доступа к знаниям<sup>9</sup>.

Нидерландский социолог Герд Хофстед определяет национальную культуру как «коллективное программирование сознания, которое позволяет отличить представителей одной культуры от другой». Исходя из этого определения, автор предлагает использовать следующие параметры, представляющие собой континуумы таких характеристик поведения как<sup>10</sup>:

- индивидуализм / коллективизм;
- дистанция власти (степень участия в принятии решений, касающаяся всех членов организации);
- приемлемость неопределенности;
- мужественность/ женственность;
- временной горизонт ориентаций на будущее (короткий/ длинный)

Хофстед в своем исследовании устанавливает связь между ценностями национальной культуры и экономической деятельностью страны. Тем не менее, можно утверждать, что широкую и разнообразную русскую культуру очень сложно ограничить параметрами, основанными на исконно западных критериях. Аспекты эмоциональные, а также связанные с национальной символикой, в этих параметрах не учтены, поэтому представляется сложным применить вышеописанную модель в ее полном объеме. Не случайно и то, что вышеприведенный довод уже был частично отражен в работах Д' Ирибарна<sup>11</sup> и Чеслава<sup>12</sup>.

В данном исследовании мы рассмотрим критерий, связанный с дистанцией власти, сквозь призму модели Хофстеда. Дистанция власти определяется Хофстедом как «признаваемая и допустимая степень неравенства между людьми с точки зрения влияния на принимаемые решения»<sup>13</sup>. Иначе говоря, речь идет о фактической доступности руководства для подчиненных. Автор приходит к выводу, что общества и организации управляются настолько автократично, насколько позволяют члены этих обществ и организаций. Наблюдения внутри организаций, предприятий, политических структур помогают понять манеру их функционирования и в то же время являются источником культурного познания. Малая дистанция власти характерна для структур, где решения принимаются больше на локальном уровне, с меньшей концентрацией власти и горизонтальным менеджментом. Большая дистанция власти присуща структурам с вертикальным менеджментом, где решения принимаются централизованно при сильной концентрации власти. Таким образом, менеджеры — выходцы из культур с малой дистанцией власти опираются на свой личный опыт и опыт своих подчиненных. Менеджеры-выходцы из культур с большой дистанцией власти строго следуют директивам и указаниям иерархии.

Многие исследователи, в частности Болингер<sup>14</sup> доказывают, что Россия относится к странам с большой дистанцией власти. Пуффер и Маккарти также наглядно показывают, что работники русских организаций очень толерантно воспринимают сильную концентрацию власти внутри организаций<sup>15</sup>.

Этот факт отчасти объясняется историческим контекстом России. Испокон веков политика правителей Российского государства была направлена на контроль и расширение государственных границ, а также на управление населением, состоящим из представителей многочисленных народов и народностей. Обществом управляли сильные лидеры, подавлявшие свободу личности. К числу этих лидеров следует, прежде всего, отнести христианскую религию и церковь, царскую власть, а позднее — элиту коммунистической партии.

Так, Еленков отмечает, что многовековая история авторитарного лидерства и централизации власти в России оказали сильное влияние на русскую культуру<sup>16</sup>. В течение многих веков подчинение населения достигалось силой и запугиванием. Авторитарные лидеры не оказывали доверия своим подчиненным и не делегировали свои полномочия населению. Согласно автору, начиная с эпохи существования централизованного государства в России, политика и административные органы находились под строгим контролем центрального аппарата власти. Что касается населения, соблюдение и точное исполнение спущенных свыше указаний поощрялись, тогда как инициатива и принятие на себя риска жестоко карались. В таких условиях население, с одной стороны, не смогло развить чувство гражданского долга, а с другой — не испытывало доверия к государству.

Что же касается предприятий, работники и служащие были предрасположены к тому, чтобы получать указания и восхищаться авторитарными лидерами. Эти лидеры обычно обладали более глубокими знаниями, чем их подчиненные, могли ответить на все возникающие вопросы и создавали атмосферу патернализма, заботясь о личных нуждах своих работников и служащих, а также их семей. Как уже было сказано выше, авторитарные лидеры должны были обладать более широким спектром знаний, чем их подчиненные и спускать директивы сверху вниз, что характерно для авторитарного стиля лидерства. Этому стилю свойственно то, что директивы спускаются сверху вниз с учетом строгой иерархии, в которой нет места инициативе и творческим идеям. Исторически русское лидерство характеризуется как авторитарное — в эпоху сначала русских, а затем советских лидеров, ставивших в зависимость своих подчиненных и вызывавших у них некий страх. На настоящий момент ситуация, конечно же, изменилась, и на предприятиях присутствуют различные стили лидерства — такие как демократический стиль, коллегиальный и либеральный.

Целью данного исследования было в первую очередь подчеркнуть тот факт, что наши наблюдения за фирмами и процессами переговоров показали, насколько важно учитывать авторитарность стиля, которая оказывает влияние на процесс принятия решений в ходе переговоров.

Парадоксален тот факт, что вертикальный концепт власти и авторитарный стиль менеджмента присутствуют сегодня в России, как в политике, так и на предприятиях и, соответственно, проявляются в процессе переговоров и, тем самым, вовлекают в процесс принятия решений многочисленных участников.

Французских экспортеров очень часто впечатляет большое количество участников переговоров с русской стороны, которые появляются и исчезают в ходе встречи. Этот факт особенно привлекает внимание, когда речь идет о небольших французских предприятиях, на которых руководитель предприятия является на переговоры один. Для русского же руководителя предприятия присутствие на переговорах большого числа сотрудников и участников переговоров является символом власти. В соответствии с этой логикой вертикали власти, французской стороне требуется не только понять, кто в действительности принимает решение, но и определить, за что отвечают прочие участники переговоров. Ведь даже если они не принимают окончательного решения, руководитель нуждается в их экспертизе. Среди многочисленных участников переговоров французскому партнеру следует прежде всего установить, на ком лежит ответственность за реализацию проекта, кто занимает должности ассистентов, а кто выполняет другие — более или менее неопределенные — функции и ведет протокол. В большинстве случаев, последняя категория участников символизирует власть и благополучие руководителя. Что же касается представителей администрации, французской стороне необходимо понять их роль и выдвигаемые ими требования. Для западной деловой сферы требования русской администрации зачастую непонятны и требуют пояснения — как например требования связанные с рабочим законодательством, экологией или же пожарной безопасностью. Таким образом, можно утверждать, что участие в переговорах большого числа лиц, которые не будут участвовать в принятии окончательного решения, но, возможно, выскажут свое мнение в качестве экспертов, подтверждает тезис о большой дистанции власти на русских предприятиях и является фактором, который в значительной степени замедляет процесс принятия решения в ходе переговоров.

Вышеприведенное исследование имеет целью отразить влияние языка и построения аргументации на ход переговоров. Само понимание термина «переговоры» у французских и русских носителей языка не совпадает. Построение аргументации в ходе переговоров также имеет свои особенности во Франции и в России, что приводит к нейтрализации результата. Русским предприятиям присуща большая дистанция власти.

Она обусловлена национальной культурой и историческим контекстом России, в котором издавна присутствовали авторитарные лидеры — религия, церковь, царская власть, а впоследствии — элита коммунистической партии. Эти факторы оказали сильное влияние на формирование авторитарного лидерства, которое отражается сегодня на ценностях менеджеров и предпринимателей России и, соответственно, проявляется в манере проведения переговоров.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> *Mc Carthy D., Puffer S., Darida S.* Convergence in Entrepreneurial Leadership Style: evidence from Russia // *California Management Review*. CMR. Berceley edu.: 2010. N° 4, vol. 25. С. 237.

<sup>2</sup> *Mercado S., Welford R., Prescott K.* *European Business* / London.: Prentice Hall, 2001. 298 с.

<sup>3</sup> *Dupont C.*, *La négociation conduite, théorie, applications* / Paris. : Dalloz, 1994. 250 с.

<sup>4</sup> *Deloffre G., Bok H., Demyk Y. u др.* *Négociation à l'international : présentation des difficultés et risques des négociations et de communication au travail entre managers russes et français* [Электронный ресурс] // [CAIRN info]. URL : <http://www.carin.info/revue-negotiations-2009-1-page-63.htm>.

<sup>5</sup> *Ibid.* P. 34.

<sup>6</sup> *Hall E.T Hall M. R.* *Understanding Cultural Differences. Germans, French and Americans* / Yarmouth, ME.: Intercultural Press, 1990. 406 с.

<sup>7</sup> *Hofstede G.*, *Culture's Consequences* / London. : Sage, 1980. 334 с.

<sup>8</sup> *Trompenaars F., Hampten-Turner C.* *Riding the Waves of Culture* / London. : Nicholas Brealey, 1998. 298 с.

<sup>9</sup> *Hall E.T., Hall M. R.* / *Op. cit.* P. 46.

<sup>10</sup> *Hofstede G.* *Cultures and Organizations* / London.: Harper Collins Business, 1994. 456 с.

<sup>11</sup> *D'Iribarn P.* *La logique de l'honneur, gestion des entreprises et traditions nationales* / Paris. : Seuil, 1989. 312 с.

<sup>12</sup> *Czeslaw M.* *Negotiation with business partners from European Members of the European Union* / Paris.: Biennale de la négociation, 2005. 356 с.

<sup>13</sup> *Hofstede /* *Op. cit.* P. 115.

<sup>14</sup> *Bollinger D.* *The four cornerstones and three pillars in the "House of Russia" Management System* // *Journal of Management Development* / 1994. N°2. vol.13. С. 49–54.

<sup>15</sup> *Mc Carthy D., Puffer S., Darida S.* *Convergence in Entrepreneurial Leadership Style: evidence from Russia* // *California Management Review*. CMR. Berceley edu.: 2010. N° 4, vol. 25. С. 240.

<sup>16</sup> *Elenkov D.* *Environmental Scanning System and Performance : an Emperical Study of Russian Companies* // *Journal of Management Development*. 1998. N°2. vol. 27. С. 115.

Sulikashvili N. V.

#### THE ROLE OF THE RUSSIAN LANGUAGE AND OF THE SPECIFICITIES OF NATIONAL CULTURE IN THE FRANCO-RUSSIAN NEGOTIATION PROCESS

The paper examines the impact of Russian language and culture on Franco-Russian negotiations. This study will present our work in progress and the interim results based on observations made on Russian companies over the last ten years. We have also considered the origins of the cultural factors at work in such negotiations, for example, the strict observance of professional hierarchy in Russian companies today. In reality, this marked power distance has serious repercussions on negotiations in Russia and French negotiators have to adapt to it.

*Keywords:* Franco-Russian negotiations, national culture, Russian language and argumentation, large degree of power distance.

## ПРЕПОДАВАНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА В ТУНИСЕ — ПРЕДПОСЫЛКА ДЛЯ АРАБО-РУССКОГО КУЛЬТУРНОГО ДИАЛОГА

Арабо-русский культурный диалог имеет длительную историю. Он расширился благодаря востоковедению, преподаванию арабского языка в России и русского языка в арабских странах, а также переводу литературы. С целью углубления арабо-русского культурного диалога при преподавании русского языка в Тунисе прослеживается история арабо-русских отношений, приводятся заимствованные слова и афоризмы, а также данные о взаимовлиянии арабской, русской и советской литературы, указываются сходства между системами арабского и русского языков.

*Ключевые слова:* культурный диалог, русская культура, коммуникативная компетенция, менталитет, востоковедение, перевод.

Преподавание русского языка в Тунисе имеет длительную историю. Обучение русскому языку тунисских филологов предусматривает формирование у студентов языковой, коммуникативной, страноведческой, лингвострановедческой и лингвокультурологической компетенций, то есть наши студенты должны овладеть системой русского языка, уметь общаться на русском языке и иметь знания об истории, обычаях, традициях, реалиях быта и мировоззрении русского народа. Чтобы правильно общаться с русскими, избегать культурного шока, понимать русское мышление и русский характер, усваивать русские литературные произведения и в дальнейшем работать с русским языком, необходимо познакомиться с историей, культурой и бытом русского народа. При этом нужно указать, что приведение на занятиях сведений о культуре русского народа не должно носить форму пропаганды. Оно также не должно выражать негативного отношения к стране и ее народу. Требуется объективный подход, акцентирующий положительные стороны и подчеркивающий богатство русской культуры и русского национального характера.

Тунисцы изучают русский язык с целью профессиональной подготовки, а также с познавательной целью. В обоих случаях русская культура занимает важное место в программах преподавания русского языка. Богатый лексический запас и знание языковых правил являются далеко не полным багажом, который должен иметь студент-филолог на продвинутом этапе обучения. Полное овладение языком требует знания культуры народа — носителя данного языка, а также знаний об официальных и культурных отношениях со страной изучаемого языка.

Современные тенденции преподавания иностранных языков связывают преподавание языка с одновременным преподаванием культуры. Культура занимает важное место в программе подготовки наших русистов. Сведения о русской культуре приводятся при обучении всем видам



речевой деятельности, а также при преподавании специализированных курсов. В настоящее время предлагается ввести а программу подготовки тунисских русистов семинары по лингвокультурологии, на которых будут даваться знания о русской культуре и выявляться стороны русской национальной личности и русского менталитета в тесной связи с усвоением русского языка.

Многие культурные сведения легче передать студентам посредством сопоставления русских языковых единиц с арабскими соответствиями. Подача некоторых фонетических и грамматических правил, а также некоторых лексических и афористических единиц русского языка в сопоставлении с соответствующими арабскими правилами и единицами или на их фоне помогает арабским учащимся лучше и быстрее усвоить представленный языковой материал и получить необходимые культурные сведения о России и о русском народе. Данный подход играет важную психологическую роль. Увидев сходства в системах русского и арабского языков, тунисский студент почувствует психологическое облегчение и больше не будет считать русский язык далеким или странным языком. Он также будет считать русский народ близким и будет готов с ним общаться. Это, в конечном итоге, стимулирует арабо-русский культурный диалог.

Преподавание иностранных языков является базой для углубления диалога культур. Все больше растет интерес к диалогу культур, к сближению народов, к борьбе против шовинизма. Изучая иностранный язык, мы знакомимся с новой культурой, с жизнью и менталитетом другого народа, с которым нас разделяют большие географические расстояния. Благодаря изучению иностранного языка мы имеем возможность понять и проникнуться уважением к народу — носителю изучаемого языка. При обучении иностранному языку нужно воспитывать у учащихся чувство любви и уважения не только к родной культуре, но и к культуре народа и страны изучаемого языка.

Диалог культур стал в современном мире общественной, политической, культурной и образовательной необходимостью для всех народов и наций, поскольку в диалоге осуществляется самообогащение, взаимообогащение и взаимоуважение, а также отражается готовность жить в мире. Распространение культуры диалога, общения и терпимости усиливает свободу народов, защищает их духовные ценности, обогащает всечеловеческую культуру и обеспечивает мир на земле.

Диалог культур должен строиться на принципе признания различия между культурами и уважения национальной специфики различных культур. Богатство всемирной культуры исходит из богатства национальных культур. С целью установления и осуществления успешного диалога культур нужно преодолеть языковые, культурологические и психологические барьеры. В диалоге культур большое внимание уделяется познанию национального характера и национального менталитета.

Диалог культур считается одной из основных целей преподавания русского языка в Тунисе. Чтобы достичь этой цели, необходимо обогащать учебные программы сведениями о русской культуре. Данный подход особенно важен и актуален при преподавании русского языка представителям культур, сильно отличающихся от русской. Такой является арабская культура.

Русские и арабы всегда стремились к диалогу и общению, исходя из национальных ценностей, присущих каждому народу, а также исходя из общечеловеческих ценностей. Диалог между обоими народами и культурами отвечает общим интересам. Благодаря русским и советским востоковедам, русским и арабским переводчикам он расширился. И русские и арабы имеют большой опыт в области диалога с другими народами.

С целью углубления арабо-русского культурного диалога при преподавании русского языка в Тунисе, мы исходим из богатого опыта диалога между обеими культурами.

1. Отношения между арабским и русским народами и между арабской и русской культурами всегда были хорошими, начиная с X века до наших дней. В начале XVIII века стало развиваться востоковедение в России. Началось преподавание арабского языка в некоторых русских университетах и появились первые переводы арабской литературы на русский язык, а также переводы русской литературы на арабский язык. Распространение ислама во многих регионах России и влияние арабо-мусульманской цивилизации пробудили у русских и арабов интерес друг к другу и способствовали сближению русской и арабской культур. Во второй половине XX-ого века установились тесные культурные отношения между арабским и советским народами и распространилось преподавание арабского языка в Советском Союзе и русского языка в арабских странах. После распада Советского Союза многие арабские страны стали проявлять заинтересованность в расширении своих отношений с Россией, поскольку исчезла «коммунистическая угроза».

2. Тунисско-русские отношения всегда были хорошими, но недостаточными. Советский Союз был одним из первых государств, которые признали независимость Туниса. Культурные соглашения между Тунисом и Россией предусматривают сотрудничество в областях образования, культуры, искусства и науки. В конце 60-х годов при содействии Советского Союза были построены многие тунисские объекты. В последние годы появились новые возможности развития экономических отношений с Россией. Увеличилось число туристов из России. Оно достигло в этом году 350 тысяч. В связи с этим преподавание русского языка в Тунисе приобретает новый практический смысл.

3. Востоковедение сыграло значительную роль в диалоге русской и арабской культур. Русские и советские востоковеды стремились передать правдивое представление об истории, жизни, культуре и духовном богатстве арабов. Их перу принадлежат сотни произведений о класси-

ческой и современной арабской литературе, о социальной и культурной жизни в арабском мире и о состоянии арабской культуры. Они перевели многие арабские прозаические и поэтические произведения. В первой половине XX века русские востоковеды внесли большой вклад в изучение арабских рукописей. Ими было собрано и изучено больше пяти тысяч томов рукописей.

4. Перевод сыграл важную роль в арабо-русском диалоге культур. Одновременно с распространением романтизма в русской литературе в начале XIX века были переведены на русский язык многие арабские романтические произведения. В XX веке переводились на русский язык классические и современные арабские литературные произведения. Особое внимание было уделено национальным арабским литературам. Список русских и советских произведений, переведенных на арабский язык очень широк.

Для подготовки наших студентов к диалогу с русскими мы базируемся на следующих формах работы:

- 1) на объяснении истории арабо-русских отношений;
- 2) на приведении сходств между системами арабского и русского языков на уровне фонетики, грамматики, лексики и афористики:
  - при подаче понятия ударения в русском языке нужно напомнить студентам, что тоже в арабском языке к буквам добавляются знаки, указывающие на способ произношения. Эти знаки тоже могут быть смысловыми;
  - в арабском языке тоже есть падежная система. Местоимения, имена существительные и имена прилагательные в арабском языке имеют разные формы и окончания в разных падежах. Местоимения и имена прилагательные согласуются при склонении с существительными;
  - только на фоне сопоставления с родным языком арабский учащийся поймет разницу в формах имен числительных мужского и женского рода, поскольку такая разница существует и в арабском языке;
  - в русском языке, также как и в арабском языке употребляется винительный падеж при выражении стоимости;
  - в русском языке, также как и в арабском языке в простой синтаксической конструкции «имя существительное + дополнение, выражающее место», (например: «мой брат в клубе») в настоящем времени не употребляется глагол-связка. Он употребляется только в прошедшем и в будущем времени;
- 3) на включении в программу русских афоризмов, имеющих соответствия в арабском языке (полных и частичных эквивалентов), например, таких, как правая рука; длинный язык; друзья познаются в беде; скажи мне, кто твой друг и я скажу тебе, кто ты и др.;
- 4) на приведении заимствованных и интернациональных слов и афоризмов. Тунисский студент, который встречается в языке средств массовой информации и в повседневном общении на арабском языке слова русского происхождения (например, перестройка, гласность, дума, тройка и др.) должен чувствовать гордость за то, что он знает о России больше чем его соотечественники, и это, конечно, благодаря изучению русского языка. Тот же студент почувствует радость и гордость и своего рода психологическое облегчение, когда увидит в русском тексте или услышит в разговоре на русском языке слова арабского происхождения (например, адмирал, мечеть, сундук и др.). Такие слова, заимствованные русским языком из арабского, и слова, которые имеют происхождение из зна-

комых студенту иностранных языков, а также интернациональные слова обогащают его активный лексический запас и дают ему почувствовать, что русский язык не такой далекий или странный язык;

- 5) для достижения воспитательной и общеобразовательной целей обучения русскому языку в арабской аудитории арабским учащимся необходимо дать знания о культуре России. Они влияют на формирование их личности, расширяют их кругозор и помогают им усвоить национальную специфику русской культуры. Эти знания также помогают обучаемым понять место и роль русской культуры в мировом сообществе культур. Именно поэтому в программе преподавания русского языка в Тунисе русская культура занимает важное место. Приведение культурных сведений осуществляется через толкование безэквивалентной лексики и безэквивалентных афоризмов, а также через презентацию лексических и афористических единиц, ценных с культурной точки зрения. При этом курсы по русской культуре и по русской и советской литературе играют важную роль в ознакомлении тунисских студентов с русской историей, бытом, менталитетом и русской языковой личностью;
- 6) на приведении данных о взаимовлиянии арабской, русской и советской литературы и указание арабских мотивов в русской и советской литературе и русских и советских мотивов в арабской литературе, а также на указании влияния русских и советских литературных направлений на арабскую литературную критику. Благодаря переводам русская и арабская литература оказали благотворное влияние друг на друга. Влияние арабской литературы на русскую литературу стало заметным в первой трети XIX века при переходе русской литературы от классицизма к романтизму. Арабские мотивы появились во многих русских и советских произведениях. Хорошим примером такого влияния служит «Подражание корану» А. С. Пушкина.

Арабские писатели заинтересовались русской литературой, поскольку она призывает к свободе и равенству и боролась против всех форм порабощения и угнетения. Через русскую и советскую литературу они познакомились с критическим и социалистическим реализмом. Русские литературные направления, такие как формализм и структурализм, нашли свое отражение в арабской литературной критике.

Можно заключить, что арабо-русский культурный диалог должен продолжаться и углубляться. Преподавание русского языка арабским учащимся является одним из надежных путей расширения этого диалога.

**Tounsi Mohsen**

## **RUSSIAN LANGUAGE TEACHING IN TUNISIA: A PLATFORM FOR THE ARAB-RUSSIAN CULTURAL DIALOGUE**

The author argues that Arab-Russian cultural dialogue has a long history, it extended thanks to Orientalism, the teaching of Arabic language in Russia and Russian language in Arab countries and the translation of literature. In order to expand the Arab-Russian cultural dialogue while teaching the Russian language in Tunisia, we have to explain the history of the Arab-Russian relations, present the borrowed words and aphorisms, indicate the similarities between the systems of Arabic and Russian languages and show the mutual influence of Arabic, Russian and Soviet literatures.

*Keywords:* cultural dialogue, Russian culture, communicative competence, mentality, Orientalism, translation.

Федорова Людмила Львовна

Российский государственный  
гуманитарный университет, Россия

lfvoux@yandex.ru

Болоньяни Микела

Посольство Армении при Святом Престоле, Италия

michela.bolognani@gmail.com

## РУССКИЙ И ИТАЛЬЯНСКИЙ В МЕЖКУЛЬТУРНЫХ КОНТАКТАХ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

Одним из результатов языковых контактов является заимствованная лексика. Ее состав и отношение к ней носителей языка отражают образ страны-донора. На основании словарных данных и опроса информантов предлагаются «языковые формулы» Италии и России, отражающие изменение стереотипов.

*Ключевые слова:* языковые контакты, заимствованная лексика, стереотипы и их изменение.

Как отражается образ России в итальянском языке и как русский язык воплощает образ Италии? Наши образы друг друга формируются благодаря межкультурным и межъязыковым контактам и закрепляются в стереотипах. Если для русского человека Италия — это европейский культурный символ, родина искусства, то Россия для Италии была изначально страной экзотической, границей цивилизованной Европы и Азии. Изменились ли эти стереотипы сегодня? Об этом можно судить по составу заимствований и отношению к ним носителей этих языков.

Россия и Италия никогда не были соседями по территории, но их контакты уходят глубоко в историю. Результаты этих контактов засвидетельствованы в словарном составе языков — в заимствованиях из итальянского в русский и из русского в итальянском. Одни заимствования настолько укоренились, что не осознаются носителями как слова иноязычного происхождения, другие же, напротив, четко ассоциируются со страной-источником. Например, *макароньы*, *мафия*, *панарацци* для русских однозначно ассоциируются с Италией, а *matrioska* и *vodka* — для итальянцев с Россией.

Посмотрим сначала на то, как русский язык отражает влияние итальянского.

В отношении исторических заимствований прежде всего интересно, насколько глубоко они проникли в современный русский язык, в какой степени воспринимаются как «свои», а не «чужие». Для оценки этого процесса был проведен эксперимент: 50 русским испытуемым (от 13 до 76 лет) был предложен список из 20 слов с просьбой отметить в нем нерусские по происхождению слова: *авария*, *газета*, *кавалер*, *касса*, *команда*, *конфета*, *концерт*, *лаванда*, *лимон*, *мотив*, *почта*, *ракета*,

*салат, серия, темп, фашизм, финал, фирма, фонтан, цукат*. В этом списке половина слов пришли из итальянского как языка-источника без посредников; это: *газета, конфета, лаванда, серия, мотив, темп, фашизм, финал, фонтан, кавалер*. Из итальянского, но через посредничество немецкого пришли *касса, команда, концерт, ракета, фирма*, через французский — *салат*, через польский — *почта, цукат* (промежуточный посредник — немецкий). Наконец, итальянский послужил посредником для передачи слов из других языков: *лимон* (язык-источник арабский или персидский), *авария* (арабское)<sup>1</sup>.

Результаты опроса показали, что многие слова утратили свою инаковость и субъективно ощущаются как вполне русские<sup>2</sup>. Лишь трое участников сумели оценить заимствованный характер всех слов из списка, а слова *почта, авария, конфета, ракета, газета* не менее половины испытуемых отнесли к русским. Это показывает, что русский освоил не только слова, но и реалии, которые воспринимаются как «свои». Но удивляет и то, что существенная часть респондентов (14%) посчитала русским слово *фашизм*. Возможно, само явление стало ощущаться как обыденное для части современников?

Если же обратиться к объективным данным словарей, отражающим историю русско-итальянских языковых контактов, то можно проследить, из каких тематических сфер происходило заимствование. Это позволит прояснить содержание итальянского вклада и конкретизировать образ Италии, запечатленный в русской лексике.

Основным источником материала послужил Толковый словарь иноязычных слов Л. П. Крысина (М.: Эксмо, 2008). В нем было обнаружено около 530 слов, которые содержали в зоне происхождения помету *ит.*, указывающую на итальянский язык как на источник или посредник заимствования<sup>3</sup>.

Более половины всех итальянских заимствований пришло из сферы искусства; итальянский язык здесь является донором для многих европейских языков. Музыка и театр, живопись и графика, скульптура и архитектура в значительной мере обслуживаются итальянской лексикой; часть ее вошла в активный лексический фонд русского языка, но еще больше — в специальную терминологию. Наиболее общие обозначения людей искусства — *виртуоз, маэстро, меценат, импресарио*, названия течений и стилей — *барокко, маньеризм* — применимы к разным областям искусства, так же как и литературные формы *новелла, сонет*.

Италия является родоначальницей оперного искусства; итальянская музыка и театр вошли в моду при русском дворе Анны Иоановны (с 1730 г.), как и ранее при многих европейских дворах<sup>4</sup>. Музыкальная сфера дала больше всего слов — не только в русский, но и в другие европейские языки. Это *концерт* и *консерватория*, названия музыкальных инструментов: *фортепьяно* (из *pianoforte*), *пианино* (в итальянском

инструмент называется *pianoforte verticale*, а *pianino* — буквально ‘тихонько’ или же ‘шарманка’), *виолончель*, *мандолина*, *тромбон*, *фагот*, *фанфара*; категории певческих голосов — *бас*, *тенор*, *сопрано*, *контральто*, элементы музыкальной грамоты и внушительный массив специальной терминологии. Базовая театральная лексика тесно связана с музыкальной и также итальянского происхождения. Самое известное во всем мире — междометие-восклицание *браво!* (ит. *bravo* букв. отлично)<sup>5</sup>. В активном словаре — *опера*, *балет*, *оперетта*, *либретто*, *комедия*, а также пришедшие через французский *карнавал*, *маскарад*, игры *лото* и *карусель*. Интересно, что *маска* и его производное *маскарад* имеют арабские корни: араб. *maschara* ‘шут, насмешник’; ‘шутка’.

Кроме этих обозначений, имеющих общекультурный и общеевропейский характер, мы обязаны итальянским мастерам и некоторыми нашими собственными топонимами; это слова с корем *фряз-*: *Фрязино*, *Фрязево*. Эти названия восходят к общему обозначению итальянцев *фрягъ* — *фрязи* (откуда также *фрязинъ*, *фрязь*), переименованному от основы *frank*; оно относилось к первым итальянцам, приехавшим в Московское княжество; таким образом имя *Фрязины* стало обозначать всех итальянцев (как *Немчин* — немца), а некоторые и вошли в историю под этим именем<sup>6</sup>. Места, где селились фрязины, и получили соответствующие названия.

Другие важные тематические сферы итальянских заимствований — военно-морская, экономическая и общественная.

Военно-морская лексика проникала в русский язык преимущественно в петровскую эпоху. Специалисты для флота выписывались из Англии, Голландии и Венецианской республики, а русская молодежь проходила обучение в морских училищах Италии, Германии и других стран. Из итальянского языка, иногда через посредников (фр., нем., польск.), пришли названия кораблей: *барка*, *бригантина*, *галера*, *фелюга*, *фрегат*; собственно военная лексика: *граната*, *кавалерия*, *бастион*, *гвардия*, *команда*, *лазарет* (через фр. от ит. названия госпиталя. *Santa Maria di Nazaret*), *медаль*, *ракета*.

Значительное влияние на общеевропейскую и в том числе русскую лексику оказала итальянская экономическая терминология. Еще в Средние века ломбардийские менялы производили обменные операции в своих лавках; отсюда современные *ломбард* и *банк* (ит. *banco* ‘скамья, лавка (менялы)’). С развитием банковского дела складывается и профессиональная терминология. Разными путями (при посредничестве фр. или нем.) она проникает и в русский язык: *баланс*, *брутто*, *валюта*, *инкассатор*, *касса*, *негоция*, *нетто*, *серия*, *тара* (ит. *tara* <араб. *tarh* отходы), *тариф* (фр. *tarif* <ит. *tariffa* <араб. *ta'rif(a)* объявление о пошлинных сборах), *фабрика*, *фирма*.

Ряд слов относится к жизни города, транспорту и связи: *авария*, *автострада*, *газета*, *куранты*, *почта* и др. По результатам опроса,

*авария, газета и почта* настолько прочно вошли в русский язык, что половиной участников оценивались как русские. Интересно, что *почта* пришло через польский, о чем говорит изменение согласного: (польск.  *poczta* < ит. *posta*). В истории почты отмечается, что регулярное почтовое сообщение между Москвой и Польшей было установлено при царе Алексее Михайловиче в 1668 г., для облегчения контактов между правящими дворами; до этого использовались только частные гонцы с ямщиками — «ямская гоньба»<sup>7</sup>. Таким образом, польский контакт дал новое европейское название самой службе (татарское заимствование *ям* тоже сохранилось в языке в ряду производных — *ямщик, ямской*; а также в свою очередь заимствовалось из русского в эстонский со значением ‘станция’).

Благодаря регулярным почтовым сношениям в Москву стали доставлять иностранные газеты, или «куранты»: итальянское *corrente* (и фр. *courant*) означает ‘текущий’; куранты сообщали текущую информацию. Позже слово *куранты* стало обозначать часы с боем, отмеряющие текущее время, и сейчас оно сохранилось с этим значением (*кремлевские куранты*). А слово «газета» происходит от названия мелкой монеты, чеканившейся в XVI в. в Венеции, на которой была изображена сорока — *gazza*, маленькая *gazetta*. По названию монеты газетой стали называть и листок новостей, который за нее можно было купить.

В кругу слов, относящихся к различным явлениям общественной жизни, многие давно и прочно вошли в общеевропейский лексический фонд: *банда, бандит, бригада, контрабанда, контрабандист, карьера, инкогнито*. Но есть и появившиеся сравнительно недавно и приобретшие широчайшее распространение: *гетто, фашизм, мафия, мафиози, папарацци*. Каждое из них имеет свою политическую историю и несет сильный отрицательно-эмоциональный заряд.

Одна из самых значительных сфер итальянских заимствований — гастрономия.

Макароны являются стереотипом, характеризующим гастрономические пристрастия итальянцев. Это слово, как и сам продукт, появилось в России довольно давно: первые фабрики организовали французы в Одессе в конце XVIII в., и слово пришло через французский (фр. *macaroni* <ит. *macarone* — первонач. пирог с сыром <греч. *makaria* варено из ячменной муки). Вслед макаронам появляются *вермишель* (ит. *vermicelli букв. червячки*), а также более новые *спагетти* и *паста*. В современном языке *макаронники* в одном из разговорных значений используется для шуточного обозначения итальянцев, что поддерживает серию ироничных гастрономических стереотипов: *лягушатники* — для французов, *колбасники* — для немцев.

Итальянизм *салат* представлен уже в словаре В. Даля. Интересно, что лишь один из участников опроса отметил его итальянское происхождение, а семеро (14%) вообще посчитали русским. Привычны и обычны



для русского уха и русского стола *конфета, лимон, сарделька, сардины*; несколько более изыскан *марципан* (через нем. и ит. из араб.).

В последнее время наблюдается активный прирост итальянской кулинарной лексики. Словари не успевают ее фиксировать; так, *цуккини, мартини, капучино, тирамису* отмечены лишь в орфографическом словаре Лопатина (2004) и отсутствуют в толковых.

Итак, по словарям, культурно-языковой образ Италии формирует лексика искусства (54%), на втором плане — экономика и общественная жизнь (14%), затем гастрономия и итальянские реалии (*дож, вендетта, гондола, палаццо, стилет, таверна, мадонна* и др., по 10%), военная и морская лексика (8%), флора и фауна (4%, *каскад, лава, лагуна; болонка, лаванда, тарантул*). Основная масса заимствований происходила достаточно давно, в XVIII–XIX вв., создавая яркий и стилистически приподнятый образ.

Что же дают современные культурно-языковые контакты? Об этом можно судить по экспериментальным данным. Оказывается, что гастрономия сейчас не менее значима для поклонников Италии, чем итальянская опера. Пятидесяти испытуемым было предложено назвать по крайней мере 5 слов итальянского происхождения в русском языке. В результате был получен массив в 205 слов, которые респонденты считали итальянскими по происхождению (хотя не все таковыми являлись). Из них 5 наиболее частотных принадлежат гастрономической тематике: *пицца* (42 ответа), *спагетти* (32), *макароны* (28), *паста* (26), *капучино* (16) — 4 из них являются относительно недавними заимствованиями (*паста* как вторичное заимствование). Далее по убыванию частотности следуют слова сферы искусства: *фортепьяно, фреска, браво, аллегро, опера*, а затем гастрономия и искусство идут на равных: *помидор, эспрессо, ризотто, моцарелла* — и *сопрано, сольфеджио, ария, пианино*. Среди относительно частотных (7–4 упоминаний) появляются и слова другой тематики: *мафия, фашизм* и *чао*. Если *мафия* и *фашизм* заимствовались как лексемы-экзотизмы с негативной окраской, то словечко *чао* полюбилось русской молодежи и вошло в обиход уже в конце 1960-х гг., по-видимому, из популярных итальянских фильмов, которые знакомили с итальянским образом жизни.

Итак, по результатам эксперимента современный образ Италии можно передать формулой: «гастрономия + искусство + политика + *чао*». Эта формула отличается от словарной более прагматичным характером, а главное — смещением акцентов от прекрасных звуков *belcanto* к гастрономическим радостям *dolce vita*.

Теперь обратимся к анализу представлений современных итальянцев о России по данным языка. Считается, что привлекательность России для итальянцев связана с ее литературой, историей и с особенным национальным колоритом. Первые примеры заимствований из русско-

го датируются еще в XV–XVI вв. (*casacca* (казакин) 1480, *zibellino* (соболь) 1481; *beluga*, *boiario*, *sevruga* 1550; *zar*, *versta* 1557). Однако это единичные случаи, основная же масса русских слов проникает в XX в. Особенно интенсивный поток слов отмечается в 1990-е гг., когда Россия и ее политическая жизнь стали актуальной темой в СМИ. Процесс заимствований продолжается и в XXI в.: журнал Panorama фиксирует гастрономические примеры: *halva* (2002) и *asetra* (2004).

На основе анализа итальянских словарей М. Николаи Джорджо и Т. Де Мауро<sup>8</sup> было выделено около 300 слов русского происхождения (что существенно меньше, чем итальянских заимствований в русском). И они относятся в основном к пассивной лексике: это либо экзотизмы, отмечающие явления чужой жизни, либо узкоспециальные термины. Распространенной является историко-политическая лексика: *bolševico*, *intelligenza*, *kolchoz*, *sovchoz*, *nomenclatura*, *perestrojka*, *pogrom*, *rusofilia*, *rusofobia*, *sovietofilo*, *sovietofobia*, *sovietolatria* ('восторженное почитание всего советского'), *stalinismo*, *stacanismismo*, сюда же примыкают названия лиц по национальному признаку: *bielorosso*, *ceceno*, *circasso*, *ukraino*, *uzbeco*, *tagico* и др. К распространенной лексике Де Мауро относит и слова, называющие традиционные реалии: *bojaro*, *cosacco*, *dacia*, *isba*, *telega*, *copeco*, *rublo*; *steppa*, *tundra*, а также военный термин: *molotov*.

Результаты опроса помогают скорректировать образ современной России. Пятьдесят итальянцев назвали 104 «русских» слова в итальянском. Первая пятерка — *vodka* (100%), *perestrojka*, *matrioska*, *gulag* и *zar*. Следующая пятерка усиливает историческую тему (*soviet*, *stacanismista*), добавляет военный мотив (*kalashnikov*) и развивает традиционную культурно-бытовую тему (*balalaika*, *colbacco*), хотя *colbacco* (русская меховая шапка) отнесено к русизмам ошибочно: это заимствование из турецкого языка (*kalpak*) через французский (ср. «колпак» также тюркского происхождения). Наконец, следующая по частоте группа (14 слов) укрепляет историко-политическую тему: *glasnost'*, *stalinismo*, *nomenclatura*, *bolscevico*, *intelligenza*, *leninismo* — и традиционно-бытовую: *cremlino*, *dacia*, *trojka*, *isba*, *babushka*, *rublo*; военную тему поддерживает *molotov*, наука появляется в слове *sputnik*.

Образ России по данным опроса может быть обобщен формулой: «политическая история + водка и традиционные реалии + калашников». Он, в общем, перекликается с данными словарей. Современный образ России глазами итальянцев неоднозначен: он представляет историю — от царя через Гулаг к гласности — на фоне постоянных символов — водки и матрешки — и ряда русских национальных образов: тройка, изба, Кремль.

Как видим, устойчивые стереотипы Италии как родины искусства и России в ее традиционных реалиях корректируются более современными представлениями об итальянской *dolce vita* и русской перестройке. Но и эти образы отражают уже устоявшиеся реалии. Насколько они

будут поддержаны в дальнейшем — зависит от нового поколения и его ценностей.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Чаще принято квалифицировать заимствования по языку, непосредственно передавшему слово в принимающий язык. Нам же представлялось интересным отметить и более глубокое итальянское происхождение слов, если словари давали такую возможность.

<sup>2</sup> Иногда участники отмечали, откуда, по их мнению, пришло какое-то слово; чаще всего предлагали английский, немецкий или французский языки.

<sup>3</sup> В процессе работы активно использовались также Этимологический словарь русского языка М. Фасмера и Новый толково-словообразовательный словарь русского языка Т. Ф. Ефремовой (М.: Русский язык, 2000).

<sup>4</sup> В Италии в 1637 году был основан и первый оперный театр (Сан Кассиано в Венеции), а через сто лет и в России на тезоименитство царицы Анны Иоанновны был поставлен придворным капельмейстером Ф. Арайей первый оперный спектакль *La forza dell'Amore e dell'Odio*, на музыку Ф. Праты. В 50-е гг. ставятся и первые оперы русских композиторов (*Corti M. Storie di italiani in terra russa // La Nuova Europa*, № 4. 07. 2006, 79–85).

<sup>5</sup> Интересно, что общее с междометием происхождение имеет и нетеатральное слово *браво* (ит. *bravo букв.* храбрый, смелый) — термин, обозначавший в Италии XVII–XVIII вв. наемного убийцу.

<sup>6</sup> *Рогов А. И.* Итальянские зодчие эпохи Возрождения и архитектура Московской Руси // Италия и славянский мир. Советско-итальянский симпозиум in honores Professore Et-tore Lo Gatto. Сборник тезисов. Институт славяноведения и балканистики АН СССР. М., 1990. С. 22–25.

<sup>7</sup> Русские почты в XVII и начале XVIII столетий. *Карнович Е. П.* Исторический вѣстник. СПб.: Типография А. С. Суворина, 1884. Т. XV. С. 615–625 <https://ru.wikisource.org/wiki>.

<sup>8</sup> *Nicolai Giorgio M.* Dizionario delle parole russe che s'incontrano in italiano — Roma: Bulzoni Editore, 2003; *De Mauro T.* Dizionario dell'Uso della Lingua Italiana. Torino: UTET, 2007.

Fedorova L. L., Bolognani M.

## RUSSIAN AND ENGLISH IN THE CROSS-CULTURAL CONTACTS

The authors argue that the loan words as a result of language contacts can represent the image of their native country. The data of dictionaries and native speakers' inquiry help drawing "language formulas" of present-day Russia and Italy.

*Keywords:* language contact, loan words, stereotypes and their change.

## ПРОБЛЕМА НОМИНАЦИИ СОЦИАЛЬНО ЗНАЧИМЫХ ЗАБОЛЕВАНИЙ В РУССКОЙ И АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРАХ

Данная статья посвящена изучению языковых номинаций в сфере социально значимых заболеваний в двух культурных традициях: русской и англоязычной. Примеры языковых номинаций были распределены по тематическим группам. Проведенный анализ выявил различия при использовании эвфемизмов для обозначения отдельных категорий пациентов или заболеваний.

*Ключевые слова:* номинация, эвфемизм, социально значимые заболевания, лингвокультура.

Проведение кросскультурных исследований способствует успешной коммуникации представителей разных стран. Каждая культурная традиция имеет свои особенности, находящие выражение в системе ценностей, жизненном укладе, обычаях и нравах, что находит выражение в культуре общения, речевом поведении, этикете. Данное исследование посвящено изучению использования эвфемии при номинации социально значимых заболеваний в двух культурных традициях — русской и англоязычной.

Учитывая огромное значение этического начала в медицине и здравоохранении, эвфемия представляется весьма значимым, однако разнородным по своей структуре лингвистическим явлением в данной лексической системе. Немало работ посвящено изучению эвфемизмов, и в трактовке каждого лингвиста есть свои особенности, дополнения этого понятия, но в целом все определения сводятся к единому представлению о значении и функциях эвфемизмов. Согласно В. И. Заботкиной, «эвфемизмы – тропы, основанные на непрямом, вежливом, смягчающем слове или словосочетании, возникающие по ряду прагматических причин (вежливость, деликатность, щепетильность, благопристойность, стремление завуалировать негативную сущность отдельных явлений действительности)»<sup>1</sup>. Е. Е. Тюрина определяет «эвфемизм как «мягкое и дозволенное, а иногда просто более приемлемое по тем или иным причинам слово или выражение, употребляемое вместо слов или выражений, представляющихся говорящему запрещенными, неприличными, грубыми, нетактичными, неприемлемыми с точки зрения принятых в обществе норм морали, тематически стигматического, некорректного антецедента»<sup>2</sup>.

Изначально эвфемизм, как культурное явление, возник в большей мере не из-за потребности в вежливом общении, а из-за наложения опре-

деленных запретов, табу на произношение тех или иных слов. А. М. Кацев пишет: «в силу тех или иных религиозных или нравственных причин, временно или навсегда, согласно строгим предписаниям и традициям, всеми или некоторыми членами языкового коллектива, во всех или особых ситуациях определенные табуированные слова и выражения должны исключаться из речевого обихода»<sup>3</sup>. Таким образом, в основе эвфемизма лежит табу, которое можно трактовать как слово, употребление которого запрещается вследствие религиозных верований и суеверий.

В то же время следует ограничивать эвфемии от смежных явлений, таких, например, как криптолапия, которая выполняет иную функцию. Криптолапия или тайноречие — это язык особых социальных групп, создаваемый в целях замкнутого общения в пределах данной группы и непонятный для тех слоев общества, которые в данную социальную группу не входят. Таким образом, не стоит относить к эвфемизмам использование латинизмов и терминов в речи врачей, пытающихся таким образом скрыть от пациентов предмет разговора. Для того чтобы отнести какое-либо слово к криптолапии или эвфемизмам, важно учитывать ситуацию использования и контекст. Например, один и тот же термин в одном случае может быть отнесен к явлению эвфемии, а в другом — к криптолапии. В качестве примера можно рассмотреть ситуацию, когда врач сообщает пациенту, что у него педикулез, при этом пациент понимает значение этого слова. В другой ситуации пациент может не знать значения этого термина и обратиться к врачу с просьбой объяснить значение этого термина.

Именно языковые номинации социально значимых заболеваний и являются объектом данного исследования. Материалом исследования послужили научно-популярные медицинские брошюры и рекламные проспекты. Примеры были отобраны приемом сплошной выборки и распределены по тематическим группам.

1. В тематической группе «Болезни» весьма существенное место занимают и активно используются эвфемизмы, обозначающие инфекционные, тяжелые болезни с частым летальным исходом. В английском языке с целью эвфемизации таких болезней часто используются аббревиатуры. В русском — заимствования, аббревиатуры. Например, «STIs» (sexually transmitted infections), «ТВ» (tuberculosis), ВИЧ и др.

2. К тематической группе «Больной человек с патологией и/или физическими недостатками» (инвалиды, люди с различными дисфункциями организма, проблемные по медицинским показателям группы населения и др.) могут быть отнесены следующие слова и выражения:

*people with a visual / hearing impairment; invalid, lame people, differently abled, disabled, handicapped; fat, overweight; hair disadvantaged people; deaf, aurally inconvenienced people; patients with cancer, cancerous growth, new growth; люди с избыточным весом, страдающие ожирением, люди с ограниченными возможностями, инвалиды, люди, испытывающие затруднения с волосами, страдаю-*

щие от выпадения волос; глухие, слабослышащие; онкологические больные, больные раком, люди, имеющие злокачественное новообразование, опухоль.

3. Тематическая группа «Алкоголизм, наркомания» содержит следующие языковые единицы:

*alcoholic, intoxicated person, problem drinker, AOB — Alcohol On Board, PPA — Practicing Professional Alcoholic; intravenous drug user (IVDU) nervous disorder, substance abuse, chemical dependency, morphinism, self-medication, self-administration, possession, narcotic trafficking, drug abuse, PWUD (Persons Who Use Drugs);* алкоголик, человек в состоянии опьянения/интоксикации; ЛУН (люди, употребляющие наркотики), наркоман, человек, употребляющий внутривенные наркотики, злоупотребляющий наркотиками, химически зависимый и т. д.

4. Тематическая группа «Уродство и умственные недостатки» (косметические недостатки, нестандартные параметры тела, нестандартное поведение, умственно отсталые люди и др.):

*the mentally challenged, mentally ill, to be out of one's senses, mentally limited, elf marked, mentally unsound, deviant, телесная дисморфия, душевнобольные, люди с психическими заболеваниями* и т. д.

В ходе проведения анализа языковых примеров была отмечена следующая динамика в частоте использования эвфемизмов, обозначающих носителей заболеваний. Наибольшие изменения относятся к номинации ВИЧ-инфицированных пациентов, что обусловлено широким распространением и, соответственно, социальной ролью данной группы в обществе.

За последние 15 лет термин «HIV-positive» трансформировался в «People living with HIV/AIDS». Для номинации данной категории пациентов часто используются аббревиатуры «PLWHA» или «PLHIV». В последние годы наблюдается тенденция к замене и этих терминов на ещё более нейтральный «People Living Positively». В тоже время в России для обозначения этой группы пациентов используются преимущественно лишь сочетания «ВИЧ-инфицированный», либо чуть более нейтральное «ВИЧ-положительный», несмотря на наличие калькированного термина, используемого во всех документах российского подразделения «GNP+» (global networking of people living with HIV), «люди, живущие с ВИЧ» (ЛЖВ).

Специализированные медицинские журналы на английском языке продолжают использовать более точную номинацию данной категории пациентов «infected with HIV», соответствующую русскому варианту «ВИЧ-инфицированные», что указывает на использование разных вариантов номинации одной и той же группы пациентов в англоязычных изданиях в зависимости от аудитории, которой они адресованы (медицинские издания для специалистов, научно-популярные медицинские издания, рекламные буклеты для широкой аудитории). В русскоязычных публикациях наличие таких различных номинаций не выявлено.

Таким образом, изучение языковой номинации в сфере социально значимых заболеваний и использование эвфемизмов при обозначении отдельных категорий пациентов или заболеваний выявило различия, указывающие на отношение общества к данной категории пациентов. Знание и понимание существующих несоответствий необходимо для успешного межкультурного взаимодействия.

#### **ПРИМЕЧАНИЯ**

<sup>1</sup> *Заботкина В. И.* Новая лексика современного английского языка. М.: Высшая школа, 1999. С. 52.

<sup>2</sup> *Тюрина Е. Е.* Семантический статус эвфемизмов и их место в системе номинативных средств языка. Н. Новгород, 1998. С. 28.

<sup>3</sup> *Кацев А. М.* Языковое табу и эвфемия. СПб.: Просвещение, 1988. С. 74.

**Fomin A. G.**

#### **NAMING PROBLEMS OF SOCIALLY SIGNIFICANT DISEASES IN RUSSIAN AND ENGLISH LINGUOCULTURES**

The article deals with the studying of naming process in the sphere of socially significant disease in Russian and English Linguocultures. Different examples of naming were grouped thematically. Linguistic analysis revealed the differences between the linguocultures when using euphemisms for naming certain categories of patients and socially significant diseases.

*Keywords:* naming, euphemism, socially significant diseases, linguoculture.

## ВЕБ-ПРИЛОЖЕНИЕ ДЛЯ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО В ПОМОЩЬ СЛЕПЫМ И СЛАБОВИДЯЩИМ ЛЮДЯМ

Современные коммуникационные и информационные технологии в сочетании с широким спектром адаптивных устройств позволяют создать учебные материалы нового типа для самостоятельного обучения людей с потерей зрения. В статье представлена разработка веб-приложения для слепых и слабовидящих, с помощью которого они могут изучать русский, английский и испанский языки. Приложение учитывает специфические потребности целевых пользователей и особенности формирования у них начальных языковых навыков.

*Ключевые слова:* слепые и слабовидящие, доступные ресурсы, онлайн обучение, языковые компетенции.

Обучение иностранным языкам слепых и слабовидящих в последние годы привлекает все большее внимание специалистов и педагогов в области языкового обучения. Это не удивительно: в контексте инклюзивного образования владение иностранными языками относится к тем ключевым компетенциям, которые открывают слепым людям широкий спектр возможностей, являются источником новых впечатлений, способствуют улучшению шансов их трудоустройства и предлагают новые перспективы в личной жизни. К сожалению, практически во всех странах количество материалов и современных инструментов для изучения любого языка, подходящих для слепых и слабовидящих, все еще очень ограничено.

Интересной и инновационной инициативой в данной области является проект ADOLL<sup>1</sup>, посвященный созданию доступного для слепых веб-приложения, которое дает возможность пользователям с серьезными проблемами зрения изучать три языка международного общения: русский, английский и испанский. Результаты исследования, проведенного партнерами проекта в ряде европейских стран, выявили несколько общих проблемных областей. Среди них прежде всего следует отметить

- отсутствие возможностей доступа слепых и слабовидящих к изучению иностранных языков,
- нехватка учебных ресурсов для языкового обучения и справочных материалов в альтернативных форматах,
- отсутствие инструментов поддержки автономного изучения языка,
- отсутствие онлайн курсов и материалов для изучения языка с помощью компьютера, подходящих для людей с тяжелыми нарушениями зрения.

В то же время современные коммуникационные и информационные технологии, применяющиеся в преподавании языков, в сочетании с широким спектром адаптивных устройств, предназначенных для незрячих, позволяют создавать учебные материалы нового типа для самостоятель-



ного обучения людей с потерей зрения. Такие материалы позволяют им изучать русский и другие языки автономно за пределами класса.

С помощью новых технологий изучение языка для данной группы пользователей становится удобным и эффективным процессом, который они сами могут контролировать, открывая для себя новые аспекты личностного развития, самопознания и социального взаимодействия.

С другой стороны, информационные и коммуникационные технологии являются настоящим рогом изобилия для исследований и разработок в области преподавания иностранных языков учащимся с особыми потребностями<sup>2</sup>.

Партнеры консорциума, который осуществляет проект ADOLL по созданию доступной среды для языкового обучения онлайн, совместными усилиями провели анализ потребностей обучения, который был основан на опросе целевых пользователей в Испании, России, Болгарии, Ирландии и на Мальте. В опросе принимали участие слепые и слабовидящие пользователи ИКТ, среди которых были как индивидуальные пользователи, так и представители различных организаций слепых, эксперты научно-исследовательских учреждений и инновационных учебных заведений.

Кроме того, прежде чем сформулировать концепцию веб-приложения, экспертная группа проекта проанализировала те немногие исследования, которые существуют в данной области.

Изучение иностранных языков входит в программу обязательного образования всех европейских странах. Однако возможности доступа учащихся с особыми потребностями к языковому обучению значительно варьируется. В Европе на сегодняшний день минимально представлен обмен опытом успешных практик в преподавании языков обучающимся с особыми потребностями, как на уровне организации образования, так и в плане индивидуальных педагогических достижений.

Исследователи в данной области сталкиваются с парадоксом, когда дело доходит до обучения иностранным языкам учащихся с особыми потребностями. С одной стороны, обучение языку адаптируют к различным потребностям учащихся с особым фокусом на индивидуальных предпочтениях. С другой стороны, все еще преобладает мнение, что обучение языкам учащихся с особыми потребностями требует особых образовательных решений. Тем не менее в отношении качественного преподавания языка должны действовать одни и те же подходы — как для студентов с особыми образовательными потребностями, так и для всех остальных. В случае слабовидящих студентов, акцент на индивидуальных предпочтениях и обеспечении доступа к соответствующим образовательным ресурсам является более существенным, чем поиски специфических подходов к преподаванию языка.

Как уже отмечалось, основной задачей проекта ADOLL является создание Интернет-ресурса для изучения языков, доступного пользова-

телям с проблемами зрения и учитывающего их специфические потребности. Это имеет особое значение в отношении обеспечения доступности веб-контента.

Слепые и слабовидящие обучающиеся используют целый ряд адаптивных устройств в зависимости от вида и степени нарушений зрения (например, программы экранного доступа, Брайлевский дисплей, экранные лупы и т. д.)<sup>3</sup>.

В связи с этим в процессе разработки веб-приложения эксперты проекта ADOLL следуют рекомендациям «Руководства по обеспечению доступности веб-контента (WCAG 2.0)»<sup>4</sup>. Эти рекомендации основаны на четырех принципах, относящихся к компонентам пользовательского интерфейса<sup>5</sup>.

1. Воспринимаемость (например, наличие текстовых версий любого нетекстового содержания; совместимость веб-контента с программами экранного доступа и брайлевским дисплеем).
2. Управляемость (например, функциональные клавиши; достаточное время для чтения и использования информации; поиск контента и навигационная поддержка).
3. Понятность контента (читаемость текстового содержания; предсказуемость функций веб-страниц; функции помощи ввода данных, которые помогают пользователям избегать ошибок или выявлять и исправлять их).
4. Надежность приложения, которая исключает расхождения и разночтения интерпретации веб-контента широким спектром пользовательских агентов, включая адаптивные средства для слепых и слабовидящих.

Выполнение этих рекомендаций позволяет сделать веб-приложение более доступным для пользователей, вне зависимости от наличия или отсутствия у них тех или иных ограничений. Таким образом, партнеры стремятся к максимальной универсальности дизайна для того, чтобы учебным продуктом могли пользоваться не только слепые и слабовидящие, но и другие потребители, желающие приобрести начальные языковые навыки, в том числе и не имеющие проблем со зрением.

Для достижения поставленных целей была сформулирована методология проекта в виде цепочки последовательных и взаимосвязанных этапов.

1. Анализ потребностей обучения, позволяющий определить учебные цели слабовидящих обучающихся с точки зрения языковых навыков и компетенций, описание профилей пользователей, выявление препятствий и трудностей, которые могут возникнуть в ходе применения разрабатываемого учебного продукта; определение компонентов содержания, соответствующих потребностям обучающихся; планирование ожидаемых результатов обучения; определение как наиболее подходящего формата учебного материала, так и формы поддержки, которая может быть предоставлена пользователям (например, консультации преподавателя, ответы в режиме онлайн и т. д.)
2. Определение уровня целевых языковых навыков и речевых компетенций на основе Общеввропейской языковой рамки и специфичных дескрипторов, соответствующих особенностям и потребностям слепых и слабовидящих пользователей.
3. Разработка программы обучения и планирование содержания курса.

4. Создание дизайн-документа, в котором детально описано воплощение программы обучения в интерфейсе веб-приложения. На основе дизайн-документа разрабатываются шаблоны для авторов учебного содержания.
5. Интеграция учебного содержания на электронной платформе и тестирование функциональных возможностей приложения.
6. Пилотирование онлайн курса с участием незрячих пользователей в странах-партнерах и последующая тонкая настройка учебного приложения в соответствии с потребностями обучающихся.

Учебное содержание разработано на основе следующих двух принципов:

- 1) функционально-смыслового, состоящего в умении распознавать коммуникативные функции и выражать понятия и идеи, связанные с этими функциями (т. е. умение использовать язык для выражения коммуникативных целей), например, выражение согласия, просьбы, извинения, предложения помощи и т. д.
- 2) ситуационно-тематического, отражающего темы и потребности пользователей в наиболее частых повседневных ситуациях общения: знакомство, прогулка по городу, посещение врача, покупки, разговор о погоде и т. д.

Обучение иностранным языкам учащихся с нарушениями зрения — это сложная, но и увлекательная задача для преподавателей, которая не просто расширяет, но и трансформирует традиционное понимание языковых навыков и речевых компетенций. Например, навык чтения может при использовании ИКТ превращаться в особый вид аудирования (восприятие читаемого текста на слух посредством программы экранного доступа)<sup>6</sup>.

Результаты анализа потребностей обучения позволяют предположить уместность лексического подхода для данной целевой группы. Кроме того, они выявили ряд важных аспектов, которые следует учитывать с целью создания действительно доступного и эффективного учебного содержания. Процесс обучения должен включать:

- использование живого разговорного языка;
- интенсивное и экстенсивное аудирование на изучаемом языке;
- сопоставление текстов на изучаемом языке и их перевод на родной язык (или язык доступа к обучению) обучающегося;
- упражнения, обеспечивающие многократное повторение целых фраз и словосочетаний для выработки автоматизма и запоминания.

Пользователи данного учебного веб-приложения имеют возможность познакомиться с часто используемыми речевыми моделями и тренировать их употребление; овладеть необходимым запасом знаний для того, чтобы провести краткий разговор в несложной коммуникативной ситуации ежедневного общения.

Курс состоит из 20 уроков, связанных свободной сюжетной линией (с участием одних и тех же персонажей). Темы уроков соответствуют требованиям учебной программы формирования речевых навыков и языковой компетенции в объеме уровня А1 (А1+): приветствия и знакомство;

люди и профессии; семья и родственники; описание внешности; предметы вокруг нас; наш дом; свободное время и хобби; что вы делали вчера; планы на будущее; у врача; магазины; еда и продукты; погода и т. д.

В приложении используются разнообразные интерактивные упражнения, в которых мультимедийные средства сочетаются с различными видами дистракторов. Эти упражнения специально подобраны и адаптированы для слепых и слабовидящих пользователей:

- 1) множественный выбор с одним правильным ответом;
- 2) множественный выбор с несколькими правильными ответами;
- 3) согласование 4 или 8 дистракторов;
- 4) расположение слов/ фраз/ предложений в правильном порядке;
- 5) слушание и повторение за диктором;
- 6) слушание и печатание слова по буквам;
- 7) запись и прослушивание своего голоса в диалоге.

Для того, чтобы начать курс на русском (английском, испанском) языке, учащиеся должны установить соответствующую клавиатуру и самостоятельно запомнить:

- расположение букв на клавиатуре;
- название букв.

В связи с этим пользователям предлагается ознакомиться с клавиатурой изучаемого языка перед началом курса. Для этого им предоставлены ссылки на соответствующие интернет ресурсы для самостоятельного изучения клавиатуры целевого языка.

Следует отметить, что «мир слепого человека в значительной степени представляет собой мозаику из „звуковых картин“, поэтому он в состоянии воспринять на слух даже весьма сложную последовательность звуков более аналитическим образом, чем зрячий»<sup>7</sup>. Именно на этой способности целевых обучающихся основаны *особые решения для потребностей слепых*.

- *Упражнения*: Пользователи слушают текст инструкции на родном языке с помощью программы экранного доступа (синтезированного голоса). Диалоги, тексты, вопросы и дистракторы звучат на изучаемом языке в записи и записываются носителями языка. Таким образом, пользователь слышит «человеческие» голоса и подражает им, выполняя упражнения на формирование правильного произношения, интонации и речевого автоматизма (повторение за диктором, участие в диалоге, запись и прослушивание собственного голоса в диалоге).
- *Тексты для чтения*: Тексты для чтения прослушиваются на изучаемом языке и на родном языке, что позволяет пользователям «читать» с помощью программы экранного доступа.

### **Структура урока**

Каждый урок состоит из пяти частей

Часть 1: Лексическая практика и правописание

Часть 2: Презентация темы: диалог (аудирование и говорение)

Часть 3: Упражнения на формирование речевых навыков (4)

Часть 4: Презентация текста (чтение)

Часть 5: Упражнения на понимание прочитанного (4)

### Контроль процесса самообучения

- Обучающимся предлагаются 4 теста для самопроверки. Каждый тест охватывает учебный материал 5 уроков и состоит из двух диалогов или текстов и 5 заданий к каждому из них. Цель этих заданий — проверка усвоения лексики, языковых и грамматических конструкций. По форме задания схожи с упражнениями уроков. Тесты включают только такие задания, выполнение которых может быть оценено с помощью количественных показателей.

### Краткий грамматический справочник

- Справочник содержит основные темы по грамматике, необходимые начинающим изучать русский язык. Простые грамматические пояснения даются на родном языке обучающегося в виде текстов, которые могут быть прочитаны с помощью программы экранного доступа. Примеры на русском языке записаны носителями языка.

*Лексикон* содержит все слова, встречающиеся в уроках курса. Перевод слов на родной язык обучающегося также может быть прочитан с помощью программы экранного доступа.

Обучение иностранным языкам слабовидящих и, в особенности, слепых — область, в которой очень мало систематических исследований, поэтому исследователям и специалистам все еще многое предстоит сделать. Данное веб-приложение, как и другие разработки в этой сфере, является не более чем небольшой главой в истории, которая не имеет конца.

### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Проект ADOLL: Доступная среда для языкового обучения онлайн. No 543077-LLP-1-2013-1-ES-KA2-KA2MP. URL: <http://adoll.eu/ru/> (дата обращения: 10.12.2014).

<sup>2</sup> *Wilson D. R.* Using information and communications technology to include additional language learners with special educational needs. [[http://www.languageswithoutlimits.co.uk/Resources/DRW\\_ICT\\_SEN.pdf](http://www.languageswithoutlimits.co.uk/Resources/DRW_ICT_SEN.pdf)] URL: <http://www.languageswithoutlimits.co.uk/ict.html> (дата обращения: 10.12.2014).

<sup>3</sup> European language portfolio for the blind and visually impaired: Teacher's Booklet. Tell Me Now. Sofia, 2011.

<sup>4</sup> Руководство по обеспечению доступности веб-контента (WCAG) 2.0. Рекомендации W3C от 11 декабря 2008 г. URL: <http://www.w3.org/Translations/WCAG20-ru/> (дата обращения: 11.12.2014).

<sup>5</sup> Так называемые принципы POUR: Perceivable, Operable, Understandable, Robust

<sup>6</sup> *Tsotova D.* Helping teachers to use the European language portfolio for the blind and visually impaired// SYNERGY volume 8, no. 1/2012. URL:<http://www.synergy.ase.ro/synergy-vol-8-no-1-2012.html> (дата обращения: 10.12.2014).

<sup>7</sup> *Mladenova A., Talbot-Strettle L.* Methodology of teaching a foreign language to the blind / Listen & Touch: a basic English course for the visually impaired. Sofia, 2004. P. 33.

**Tsotova D. Yu.**

### WEB APPLICATION FOR HELPING BLIND AND VISUALLY IMPAIRED PEOPLE TO STUDY RFL

The authors argue that modern communications and information technologies combined with a wide range of adaptive devices allow creating innovative language learning materials for self-study of people with vision loss. The article presents an experience of the development of a web-based application for the blind and visually impaired to learn Russian, English and Spanish. The application takes into account the specific needs of the target users and the peculiarities of their basic language skills acquisition.

*Keywords:* blind and visually impaired, accessible resources, online learning, language skills.

## РОЛЬ РОДНОЙ КУЛЬТУРЫ В ОБУЧЕНИИ РКИ ПРИ КОММУНИКАТИВНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОМ ПОДХОДЕ

Изучение иностранного языка неотделимо от ознакомления с иноязычной культурой, с историей, традициями страны изучаемого языка. При этом нельзя упускать из виду родную культуру учащихся и особенности их национального видения мира. В данной работе рассматривается роль родной культуры в обучении РКИ и представляется ряд учебных пособий с профессиональной ориентацией, составленных с учетом родной культуры учащихся. Данные пособия выполнены на основе принципов коммуниктивно-деятельностного подхода.

*Ключевые слова:* РКИ, межкультурная коммуникация, родная культура, коммуниктивный подход.

Изучение иностранного языка неотделимо от ознакомления с иноязычной культурой, с историей, традициями страны изучаемого языка, с особенностями национального видения мира. В последние годы в учебное содержание включается все больше материалов и дисциплин, связанных с культурой страны изучаемого языка. Это способствует благополучному межкультурному общению. Бесспорно, культура страны изучаемого языка является важным, но далеко не единственным аспектом в обучении иностранному языку. В условиях диалога национальных культур родная культура учащихся должна занимать важное место в обучении иностранному языку. Однако опыт показывает, что ей не уделяется достаточного внимания, учащиеся испытывают недостаток знаний о родной культуре на иностранном языке, что приводит к «умолчанию родной культуры» (从丛, 2000) в межкультурной коммуникации. «Недостаточное внимание к установлению важнейшего соотношения между родными и чужими «понятийными» картинами мира обедняет словарь иностранцев, изучающих неродной язык»<sup>1</sup>.

В самом понятии межкультурной коммуникации заложено равноправное взаимодействие представителей различных лингвокультурных общностей с учетом их самобытности и своеобразия. Знание родной культуры и умение интерпретировать ее на иностранном языке соответствуют не только потребностям учащихся, но и объективным социальным потребностям. Во-первых, при межкультурной коммуникации учащимся часто приходится рассказывать о своеобразии родной культуры на изучаемом языке путем ее сравнения с иноязычной культурой. Однако недостаточное знание своей родной культуры и неумение рассказать о ней на изучаемом языке часто ставит собеседников в затруднительное

положение. Поэтому у учащихся возникает большой интерес к родной культуре. Во-вторых, широкое сотрудничество между Китаем и Россией потребовало специалистов с богатыми знаниями культурных традиций обеих стран. При недостаточном знании собственной культуры представители разных культур не могут вступить в полноценную межкультурную коммуникацию.

При коммуникативно-деятельностном подходе к обучению РКИ центром обучения является субъект учебной деятельности. Цели обучения должны соответствовать конкретным условиям обучения, к которым относятся: 1) интересы учащихся; 2) объективные социальные потребности<sup>2</sup>. Таким образом, когда речь идет о межкультурной коммуникации при обучении РКИ, внимание должно быть сконцентрировано не только на познании культуры страны изучаемого языка, но и на своей родной культуре. Идея включения культурологического компонента родного языка в процесс обучения иностранному языку должна быть аксиоматичной.

Для формирования межкультурной компетенции учащихся во Втором Пекинском университете иностранных языков (BISU) были разработаны новые учебные программы в соответствии с коммуникативно-деятельностным подходом к обучению РКИ и новыми социальными условиями. Был составлен целый ряд новых учебных пособий с профессиональной ориентацией, ряд которых уже издан: «Вид глагола: правила и употребление» (пособие содержит компоненты китайской культуры); «Китай глазами русских», «Курс для гидов». При составлении учебных пособий мы придерживаемся принципов коммуникативно-деятельностного подхода, направленного на формирование у учащихся смыслового восприятия и понимания иностранной речи, а также на овладение языковым материалом для построения речевых высказываний (в особенности о Китае, о родной культуре студентов).. Отбор и организация материала, приёмы и способы обучения, система упражнений и др. — все преломляется через призму личности обучаемого, субъекта учебной деятельности: через его потребности, мотивы изучения языка.

В пособии «Вид глагола: правила и употребление» мы старались, сочетать формирование грамматической и коммуникативной компетенции у студентов. При составлении грамматических упражнений мы обратили внимание не только на систему грамматических правил, но и сделали так, чтобы учащиеся овладевали иноязычной речевой деятельностью, т. е. овладение системой языка не являлось конечной целью пособия, поскольку язык, грамматические правила — это только средства для создания высказывания. В грамматическом пособии содержатся теоретические сведения, необходимые для изучения труднейшего участка русской грамматической системы, образцы и задания, помогающие студентам освоить категорию глагольного вида. Представляется важным отметить две особенности книги, которые отличают ее от аналогичных

учебных пособий: актуальность лексического наполнения используемых контекстов употребления и диалогичность культуры Китая и России. В книге авторы стремились сделать лексическое наполнение контекстов максимально современным и полезным для студентов, желающих использовать русский язык на практике. В то же время текстовый материал книги подобран так, чтобы в нем было содержание, богатое культурной информацией о Китае и России (например, глаголы движения тесно связаны с путешествием по Китаю).

Целью такого разностороннего подхода является научить студентов не только правильно образовывать отдельные видовременные формы, но и выстраивать с их помощью монологический или диалогический текст. При этом важным является учет коммуникативной ситуации, русских жанровых стандартов, т. е. студенты должны говорить по-русски не только правильно, но и как можно более естественно. Эти особенности соответствуют потребностям учащихся и вызывают у них большой интерес к изучению грамматических правил.

Пособие «Курс для гидов»<sup>3</sup> нацелен на подготовку гидов, работающих с российскими туристами, а также на повышение речевых навыков тех, кому приходится общаться с русскими на работе. Учебник состоит из трех частей: ситуативных диалогов, информации о китайской культуре и описания главных достопримечательностей Китая. Содержание ситуативных диалогов соответствует реальному общению в туристической сфере. Раздел «Китайская культура», с одной стороны, обогащает знания студентов, с другой стороны, помогает студентам научиться рассказывать о своей родной культуре по-русски. Третий раздел является рассказом о важнейших китайских достопримечательностях.

С усилением интеграционных тенденций в мире межкультурная коммуникация становится явлением повседневной жизни. Различия в культуре, специфика национального сознания участников общения могут стать причиной непонимания в процессе межкультурной коммуникации. Следовательно, способность различения «своего» и «чужого» в процессе межкультурного общения становится залогом успешной коммуникации. Сейчас уже недостаточно знания собственной культуры и культуры страны изучаемого языка, что является необходимым условием профессиональной подготовки учащихся. Они также должны знать о том, что внутренний и внешний образ страны, её восприятие носителем родной и иной культуры могут не совпадать

Пособие «Китай глазами русских»<sup>4</sup> адресован китайским учащимся, изучающим русский язык, а также тем, чья специальность и область интересов соприкасается с межкультурной коммуникацией. Цель пособия — активизировать языковые и речевые навыки и повысить коммуникативную компетентность учащихся. Задача данного пособия — ознакомить китайских учащихся с тем, как россияне воспринимают Китай и китайцев.



Актуальность данного пособия определяется тем, что оно представляет иной взгляд, т. е. взгляд русских на китайскую культуру. И если до недавнего времени пособия по китайской культуре в основном составлялись на основе перевода имеющихся китайских пособий и научных изданий, то материалы данного пособия взяты из российских газет, журналов и научных публикаций. В пособии предлагается новый подход к осмыслению китайской культуры, который позволит студентам посмотреть на свою культуру глазами русских, увидеть различия между китайцами и русскими.

Учебники, составленные с ориентацией на диалог национальных культур, сыграют весомую роль в повышении качества подготовки специалистов-русистов. Они призваны способствовать осознанию обучающимися общего и различного в контактирующих в процессе обучения лингвокультурах. В этих учебниках не только отражается новая действительность, но и воплощаются новая концепция и методика преподавания.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Брыксина И.Е. Обучение иностранному языку в контексте диалога культур [OL] // <http://festival.1september.ru/articles/211843/> (дата обращения: 28.10.2013).

<sup>2</sup> Клобукова Л. П. Запись лекции за 2013–2014 учебный год.

<sup>3</sup> 白春仁.误读的教益—读林精华的著作《误读俄罗斯:中国现代性问题中的俄国因素》[J].《俄罗斯文艺》2005年02期(43–48)

<sup>4</sup> 丛丛.“中国文化失语”:我国英语教学的缺陷[N].光明日报, 2000–10–19

Zhang Huiqin, YuChunfang

#### THE ROLE OF NATIVE CULTURE IN TEACHING RFL USING THE COMMUNICATIVE-EFFICIENT APPROACH

The authors argue that learning a foreign language is inseparable from acquaintance with the culture, the history and traditions of the country the language is spoken, however the particular culture and worldview of learners are significant elements that cannot be overlooked. In this study we discuss the role of native culture in teaching Russian as a foreign language and introduce a series of professional textbooks, which were produced according to the communicative-efficient principle considering the features of learners' native culture.

*Keywords:* Russian as foreign language, cross-cultural communication, native culture, communicative approach.

**Шаймерденова Мендыганым Джамалбековна**

*Казахская национальная академия искусств  
им. Т. Жургенова, Казахстан*

m.shaimerdenova@rbs.lv

## **РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ РУССКОЙ И КАЗАХСКОЙ КУЛЬТУР В УЧЕБНЫХ ЦЕЛЯХ**

Статья посвящена модели казахстанского учебника, созданного с учетом инновационных возможностей, поликультурного контекста, межпредметных и возрастных особенностей обучающихся. Также рассматривается тюрко-славянское взаимодействие Казахстана и России, объединенных общей историей и культурным наследием.

*Ключевые слова:* русский язык, инновация, школьные учебники, культурные связи, всемирно-исторический процесс, тюрко-славянское взаимодействие, межкультурная коммуникация.

На современном этапе развития общества в решении задач, реализуемых в процессе образовательной реформы, особое и все возрастающее значение имеет модель учебников, по которым обучаются современные школьники. Особую роль играет содержательная часть учебников, которая выстраивается с учетом интерактивных методов обучения.

Инновационный режим обучения, смена образовательных парадигм особо актуализируют вопрос улучшения качества современных школьных учебников и усиления требований к их содержательной части, в частности, касающейся истории Казахстана. При этом следует подчеркнуть, что за период становления независимого Казахстана уже накоплен достаточный опыт, позволяющий обобщить позитивные и негативные стороны развития учебниковедения и при этом основное внимание уделять не столько критике, сколько поиску решения по выработке модели казахстанского учебника с учетом инновационных возможностей, поликультурного контекста, межпредметных и возрастных особенностей обучающихся.

Школьные учебники нового поколения стремятся отразить современные тенденции, новые требования, предъявляемые школе, информативную направленность, функционально-целевую, мотивационную, стимуляционную, направляющую, воспитательную функции. Опыт работы над учебниками и имеющийся теоретико-практический материал позволяют рассматривать учебники по истории Казахстана с позиции проектирования новой мировоззренческой модели школьников и студентов, в особенности учета в них главных духовных ценностей и ориентиров, гражданской позиции, государственной идентичности и патриотизма.

Как отмечают авторы статьи «Психологическая основа конструирования учебной информации (проблема интеллектоёмких технологий преподавания)» — с точки зрения психодидактического подхода, школь-

ный учебник нового поколения — это полифункциональная дидактическая система, реализующаяся в системе требований к учебному тексту<sup>1</sup>.

К полифункциональной дидактической системе относится один из главных элементов учебника по истории Казахстана — то есть его структура, которая определяет систему и особенности учебника. Именно в структуре и содержании учебника, а также в методике преподавания предмета отражаются современные тенденции развития общества.

Анализ опыта работы над учебниками казахстанских ученых, в частности, методика алгоритмизированного подхода к обучению, разработанного нашим соотечественником — Л. Н. Ланда, начинавшим свой трудовой путь и научные открытия в Алма-Ате и затем переехавшим в Америку, позволил высветить три основных момента его теории, названной в честь ее открывателя ландаматикой.

В качестве основных постулатов в построении модели обучения учитывались принципы ландаматики: 1) обучение думанью; 2) обучение самостоятельно формировать систему, организованную в интеллектуальные структуры, позволяющие составлять таблицы и схемы. Именно они позволяют осмыслить теоретический материал и способствуют лучшему запоминанию; 3) эвристический подход. Современные технологии обучения, активное использование Интернет — ресурсов, технических средств позволяют использовать творческие задания, расширить список литературы для самостоятельной работы и активизировать поиск материалов для углубленного изучения предмета.

Казахстан — страна с богатым историческим и культурным прошлым. Расположенный в центре Евразии, Казахстан оказался на перекрестке культурных связей между Востоком и Западом. История Казахстана развивалась на перекрестке двух культур — русской и казахской, поэтому в учебных материалах по истории Казахстана<sup>2</sup> и учебнике «История Казахстана»<sup>3</sup> авторами рассматривается история и культура Казахстана как неотъемлемая составляющая всемирного исторического процесса, в тесной связи со многими сопредельными странами, в том числе и с Россией.

В учебном материале большое внимание уделяется истории многогранного, многостороннего торгового, военного, политического и социокультурного тюркско-славянского взаимодействия. Казахстан и Россию объединяет историческое прошлое, историческое наследие. Все это находит отражение в содержании учебников, репрезентирующих два мира — русский и казахский.

В данной статье рассматривается вопрос репрезентации двух культур — казахской и русской, которые в течение длительного времени находились во взаимодействии. Особый интерес представляют 40–50-е годы XX века, которые характеризуются тесными контактами в гуманитарной сфере. Так, в этот период в Казахстане сосредотачиваются

крупнейшие научные силы страны. Например, в Боровом проводили научные исследования академики В. М. Алексеев, А. Н. Бах, Л. С. Берг, С. Н. Бернштейн, В. И. Вернадский, Н. Ф. Гамалея, Л. И. Мандельштам и многие другие. В Казахстан были эвакуированы 23 художественных коллектива Москвы, Ленинграда, Киева, Харькова и других городов. Выдающиеся деятели сцены: В. П. Марецкая, Н. Д. Мордвинов, Г. С. Уланова, Ю. А. Завадский, композиторы: С. С. Прокофьев, С. Туликов, художники Кукрыниксы (С. Куприянов, П. Кuryлов, Н. Соколов) и другие участвовали в обучении талантливой казахской молодежи.

В ноябре 1941 года на базе эвакуированных Московской ордена Ленина киностудии «Мосфильм», Ленинградской ордена Ленина киностудии «Ленфильм» и Алма-Атинской киностудии была организована Центральная объединенная киностудия художественных фильмов (ЦОКС), снявшая огромное количество художественных фильмов — «Небесный тихоход», «Два бойца», «Илья Муромец», «Она защищает Родину», «Жди меня» и др.<sup>4</sup>

Древние культурные связи Казахстана и России прослеживаются на протяжении веков и уходят корнями вглубь веков. Они основаны на определенной общности исторического пути народов двух стран, близости менталитетов и духовно-нравственных устремлений, проявляющихся в толерантности и веротерпимости, присущей многим поколениям этих стран. Потому в нашем учебнике по истории Казахстана на русском языке, репрезентируется в большей степени культура двух народов, приграничье которых составляет наибольшую протяженность. Включенный в содержание учебников материал позволяет привить школьникам чувство укрепления традиционных связей между народами. При этом указывается на то, что стратегически важное положение Казахстана на стыке мировых культур, цивилизаций и геополитических интересов разных стран и, в первую очередь, культурное взаимодействие между разными народами и представителями разных религий способствует расширению контактов.

Итак, современный школьный учебник, созданный по разработанной модели, позволяет реализовать четкую педагогическую целевую направленность, при которой все теоретические проблемы служат решению определенных учебно-воспитательных задач, стоящих перед школой. В соответствии с современной стратегией образования, структура и содержание учебника помогают учителю реализовать поставленные перед ним задачи. В нем систематизированы и интегрированы сведения, полученные учащимися из различных каналов массовой информации. При этом авторы учебников направляют внимание школьников в культурно-языковую парадигму.

В учебнике по истории Казахстана нами предложены различные тексты, свидетельствующие о культурной дипломатии между казахским

и русским народом, связанной с трагическими периодами в истории обоих народов — репрессиями, голодом, войнами. Значительное место уделяется выдающимся российским ученым, артистом, писателям, которые в различные периоды приехали в Казахстан и внесли свой вклад в развитие страны. Представленный в учебнике материал позволяет школьникам лучше понять факторы и механизмы межкультурных и межгосударственных отношений, межкультурную коммуникацию.

Евразийская ментальность, как отмечалось выше и как указывает в своих исследованиях Сеит Каскабасов, «присуща двум ведущим этносам страны — казахам и русским, и имеет важное значение в сохранении межэтнического согласия, а главное, от психологического настроения которых многое зависит в политической жизни Казахстана»<sup>5</sup>. Анализ материалов представленного учебника свидетельствует о том, что репрезентация двух культур в различные исторические периоды развития Казахстана — это возможность расширить границы восприятия разных этноязыковых и культурных пространств и создать условия для диалога в процессе обучения и межкультурной коммуникации.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Гельфман Э. Г., Холодная М. А., Демидова Л. Н. Психологическая основа конструирования учебной информации (проблема интеллектоёмких технологий преподавания // Психологический журнал, 1993. Т. 14. № 6. С. 35–45.

<sup>2</sup> Кадырбаев А. Ш., Шаймерденова М. Д. Страна изучаемого языка: История, география и культура Казахстана. М.: Тезаурус, 2012.

<sup>3</sup> Аяган Б., Шаймерденова М. Д. Новейшая история Казахстана. / Учебник для 9 класса общеобразовательной школы. Алматы, Атамұра, 2005. 2009. 2013.

<sup>4</sup> Ляховская В. Как Алмата стала городом кино. <http://history.voxpopuli.kz/post/view/id/988>

<sup>5</sup> Каскабасов С. Предисловие к сборнику «Литературно-художественный диалог» Алматы, 2008, С. 559.

Shaimerdenova M. D.

#### REPRESENTATION OF THE RUSSIAN AND KAZAKH CULTURES FOR THE PURPOSES OF STUDY

The article is devoted to Kazakh textbook model based on innovation opportunities, multicultural context, interdisciplinary and age characteristics of students. Likewise, the article considers the Turkic-Slavic cooperation between Kazakhstan and Russia, which combines historical past and historical heritage.

*Keywords:* Russian language, innovation, school textbooks and cultural relations, the world-historical process, the Turkic-Slavic interaction, intercultural communication.

## ЦЕННОСТИ СЕМЬИ И ЗДОРОВОЙ НАЦИИ В РОМАНЕ И. С. ТУРГЕНЕВА «ОТЦЫ И ДЕТИ»

В статье рассматриваются вопросы использования дидактических ресурсов этнолингвокультурологического анализа произведений русской классической литературы, методики включения обучающихся в активный диалог читатель-писатель. На примере анализа романа И. С. Тургенева «Отцы и дети» формируется понимание современным читателем национальных стереотипов культуры семейных отношений, взаимоотношений детей и родителей.

*Ключевые слова:* диалог читатель-писатель, культура семейных отношений, этнолингвокультурологический анализ текста, языковые особенности романа И. С. Тургенева «Отцы и дети», приоритеты крепкой семьи и здоровой нации.

Духовно-нравственными ориентирами развития современной России определены приоритеты крепкой семьи и здоровой нации. В иностранстве научного осмысления перспектив обновления работы по семейному воспитанию особое место занимают вопросы понимания обучающимися специфики национальных стереотипов мироощущения русского народа и их отражения в литературе. Значимость восприятия мира в контексте национальных традиций и тенденций обновления жизни замечательно отметил еще И. С. Тургенев: «...русская старина нам дорога, дороже, чем думают иные. Мы стараемся понять ее ясно и просто, мы не превращаем ее в систему, не втягиваем в полемику; мы ее любим не фантастически вычурною, старческою любовью: мы изучаем ее в живой связи с действительностью»<sup>1</sup>. Такую животворную связь настоящего с прошлым и будущим современный читатель ощущает с первых страниц романа И. С. Тургенева «Отцы и дети». Жизнь персонажей этого произведения начинается с конкретной даты — 20 мая 1859 года, а потому невольно читатель соотносит свое время с этой датой. Попытаемся перечитать заново страницы самого семейного, а следовательно, самого национального романа И. С. Тургенева с позиций его завещания изучать русскую старину «в живой связи с действительностью, с нашим настоящим и нашим будущим, которое не оторвано от нашего прошедшего...»<sup>2</sup>.

В романе раскрываются тайны семейной жизни Арины Власьевны и Василия Ивановича Базаровых, бобыльего образа жизни их сына Евгения, уродливость брака Ситникова и княгини Дурдолесовой, интрига второго замужества Анны Сергеевны Одинцовой, наивность молодоженов Аркадия Кирсанова и Кати (Катерины Сергеевны). Читатель нового поколения, живущего в XXI веке, конечно, иной. Безусловно, другой. Он находится под влиянием негативной тенденции своего вре-

мени — снижение или порой утрата интереса к произведениям русской классики, невосприимчивость к произведениям прежних эпох. Такому явлению современная педагогика пытается противостоять, предлагая методики и технологии актуализации социокультурной значимости, полезности «включения» читателя в соавторство оригинального текста через продуктивный диалог читатель-писатель.

Актуализация художественного произведения в условиях эффективного использования методик этнолингвокультурологического анализа романа «Отцы и дети» позволяет повышать интерес обучающихся к чтению произведений русских классиков, формирует способности личности к национальной и социокультурной самоидентификации на основе понимания национальных стереотипов мироощущения писателя, гениально владевшего «великим, могучим, правдивым и свободным русским языком», беззаветно верившего в то, что такой язык «был дан великому народу»<sup>3</sup>.

Дидактические ресурсы этнолингвокультурологического анализа романа «Отцы и дети» усиливают деятельностно ориентированные познавательные интересы к участию в исследовательских процессах, гипотетически утверждающих значение отечественной классической литературы для сохранения, трансляции и развития русской культуры, русского языка как основного продукта культуры русского народа. В процессе сотворчества современного читателя и классика русской литературы зарождается новое понимание И. С. Тургенева, новое отношение к его произведению и, конечно, к языку автора, через который мысль одной эпохи интегрируется в мысль нашего времени.

Национальные стереотипы мироощущения наших предшественников, живших в XIX веке, оживают для юного читателя не только в рамках исторического прошлого, но и в событиях века нынешнего, на которых каждое время оставляет свой отпечаток: этика семейных отношений, гендерные особенности участия личности в общественно-политической жизни государства, гармония труда — физического и умственного, ответственность за слово и дело, согласованность внешней и внутренней культуры человека, культуры достоинства личности и общества. Язык русского писателя-классика выполняет уникальную миссию предоставлять читателю возможность думать вместе с автором, соглашаться или не соглашаться с ним, принимать или отвергать его отношение к людям, к жизни, к России.

В культуре русской семьи особое место отведено традициям наречения именем: по святкам, в честь уважаемых людей, близких родственников. Этой традиции следуют русские писатели. Так, Аркадий Кирсанов во многом соответствует своему имени, восходящему к заимствованному слову Аркадия — место беспечной, счастливой жизни, идиллического счастья, страна блаженного пастушеского существования<sup>4</sup>. В имени Павла Петровича соединяются смысловые нагрузки, обусловленные соб-

ственными именами святых апостолов Петра и Павла. В имени Николая Петровича закодированы символы святых Николая Чудотворца и Николая Угодника. В традициях русской культуры представлено именование людей только по отчеству, что подчеркивает уважительного отношения к ним — нянюшка Егоровна, Тимофеич, Прокофьич. Суффиксы с коннотациями уменьшительно-ласкательного значения использованы в именах Енюша (домашнее имя Евгения Базарова), Фенечка, Дуняша, Танюша, Анфисушка. Неполным именем названа сестра Одинцовой — Катя, полное имя в ситуациях повышения статуса дается Фенечке — Федосья Николаевна, а Кате — Катерина Сергеевна. Без изменения, по фамилии либо полным именем величают Одинцову Анну Сергеевну. Без имени остаются тетушка Одинцовой — княгиня Х...ая и возлюбленная Павла Петровича княгиня Р.

Ассоциативная линия имен выстраивается в логическую цепочку отношений автора — позитивного и негативного. В негативную линию имен читателями включается Кукшина Авдотья Никитична (или Евдоксия), Eudoxie. Сходство с ней можно заметить в возлюбленной Павла Петровича Кирсанова — княгине Р. Внутреннее взаимодействие этих персонажей поддерживается «несообразностью» их поведения и речей.

Кукшина — неопрятная, неряшливая, суетливая, пустая женщина, речевое поведение которой такое же небрежное и неопрятное. Она «роняет вопросы один за другим, не дожидаясь ответов», нелестно отзывается о Жорж Санд («отсталая женщина, и больше ничего»), об Одинцовой («репутация у ней какая-то»).

Привлекательная внешность княгини Р. усиливается ее «золотой косой, тяжелой, как золото, падающей ниже колен». Несообразность ее поведения зрительно подчеркивает глагольный ряд: танцевала до упаду, хохотала и шутила, а по ночам плакала и молилась, не находила покою, металась по комнате, сидела над псалтырем.

Детей не было ни у Кукшиной, ни у княгини Р. Кукшина (кукша — диалектное слово, лексическая норма — кукушка: лесная птица, издающая крик «куку», кладущая яйца в чужие гнезда)<sup>5</sup>. Обратим внимание на подтекст реплик Кукшиной в разговоре с Базаровым и Ситниковым. Кукшина занимается химией, это ее страсть, она «даже сама выдумала одну мастику... Куклы делать, чтобы головки не ломались» ..., «Слава Богу, я свободна, у меня нет детей... Что же я сказала: слава Богу! Впрочем, это все равно». По своей сути не соответствующая женской природе Кукшина претендует на многое: «Всю систему воспитания надобно переменить». В диалоге писатель-читатель актуализируется вопрос: что может сделать для образования русских женщин Кукшина, которая безапелляционно заявила: «... наши женщины очень дурно воспитаны»? Современник наш располагает горьким опытом вмешательства бездетных дам в отечественную педагогику, что дало предсказуемые



результаты: «бездетную педагогику» (термин Ш. А. Амонашвили). Особый «вклад» «внесли» Кукшины в традиции русской семьи: «Что такое брак — предрассудок или преступление? и какие родятся люди — одинаковые или нет? и в чем, собственно, состоит индивидуальность?». У нас, читателей, и у некоторых героев романа «Отцы и дети» о Кукшиной сложилось мнение, несовпадающее с утверждением Ситникова: «замечательная личность! Вот каких бы нам женщин побольше! Она, в своем роде, высоконравственное явление». Презрительным отношением к Ситникову наполнил писатель реплику Базарова, адресованную Viktorу. Напомним, Базаров, проходя мимо кабака, принадлежащего отцу Ситникова, с откровенной брезгливостью спрашивает у Ситникова: «А это заведение отца тоже нравственное явление?». Нас, читателей XXI века, И. С. Тургенев прозорливо предупреждает: Кукшина, как и кабак отца Ситникова, не могут быть «высоконравственным», «нравственным явлением». Иное дело — Фенечка. В разговоре с ней Базаров замечательно отметил особенность русской женщины: «Я люблю, когда вы говорите. Точно ручеек журчит». Как тут не вспомнить пушкинскую героиню, которая тоже «говорит, словно реченька журчит»<sup>6</sup>. Это ли не национальная черта русской женщины, умной, рассудительной, скромной, достойной семейного счастья?

«Выражалась правильным русским языком» и Анна Сергеевна Одинцова. По мнению Базарова, «герцогиня, влиятельная особа». Этому мнению возражает Аркадий: «Наши герцогини так по-русски не говорят»<sup>7</sup>. Автор известнейшего стихотворения «Русский язык», И. С. Тургенев создает благоприятный фон для ощущения гармонии внешней и внутренней культуры человека, владеющего в совершенстве русским языком.

Глубокомысленные и откровенные признания Анны Сергеевны о своей «несчастливой» личной жизни создали ситуацию коммуникативной неудачи в разговоре с Базаровым. Базаров на ее признание «я очень несчастлива» отреагировал неожиданно поверхностно: «Неужели вы можете придавать какое-нибудь значение дрянным сплетням?» — Одинцова нахмурилась. Ей стало досадно, что он так ее понял». Коммуникативная неудача наложила отпечаток на их общение. После этого события Одинцова уже не скажет: «Ну, теперь я понимаю, почему мы сошлись с вами, ведь и вы такой же, как я», хотя при этом промолвит: «... нет во мне желания, охоты жить». Другими словами, в красивой и достойной Одинцовой нет основного качества русского человека — желания жить, умения любить и ценить жизнь. Этого исконно русского качества нет и у Павла Петровича, аристократа, джентльмена, названного в конце произведения *der Herr Baron von Kirsanoff*: «уеду куда-нибудь подальше, в Дрезден или во Флоренцию, и буду там жить, пока не околею», «... его красивая, исхудалая голова лежала на белой подушке, как голова мертвеца ... Да он и был мертвец»<sup>8</sup>.

Любовь к жизни, оптимизм — особая черта характера Василия Ивановича Базарова, Фенечки, крестьян. Символичны слова Василия Ивановича, которому уготована горькая участь хоронить сына: «А ты посмотри, садик у меня теперь какой! Сам каждое деревцо сажал. И фрукты есть, и ягоды, и всякие медицинские травы»<sup>9</sup>.

Тревога и даже определенный испуг от встречи с Аркадием переживает Фенечка, но при этом мы видим ее в маленькой комнатке на большом сундуке. Защищенная своим сыном Митей, женщина расцветает на наших глазах, приобретая силу хозяйки. Чувство хозяина зарождается и у Митеньки. Отметим особую, вроде бы незаметную роль слова-символа «сундук»: «Ребенок опять засмеялся, уставился на сундук и вдруг схватил свою мать всею пятерней за нос и за губы». В конце романа «Митя уже бегаёт молодцом и болтает речисто», а его отец, Николай Петрович, «беспрестанно разъезжает по своему участку, произносит длинные речи (он придерживается мнения, что мужиков надо «вразумлять», то есть частым повторением одних и тех же слов доводить их до истомы)»<sup>10</sup>. Но смогут ли его мужички, которые «не вносили денег в срок, крали лес», не понимали пользы от «фермы», понять велеречивого барина? Словам мирового посредника Николая Петровича Кирсанова не будут внимать и мужички Арины Власьевны и Василия Ивановича Базаровых.

В романе по-житейски сложно и просто переплетаются линии национального характера русского человека: его истинная любовь к родной земле и демагогические размышления о России и русском народе; его неистребимый оптимизм и хандра, опустошенность; его привязанность к семье, ответственные детско-родительские отношения и стремление к полной свободе, отрицающей ценность самого отцовства и материнства. Выбор делает читатель. И. С. Тургенев, не навязывая своего мнения, в романе «Отцы и дети» мастерски зашифровал завещание: любить жизнь, жить полноценной жизнью человека, искренне принимающего ответственность за свою судьбу, за счастье своей семьи, за свободу своей родины — России.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Кожевников А. Ю. Откровения русской души. М.: ОЛМА Медиа Групп, 2010. С. 33

<sup>2</sup> Там же.

<sup>3</sup> Энциклопедический словарь крылатых слов и выражений / В. Серов. М. Локид-Пресс, 2003.

<sup>4</sup> Толковый словарь русского языка / под ред. Д. Н. Ушакова. Т. 1–4. М.: Астрель, 2000.

<sup>5</sup> Тургенев И. С. Сочинения. Т. 8. М.; Л.: Изд-во АН СССР, 1964. 623 с.

<sup>6</sup> Там же.

<sup>7</sup> Там же.

<sup>8</sup> Там же.

<sup>9</sup> Там же.

<sup>10</sup> Там же.

**Shapovalova I. A.**

**FAMILY VALUES AND HEALTHY NATION  
IN I. S. TURGENEV'S NOVEL «FATHERS AND SONS»**

The article deals with the use of didactic resources of ethnolinguoculturological analysis of the works of Russian classical literature, methods of inclusion of students into an active dialogue between reader and writer. With the help of analysis of the of I. S. Turgenev's novel «Fathers and Sons» is formed the understanding by a nowadays reader the national stereotypes of the family relations and the children and parents interrelations.

*Keywords:* dialogue of reader and writer, the culture of the family relations, ethnolinguoculturological analysis of text, linguistic peculiarities of I. S. Turgenev's novel «Fathers and Sons», priorities of strong family and healthy nation.

## **К ВОПРОСУ О МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА В КАЗАХСТАНСКОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ**

В статье рассматриваются особенности казахстанского образовательного пространства, межкультурной коммуникации и преподавании русского языка как иностранного. Обращается внимание на учет экстралингвистических факторов в обучении русскому языку в казахстанской образовательной лингвокультурной среде, и прежде всего на коммуникативное поведение обучающихся, представляющее собой компонент национальной культуры, обусловленный национальным менталитетом.

*Ключевые слова:* образовательное пространство, межкультурная коммуникация, национально-культурная специфика, полиэтническая и полилингвальная казахстанская языковая среда, лингвокультурная общность.

В связи с возросшими экономическими, политическими и культурными контактами Казахстана с другими странами все большее значение приобретает преподавание иностранных языков, в том числе, и русского языка как иностранного (РКИ). Преподавание русского языка иностранцам в полиэтнической и полилингвальной казахстанской языковой среде подразумевает межкультурную коммуникацию представителей различных стран и культур.

В Казахстане в рамках задач обучения русскому языку как иностранному рассматриваются различные пути и способы ознакомления иностранных студентов с национально-культурной спецификой носителей языка, с особенностями функционирования русского языка в Казахстане (Э. Д. Сулейменова — социологический аспект, А. А. Чингисова культурно-образовательная среда и др.) с образом жизни казахстанской лингвокультурной общности через средство русского языка и в процессе его изучения, тем самым, включая их в межкультурную коммуникацию.

Термин «межкультурная коммуникация» (Э. Холл) появился в литературе в семидесятые годы и рассматривался как общественный феномен, вызванный практическими потребностями мира.

Так, обсуждая сегодняшние проблемы определения терминов за круглым столом, российские ученые на страницах журнала «Мир русского слова» приводят следующую цитату: «Уорф... утверждал, что мы все живем в своего рода интеллектуальной тюрьме, стены которой возведены структурными правилами нашего языка... Это очень странная тюрьма, поскольку мы обычно не осознаем факт своего заключения. Осознавать это мы начинаем только при столкновении культур» К. Пошер<sup>1</sup>. Другая точка зрения по данному вопросу, межкультурной комму-

никации российский ученый -исследователь С. Г. Тер-Минасова отмечает: «...чтобы наши студенты были специалистами по межкультурному общению, по межкультурной коммуникации, нужно, чтобы они как можно больше знали и о культуре своего партнера, и о своей культуре, и чтобы они видели все через разные углы зрения»<sup>2</sup>.

Межкультурная коммуникация в казахстанском образовательном пространстве демонстрирует желание представителей разных культур понять друг друга. Однако, чтобы достичь понимания и взаимопонимания приходится преодолевать целый ряд языковых, культурологических и психологических барьеров, которые могут вызывать отрицательные эмоции участников межкультурной коммуникации. Перечисленные факторы подтверждают необходимость преподавания русского языка как иностранного. В процессе обучения русскому языку как иностранному каждый участник коммуникации не только может понять своего собеседника как представителя другой культуры, но и лучше познать самого себя как представителя родной культуры. В педагогическом отношении этот процесс познания мира, себя и представителей других культур требует создания системы разъяснительных и воспитательных разработок. И в этом отношении обучение русскому языку как иностранному в казахстанском образовательном пространстве в полной степени нацелено на то, чтобы снять возникающие трудности, преграды и способствовать созданию благоприятных условий для изучения русского языка. Следовательно, межкультурная коммуникация это контакт, соприкосновение (в этнографическом смысле) идей, традиций, образа жизни, видения мира, образа мышления, национального характера и менталитета народа.

Положительная результативность межкультурной коммуникации во многом зависит от обучения русскому языку как иностранному, так как посредством языка адресата и адресанта (термин Леонтьева) обучающиеся получают возможность контактировать с представителями другой культуры и достичь взаимопонимания в условиях обучения в вузе РК. Удачно отмечено, что «успех ... зависит, в первую очередь, от того, насколько он отвечает интересам людей и народов, их жизненному и историческому опыту. Он связан с обучением, если под ним понимать постоянное уточнение нашего понимания мира и поведения»<sup>3</sup>. В то же время сам процесс обучения русскому языку представляется диалогом, в котором русский язык выступает в качестве активного участника диалога культур и может творчески обогащать его дополнительными значениями и смыслами.

В методике преподавания русского языка как иностранного, накопившей большой опыт теоретического, методологического и практического характера в области диалога культур, сложились два направления исследований коммуникативного поведения представителей различных культур. Первое из них, основывающееся на фольклористике, носит

описательный характер. Его задачами являются выявление, описание и интерпретация повседневного поведения людей с целью объяснения глубинных причин (стереотипичный, гештальтный уровень) и детерминирующих факторов их культуры. Второе направление, имеющее культурно-антропологический характер, предметом своих исследований имеет различные виды культурной деятельности социальных групп и общностей, их нормы, правила и ценности. Как известно, социальная дифференциация общества (семья, школа, религия, производство и т. д.) порождает в каждой группе свои нормы и правила поведения. Знание этих правил позволяет быстро и эффективно разрешать ситуации межкультурного непонимания, способствует правильной организации учебного процесса в многонациональных коллективах, в полиэтнической среде. Любое общение тесно связано с процессом социализации человека, в том числе и такой вид общения, как учебное. В условиях педагогически организованного общения при изучении русского языка происходит ознакомление обучающихся с социокультурными особенностями страны изучаемого языка, осуществляется вторичная социализация иностранного студента, «причем в процессе ценностного соизучения социально-культурного опыта народов стран родного и изучаемого языков происходит формирование личности на рубеже культур. При этом характерно сложное взаимодействие общечеловеческого, национального и социально-классового в бикультурном механизме ценностного восприятия мира»<sup>4</sup>.

В работах российских исследователей, посвященных проблемам межкультурной коммуникации, выделяются черты русского национального характера, проявляющиеся в коммуникативном поведении. Так, например, коммуникативное поведение в межкультурной коммуникации рассматривается как компонент национальной культуры, обусловленный национальным менталитетом, зафиксированный в национальных коммуникативных нормах. Правомерно, что коммуникативное поведение в межкультурной коммуникации рассматривается как проявление национальной культуры. Так, в исследовании, посвященном национальным социокультурным стереотипам речевого общения, говорится о том, что учет культуры страны изучаемого языка, в процессе обучения самому языку в той или иной степени связаны, во-первых, с методологической реализацией общего принципа взаимосвязи языка и культуры; во-вторых, с учетом национально-культурной специфики речевого общения преподавателей определенного этноса; в-третьих, с проблемой отбора элементов этой культуры для обеспечения коммуникативной компетенции учащихся в межкультурной коммуникации, обеспечивающее их общение на изучаемом языке с носителями этого языка и, соответственно, этой культуры<sup>5</sup>.

Из вышеизложенного вытекает вывод, что для методики преподавания русского языка как иностранного (РКИ) в казахстанском образова-

тельном пространстве большое значение имеет учет триады «человек — язык — культура». Именно эти составляющие влияют на становление личности, на образовательный уровень общества, где система ценностей определяет то, во имя чего и как индивидуум использует свой потенциал.

В рамках методики обучения иностранным языкам Е. И. Пассов рассматривает культуру как содержание образования, подчеркивает взаимосвязь и взаимодействие культуры с человеком и языком, толкуя понятия культуры метафорическим образом: «Культура—это почва, на которой человек произрастает. Воздух, которым дышит, витамины в пище, которая называется языком. Когда нет витаминов и воздуха, человек хиреет и гибнет и живет, но бездуховно, в бескультурье. Культуру целесообразно рассматривать как пространство, в котором происходит процесс социализации человека, когда он становится носителем культуры, а не обладателем страноведческой компетенции, не *homo sapiens*, а *homo moralis*. И уже, во всяком случае, больше, чем *homo locuens*» — т. е. человек умный»<sup>6</sup>. Культура это система ценностей, которая становится тем пространством существования, благодаря которому человек может стать человеком моральным и духовным.

Обучение русскому языку как иностранному, основанное на лингводидактическом подходе, на коммуникативно-интегративной технологии обучения, с позиции межкультурной коммуникации соответствует утверждающейся ныне гуманистической парадигме образования, с ее ориентацией на личность, с восприятием ее как активного субъекта коммуникации. Изучающие русский язык в казахстанском образовательном пространстве получают возможности расширить собственные представления о русской культуре, об образе жизни русского народа, а также о казахстанской культуре, в условиях которой происходит обучение. На фоне чужой культуры студенты лучше понимают своеобразие и уникальность своей национальной культуры, проявляющийся в коммуникативном поведении.

На основании собственного опыта работы в преподавании русского языка в иноязычной аудитории считаем, что межкультурная коммуникация с учетом национально-культурной специфики, как совокупности знаний о народе, о стране изучаемого языка, обеспечивает определенный уровень навыков и умений, включение в мир изучаемого языка, в совокупность внеязыковых фактов. Так, рассуждая о проблемах межкультурной коммуникации, К. С. Милославская отмечает, что дело не только в чужом языке. Дело в том, что, когда я говорю на любом языке слово, например, «стол», я вижу перед собой круглый деревянный стол на четырех ногах с чайными чашками. А когда французы говорят стол, они видят стол стеклянный, на одной ножке, но с цветочками. И винить их бессмысленно, они с таким же успехом могут обвинить в этом меня. Они не хуже, они просто другие<sup>7</sup>. Это наблюдение ярко иллюстрирует отношения между предметом, поняти-

ем и словом. Эти отношения можно обобщить следующим образом: между реальным предметом и словом, обозначающим этот предмет, стоит понятие, обусловленное культурой и видением мира данного речевого коллектива. «Разные языки — это отнюдь не различные обозначения одной и той же вещи, а различные видения... Языки — это иероглифы, в которые человек заключает мир и свое воображение». Такие простые, в прямом смысле обыденные, каждодневные природные явления, как «день-ночь», «утро-вечер» представляются очевидными межъязыковыми эквивалентами. Однако если сравнить их с английскими словами «day-night», «morning-evening», то становится явным несоответствие культурных представлений о частях суток у разных народов. Английское «morning» — «утро» продолжается двенадцать часов, ровно половину суток — от полуночи до полудня. Поэтому загулявшие англичане приходят домой (выражаются) не в час или два часа ночи, а в час или два часа утра (one/two o'clock in the morning). Затем начинается день, но совсем не «day», как перевел бы русско-английский словарь слово день, а «afternoon» — послеполуденное время. Как это следует из внутренней формы слова, «afternoon» продолжается от полудня примерно часов до пяти-шести, когда начинается «evening» — как бы вечер, который уже в восемь часов сменяется короткой ночью — night. А в полночь — уже morning, «утро»<sup>8</sup>.

Таким образом, в межкультурной коммуникации важным является знание национально-культурной специфики народа, носителя языка, проявляющейся при контакте, в коммуникативном поведении собеседников. Важнейшим фактором успешного овладения иностранным языком является не только усвоение языковых явлений и правил, овладение навыками речевой деятельности, но и фоновыми знаниями о иноязычной культуре и менталитете народа. Внимание к фоновым знаниям в обучении иностранным языкам возникло в середине XX века (Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров) в связи с бурным развитием международной коммуникации и интенсивным изучением иностранных языков, в том числе русского языка как иностранного. Возросла необходимость владения не только чисто языковыми знаниями, но и совокупностью фоновых знаний в реальном общении.

Фоновые знания в рамках лингвистики и лингводидактики представляют собой информацию о стране, о народе, транслируемые единицами разных уровней в процессе обучения языку. Они рассматриваются в методике как страноведческий и лингвострановедческий, а также лингвокультурный (В. В. Воробьев) аспекты обучения. В них отражается исторически и социально обусловленный опыт носителей языка и культуры, а также нравственные ценности и предпочтения представителей лингвокультурной общности (в нашем случае — казахстанской).

Если рассматривать коммуникативное поведение в процессе межкультурной коммуникации, определяется целый ряд факторов разной



степени значимости. Во-первых, важным является механизм восприятия культуры, в соответствии с которым освоение родной культуры осуществляется одновременно, как на сознательном, так и на бессознательном уровне. В первом случае это происходит посредством социализации через семью, образование и воспитание, а во втором процесс освоения человеком своей культуры происходит стихийно, под влиянием различных житейских ситуаций и обстоятельств. Подсознательное восприятие культуры и его языковое выражение, в коммуникативном поведении имеют большое значение для межкультурной коммуникации.

Во-вторых, не менее важным фактором, определяющим коммуникативное поведение, является то обстоятельство, что большинство людей рассматривают собственную культуру как центр и меру всех вещей, не осознавая, не понимая, что образцы его поведения и способы восприятия окрашены его собственной культурой, и что люди других культур имеют другие точки зрения, другие системы ценностей и норм.

В-третьих, коммуникативное поведение в процессе межкультурной коммуникации определяется также окружающей обстановкой и обстоятельствами коммуникации. Наши действия не могут быть одинаковыми в разной обстановке. Место общения диктует определенную линию поведения. Сознательно или бессознательно мы придерживаемся соответствующих правил поведения, принятых в данной культуре.

Следовательно, межкультурная коммуникация на индивидуальном уровне представляет собой столкновение различных взглядов на мир, при котором участники коммуникации не всегда осознают различия во взглядах, считают свое видение мира «нормальным», видят мир со своей точки зрения.

Таким образом, специфика межкультурной коммуникации заключается в том, что в ней определяющим становится присутствие национально-культурной специфики и индивидуальных особенностей личности, а также культуры коммуникации, основанной на ментальных и психологических особенностях.

Процесс глобализации, интернационализация образования, современное состояние мира вызвали к жизни проблемы, исследование которых изменило общую картину мира и проявилось в межкультурной коммуникации, осуществляющейся и в казахстанской образовательной сфере в целом, и в преподавании русского языка в иноязычной аудитории.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Круглый стол: Что такое лингвокультурология? // Мир русского слова. 2000. № 2. С. 42.

<sup>2</sup> Там же. С. 43

<sup>3</sup> Костомаров В. Г. Жизнь языка: от вятичей до москвичей. М., 1994. С. 9.

<sup>4</sup> Верещагин, Костомаров В. Г. Язык и культура. М., 1980. С. 36.

<sup>5</sup> Прохоров Ю. Е. Национальные социокультурные стереотипы речевого общения и их роль в обучении русскому языку иностранцев. М., 2002.

<sup>6</sup> *Пассов Е. И.* Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. М.: 1989, С. 69.

<sup>7</sup> *Милославская С.К.* К эволюции концепции культуры в лингводидактике //Материалы IV симпозиума МАПРЯЛ по лингвострановедению. М., 1994.

<sup>8</sup> Там же.

**Shakhanova R. A.**

## **THE ISSUE OF INTERCULTURAL COMMUNICATION IN RUSSIAN LANGUAGE TEACHING IN THE KAZAKHSTAN EDUCATION SPACE**

The article deals with the features of educational space for intercultural communication in teaching RFL, incorporating features of extralinguistic factors in teaching Russian in Kazakhstan's educational linguistic and cultural environment in particular. communicative behavior of students, as part of the national culture, resulting from the national mentality.

*Keywords:* educational space, intercultural communication, national-cultural specificity, multi-ethnic polylingual Kazakh language environment, linguocultural community.

## РКИ И РУССКИЙ ТУРИЗМ В МЕКСИКЕ: ЛЕКСИЧЕСКИЙ АСПЕКТ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

В статье рассматривается проблема преподавания РКИ вне языковой среды в Мексике для будущих специалистов в сфере туризма; аргументируется важность лексикографических и терминографических исследований в области археологии с последующим составлением двуязычных испанско-русских словарей и дидактических пособий; приводятся конкретные примеры корректной номинации и адекватной переводческой интерпретации культурно значимой лексики, необходимой для установления искомого уровня межкультурной коммуникации.

*Ключевые слова:* межкультурная коммуникация, туризм, археологическая терминология, двуязычные словари.

Тема РКИ и туризм — одна из самых актуальных тем в преподавании русского языка в условиях внеязыковой среды мексиканцам. Это обосновано тем, что туризм стоит на втором месте в национальной экономике, уступая по доходности только нефтяной промышленности. Исторически мексиканская туристическая индустрия ориентирована на обслуживание американских и канадских туристов, а значит, и на издание разговорников и словарей, брошюр и книг по истории, археологии, кулинарии и т. п. преимущественно на английском языке. XXI век внес некоторые изменения в качественный состав (в нашем понимании, лингвистическую принадлежность) отдыхающих. Статистические данные 2014 г. подтверждают, что за последние шесть лет количество русских туристов в Мексике возросло почти в 6,5 раз — с 12 тысяч в 2008 г. до более 70 тысяч в 2014<sup>1</sup>, и их интерес, кроме прочего, концентрировался на ознакомлении с археологическими зонами страны.

Вышесказанное имеет непосредственное отношение к преподаванию РКИ мексиканцам, поскольку в сфере туристического бизнеса (речь идет о 2 основных направлениях: 1) сервисное обслуживание: аэропорт, гостиница, ресторан и т. п.; 2) экскурсоводное сопровождение) появились реальные рабочие места. Что касается первого направления, то в настоящее время нами ведется работа по созданию на материале мексиканского национального варианта испанского языка испанско-русского разговорника как первой части серии дидактических пособий, призванных разрешить создавшуюся ситуацию. Поэтапные результаты исследования апробируются на занятиях с мексиканскими учащимися — студентами Факультета высшего образования Национального автономного университета Мексики по специальности «Туризм».

В этом сообщении нам бы хотелось уделить внимание второму направлению, а именно подготовке туристических гидов, принимая во внимание полное отсутствие каких-либо специальных дидактических и методических пособий, а также адекватных специализированных двуязычных словарей, что вынуждает нас пользоваться русско-испанскими и испанско-русскими разговорниками общей направленности, а также оригинальными и переводными текстами по археологии Мексики.

Общеизвестно, что древние месоамериканские культуры являются неотъемлемой частью культурного наследия этой страны. Без знакомства с ними невозможно понять современную Мексику, особенно, когда речь идет не о специалистах в области истории и археологии, а о туристах, которым при посещении археологических зон хочется получить информацию на своем родном языке. Следует отметить, что в русской и российской двуязычной лексикографии нам неизвестен какой-либо русско-испанский или испанско-русский словарь, посвященный этой теме. Удалось обнаружить только Иллюстрированный англо-русский — русско-английский историко-археологический словарь О. Е. Алексеевой и Н. Ф. Саввониди (1993) и Картинный археологический словарь (англо-русский) Н. Ф. Саввониди (1995), изданные НИИ истории материальной культуры РАН. Как и следовало ожидать, в этих словарях не содержится ни одного термина, относящегося к древним мексиканским культурам, тем не менее, они представляют несомненный интерес с точки зрения методики их составления.

Возвращаясь к ситуации в Мексике, следует отметить, что также не существует мексиканского двуязычного испанско-русского словаря в области археологии. В настоящее время всё, что может предложить Мексика русским туристам на русском языке — это одна книга и семь туристических брошюр по археологическим зонам, изданные издательством MONCLEM в моем переводе, а именно: *Мексика археологическая, Теотиуакан, Антропологический музей, Майя, Тулум, Чичен Итца и Коба*<sup>2</sup>. Переводческая работа с вышеупомянутыми текстами позволила выявить лингвистическую специфику практически на всех языковых уровнях, а именно: фонетическом, лексическом и стилистическом. В процессе исследования пришлось обращаться за содействием к специалистам в области археологии, а также консультироваться в печатных изданиях и интернете. В последнем обнаружили отдельные переводческие несоответствия, касающиеся древних культур Мексики, их истории и археологии, вызванные тем, что большинство информации было переведено с английского языка на русский язык без использования мексиканских источников.

Поскольку объем настоящей статьи ограничен, приведем всего несколько лексических примеров, которые даже в таком перечне значительно помогают как мексиканцам, изучающим русский язык с целью получения в дальнейшем работы в качестве экскурсоводов, т. к. позволяют усвоить необходимую лексику еще в процессе изучения РКИ и подго-

товки к сдаче сертификационного экзамена для получения официального разрешения на осуществление профессиональной деятельности, так и преподавателям, не всегда хорошо владеющим испанским языком.

Для облегчения изучения и усвоения археологической терминологии, мы подразделили ее на следующие подгруппы.

*Строительство и декор.* Следует отметить, что эта подгруппа включает наибольшее количество терминов в сравнении с другими подгруппами, а также оказалась наиболее трудной для нахождения переводческих соответствий по причине отсутствия отдельных концептов в русском языке<sup>3</sup>: arco m maya — арка майя (ступенчатый свод); arranques m pl — крепежи; bejuso, bejuquillo (panel de columnillas) — «плетенка», панель с декоративными переплетенными колоннами; casa f colorada — красный дом; chultún m — подземный резервуар для сбора дождевой воды; cornisa f volada — подвесной карниз; crestería f — кровельный гребень; crótalos m pl (de una serpiente) — бубенцы, гремушки (гремучей змеи); crujiá f — проход, коридор; cruz f foliada — лиственный крест; dintel m — перемычка или притолока; estuco m — штукатурка (материал для отделки стен, изготовления архитектурных деталей и рельефов; в средние века употреблялся состав из гипса, песка и небольшого количества извести); grecas f pl escalonadas — ступенчатый орнамент; jamba f — вертикальная опора или дверной косяк; junquillo m — (panel de columnillas) — «плетенка»; mascarón m — большая маска; modelado en estuco — лепнина; moldura f — *зд.* карниз; mural m — настенная роспись, фреска; muro m calado — стена с отверстиями; palapa f — беседка, крытая пальмовыми листьями; (estructura de) tablero — talud — чередование вертикальных и наклонных панелей (стен)<sup>4</sup>; tumba f de tiro — ствольное (шахтное) захоронение; (arco m) votivo — поминальная (арка); xicalcolihquis — орнамент уступами (обычно включает природные мотивы).

*Древние ремесленные техники:* técnica de pastillaje (alfarería) — ленточная техника (гончарное дело); cerámica o loza plumbate — свинцовая (гляцевая) керамика или фаянс; cerámica pizarra — керамика писарра; estucar — штукатурить или облицовывать штукатуром; petrograbado m — резба по камню.

*Орудия труда:* raspador m — скобля, *совр.* скребок.

*Материалы:* (objetos) de lapidaria — (предметы) из камня; tezontle m — камень вулканического происхождения; gosa f — каменная глыба; скальная порода; laja f — плитняк (камень со слоистым строением); cantería f — *тёсаный* камень.

*Описание археологических экспонатов:* bigotera f — 1. большие усы; 2. накладка в виде усов; nariguera f — наносник; orejera f — наушник; anteojera f — 1. наглазник; 2. разновидность декора в виде оправы очков (вокруг глаз); esgrafiar — *зд.* высечь, сделать насечку.

*Одежда:* pectoral m — нагрудник; pendiente f — подвеска (не серьга).

*Предметы, связанные с Игрой в мяч:* “yugos” — пояса; “hachas” (votivas) — votивные или поминальные топоры; “palmas” — ладони.

*Предметы, связанные с культом:* coral m — копаль (душистая смола); cetro-naniquí m — церемониальный жезл с изображением К’авиил, бога жизни; incensario m — курительница (для благовоний); sartal m (de cuentas) — *чётки*; veladora f — свеча в стеклянном стакане.

*Культовые строения:* santuario m — святилище; adoratorio m — место для поклонения; святилище; templo m — храм.

*Окружающая среда:* aguada f — небольшое озерцо, образовавшееся после дождя (но не пруд и не лужа); cenote m — карстовое озеро; farallón m — roca alta y cortada al tajo que sobresale del mar — утёс; sacbé m — сакбе или белая дорога.

Вышеприведенные лексические примеры являются лишь небольшой частью собранного и проанализированного материала, который мы используем на занятиях по РКИ при подготовке будущих специалистов в сфере туризма. Наш опыт позволяет утверждать, что, как только уроки РКИ приобретают профессиональную направленность, мотивированность учащихся значительно повышается. При этом, вводить такого рода лексику не обязательно на продвинутых уровнях. Уже на начальном этапе при работе по темам «Мой город», «Моя страна» и т. п. рекомендуется использовать ее частично.

Несомненно, что работа в области правильного понимания и адекватной переводческой интерпретации культурно значимой лексики каждой страны должна быть неотъемлемой частью РКИ, так как способствует развитию межкультурной коммуникации, в которой корректная номинация предметов и явлений, относящихся к фоновой информации, имеет первостепенное значение.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> URL: <http://www.zocalo.com.mx/seccion/articulo/aumenta-turismo-ruso-en-cancun-1412081894> (дата обращения: 28.11.2014).

<sup>2</sup> URL: <http://www.monclm.com/idioma-ruso.html>

<sup>3</sup> В таких случаях мы прибегли к описательному переводу (перифразу), например, *alfarda* f — боковина (каменных лестниц), а не балюстрада, что означает ограждение (обычно невысокое) лестницы, балкона, террасы, и т. д., состоящее из ряда фигурных столбиков (балюсин), соединённых сверху перилами или горизонтальной балкой (ru.wikipedia.org/wiki/Балюстрада)

<sup>4</sup> А не «талуд», как указано в на сайте <http://averyanova-ekaterina.narod.ru/maya.html>: «1. Здания этого типа сооружаются на пирамидальных основаниях со стенами типа „талуд“ и резко выступающими углами. 2. Для него характерны ступенчатые основания, построенные по принципу „талуд“, свободное пространство, разделяется колоннами и вертикальными фризами. 3. Преобладают фундаменты и платформы с высокими „талуд и таблере“ или карнизами.»

Iakovleva S. A.

#### RFL AND RUSSIAN TOURISM IN MEXICO: LEXICAL ASPECT OF INTERCULTURAL COMMUNICATION

The article examines the problem of teaching Russian as a foreign language outside the linguistic environment to future specialists in tourism; the importance of lexicographical and terminological investigation within the scope of archaeology for the subsequent creation of bilingual Spanish-Russian dictionaries and of the didactic material is discussed. Concrete examples of the correct nominations and the adequate translational interpretation of the culturally significant and necessary lexicon to establish intercultural communication on the desired level are offered.

*Keywords:* intercultural communication, tourism, archaeological terminology, bilingual dictionaries.

## СОДЕРЖАНИЕ

<b>Абалян А. И.</b>	
Русский язык как инструмент политического и культурного влияния в странах Ближнего Востока .....	5
<b>Авина Н.</b>	
Речевая коммуникация в зеркале электронного письма: региональные особенности .....	11
<b>Акишина Т. Е., Бэйер Д.</b>	
Значимость русского языка как инструмента межкультурной коммуникации в зарубежных культурологических программах ....	16
<b>Арутюнян В. Н.</b>	
Полилингвизм и межкультурная коммуникация .....	20
<b>Балачандран Нидхи</b>	
Язык и культура: взаимодействие при интерпретации в межкультурном диалоге.....	25
<b>Баранова И. И., Иванова Т. Ю.</b>	
Академическая адаптация иностранных студентов в российском техническом вузе .....	29
<b>Бахар Гюнеш</b>	
Проект издания в Турции словаря языка И. С. Тургенева с лингвокультурологическим комментарием на русском и турецком языках .....	35
<b>Белухина С. Н., Казакова Е. В.</b>	
Образовательный туризм как средство развития межкультурной коммуникации .....	40
<b>Брагина Н. Г.</b>	
Теория и практика кросс-культурных описаний: анкетирование и самонаблюдение .....	46
<b>Брутян Л. Г.</b>	
Комплименты в русской лингвокультуре в контексте межкультурной коммуникации .....	51
<b>Булах Е. А.</b>	
Русский язык в Португалии.....	56
<b>Бэсуд Туяа Шагдарын</b>	
Функционирование русского языка в сегодняшней Монголии.....	60
<b>Владимирова Т. Е.</b>	
Русская языковая личность в межкультурной коммуникации: металингвистическая парадигма .....	64

<b>Воробьёва Н. М.</b>	
Из опыта организации работы по межкультурному образованию во вьетнамской аудитории .....	70
<b>Воронова Л. В.</b>	
Русский мир в трансграничном многонациональном Забайкалье.....	76
<b>Гузенина С. В.</b>	
Язык и социальное поведение: к вопросу о современных научных границах.....	80
<b>да Кошта Алвеш Гимараиш Устименко М. Е.</b>	
Мотивация для изучения РКИ в межкультурной среде .....	85
<b>Демешева Е. Н.</b>	
О соматических фразеологизмах русского языка и их эквивалентах в арабском языке (лингводидактический аспект).....	90
<b>Дубинина И. Е., Лалэко О. В.</b>	
Русский язык в условиях иммиграции: несбалансированные русскоязычные билингвы в США .....	95
<b>Журавлева Е. А., Агманова А. Е.</b>	
Русский язык как родной и как второй в полиэтничном Казахстане: факторы иноязычного влияния.....	99
<b>Копыл И. Б.</b>	
Материалы учебника русского языка как средство постижения учащимися истории, культуры и традиций русского народа .....	105
<b>Коротышев А. В.</b>	
Интегративная технология лингводидактической адаптации современного художественного текста в полиэтнической аудитории .....	110
<b>Котлярова Т. Г.</b>	
Языковой портрет новой столицы Казахстана .....	117
<b>Кудрявцева Е. Л.</b>	
От многоязычия — к креативности: Инновации в поликультурном образовании .....	123
<b>Лежнева О. В.</b>	
Национальные стереотипы мировосприятия в двуязычном фразеологическом тезаурусе .....	128
<b>Лука С. Г.</b>	
Формирование социокультурной компетенции при изучении русского языка в школах Республики Молдова с румынским языком обучения .....	132



<b>Макарова О. В.</b>	
К вопросу о реализации значений единиц архитектурно-домоустроительного кода русской культуры .....	137
<b>Мамонтов А. С.</b>	
Русская и испанская лингвокультуры в аспекте обучения языку как средству межкультурной коммуникации .....	144
<b>Махиянова Л. Р.,</b>	
Коммерческие имена поликультурного города (на примере урбанонимов Казани) .....	148
<b>Митурска-Бояновска Й.</b>	
Названия литературных произведений и художественных фильмов на вывесках мест общественного питания в России.....	153
<b>Наурызбаев Н. Ж., Боровских В. С.</b>	
Экономический критерий в проблеме витальности русского языка в Казахстане .....	158
<b>Палуанов Б. Н.</b>	
Русскоязычные СМИ Каракалпакстана .....	164
<b>Пустовойт И. В.</b>	
На перекрестке двух мировых языков: русскоязычная диаспора США .....	166
<b>Ременцов А. Н., Кожевникова М. Н.</b>	
Методологические основы национально ориентированного обучения вьетнамских граждан по российским образовательным программам .....	171
<b>Сайфутдинов Р. А., Сайфутдинова Р. Р.</b>	
Сленг как признак субкультуры .....	176
<b>Самостьян Т. Ю.</b>	
Формирование практически-ориентированной межкультурной коммуникативной компетенции .....	181
<b>Саникидзе И. Т.</b>	
Русскоязычная лексика в современном грузинском языке.....	187
<b>Сари Ад-Дин (Ермилова) М.</b>	
Значение русского языка и культуры в системе образования Ливана .....	192
<b>Семёнова Г. П.</b>	
Когда молчание перестаёт быть золотом (сопоставительный анализ испанских и русских фразеологизмов) .....	198
<b>Стеванович Р. И.</b>	
Концептуализация эмоций в эвристической мыслительной деятельности (на материале русского и английского языков) .....	204

<b>Суликашвили Н. В.</b>	
Роль русского языка и особенностей национальной культуры в процессе франко-русских переговоров.....	210
<b>Тунси Мохсен</b>	
Преподавание русского языка в Тунисе — предпосылка для арабо-русского культурного диалога.....	216
<b>Федорова Л. Л., Болоньяни М.</b>	
Русский и итальянский в межкультурных контактах: история и современность.....	221
<b>Фомин А. Г.</b>	
Проблема номинации социально значимых заболеваний в русской и англоязычной лингвокультурах.....	228
<b>Цотова Д. Ю.</b>	
Веб-приложение для изучения русского языка как иностранного в помощь слепым и слабовидящим людям .....	232
<b>Чжан Хуэйцинь, Юй Чуньфан</b>	
Роль родной культуры в обучении РКИ при коммуникативно-деятельностном подходе .....	238
<b>Шаймерденова М. Д.</b>	
Репрезентация русской и казахской культур в учебных целях.....	242
<b>Шаповалова И. А.</b>	
Ценности семьи и здоровой нации в романе И. С. Тургенева «Отцы и дети» .....	246
<b>Шаханова Р. А.</b>	
К вопросу о межкультурной коммуникации в преподавании русского языка в казахстанском образовательном пространстве .....	252
<b>Яковлева С. А.</b>	
РКИ и русский туризм в Мексике: лексический аспект межкультурной коммуникации .....	259

РУССКИЙ ЯЗЫК И ЛИТЕРАТУРА  
В ПРОСТРАНСТВЕ МИРОВОЙ КУЛЬТУРЫ  
г. Гранада, Испания, 13–20 сентября 2015 года

Материалы XIII Конгресса МАПРЯЛ

В 15 томах

**ТОМ 9**

НАПРАВЛЕНИЕ 8  
РУССКИЙ ЯЗЫК В МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

ISBN 978-5-9906635-0-3



ISBN 978-5-9906635-9-6



Подписано в печать 01.09.2015.  
Формат 60×84 <sup>1</sup>/<sub>16</sub>. Гарнитура Школьная.  
Усл. печ. л. 16,7.

Тираж 1200 экз. (CD)