

ЕРЕВАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМ. В.Я. БРЮСОВА

ФАКУЛЬТЕТ РУССКОГО ЯЗЫКА, ЛИТЕРАТУРЫ И ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РФ

МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ М.В. ЛОМОНОСОВА

ЦЕНТР МЕЖДУНАРОДНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

РУССКИЙ ЯЗЫК И ЛИТЕРАТУРА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЕ АРМЕНИИ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

ЕРЕВАН – МОСКВА
ЛИНГВА
2009

УДК 808. 2 : 882. 0 : 06
ББК 81.2 Р + 83.3 Р
Р 894

Печатается по решению Ученого Совета ЕГЛУ
им. В.Я.Брюсова

Р 894 Русский язык и литература в образовательной системе Армении: проблемы и перспективы. *– Ер. «Лингва», 2009. – Стр. 387 .*

Ответственные редакторы: зав.кафедрой русского и славянского языкознания ЕГЛУ им. В.Я. Брюсова, к.ф.н., доцент ***Маркосян Л.Е.,***
к.ф.н., доцент ***Маркосян Г.В.***

В настоящий сборник вошли материалы международной конференции, проведенной 24-26 октября 2008г. в ЕГЛУ им. В.Я. Брюсова. В дополнение к материалам конференции публикуются также статьи В.А. Плунгяна, Т.Н. Волынец, С. А. Коваленок, любезно предоставленные авторами ред. коллегии сборника.

Тематика статей, включенных в сборник, отличается разнообразием и широтой охвата как собственно языковых, так и общефилологических и методических проблем. Материалы сборника представляют теоретический и практический интерес для всех, кто занимается проблемами русского и типологического языкознания, организацией и реформированием образовательного пространства РА в условиях его адаптации к требованиям Болонского процесса.
Сборник печатается по решению Ученого Совета ЕГЛУ им. В.Я. Брюсова.

ББК 81.2 Р + 83.3 Р

ISBN 978-9939-56-039-7

© “Лингва”, 2009 г.

РУССКОЕ И ТИПОЛОГИЧЕСКОЕ ЯЗЫКОЗНАНИЕ

Золян С.Т., д.ф.н., проф.
Ректор Ереванского государственного лингвистического университета им. В.Брюсова

РУССКИЙ ЯЗЫК И КУЛЬТУРНО-ЦИВИЛИЗАЦИОННОЕ ПРОСТРАНСТВО СНГ

Говоря о постсоветском пространстве, обычно имеют ввиду прежде всего факторы политические и экономические, а культурные и лингвистические рассматриваются по остаточному принципу. Между тем, попытки превратить СНГ в единое политическое и экономическое пространство достаточно проблематичны, что приводит не только к стремлению заменить этот союз двусторонними соглашениями, но и созданием параллельных и даже конфликтующих структур. Между тем единое политичесое и экономическое пространство может носить органичный характер, если только основывается на глубинных факторах. Как проницательно отмечал в свое время акад. Д.С.Лихачев, "культура – это огромное целостное явление, которое делает людей, населяющих определенное пространство, из просто населения – народом, нацией… Если у людей, населяющих какую-то географическую территорию, нет своего целостного культурного и исторического прошлого, традиционной культурной жизни, своих культурных святынь, то у них (или их правителей) неизбежно возникает искушение оправдать свою государственную целостность всякого рода тоталитарными концепциями, которые тем жестче и бесчеловечнее, чем меньше государственная целостность определяется культурными критериями". Безусловно, это верно и относительно и межгосударственных и международных образований: без единого культурного субстрата эти образования могут поддерживаться исключительно военным

или экономическим принуждением и при при малейшем потрясении обречены на распад.

Согласно современным представлениям о социальных системах, именно идеологические, коммуникационные и смысловые факторы определяют степень организованности системы, ее органичность и жизнеспособность.Благодаря им сохранилось уникальное культурно-цивилизационное пространство Российский империи и бывшего Союза. Применительно к нему сегодня преимущественно говорят о евразийском пространстве как интеграционном базисе СНГ. При всей важности евразийского фактора отметим, что это лишь одна и даже не главная составляющая. Эта тема стала наиболее популярной скорее ввиду ее экстравагантности - не случайно, что она формируется только в 20-х годах прошлого века. (Ср. признание самого Н.С.Трубецкого: “новое направление, которое мы обозначаем термином „евразийство”, может быть, и не очень удачным, но бьющим в глаза, вызывающим, а потому — подходящим для агитационных целей. Направление это носится в воздухе”). Полемизировал с теорией евразийства и Д.С. Лихачев: “Мы находимся между Европой и Азией только географически, я бы даже сказал – “картографически”...С юга, из Византии и Болгарии, пришла на Русь духовная европейская культура, а с севера другая языческая дружинно-княжеская военная культура – Скандинавии. Русь естественнее было бы назвать Скандовизантией, нежели Евразией”.

Вероятно, Евразию и Скандовизантию следует рассматривать в их взаимодействии: ведь даже если согласиться с мыслями Д.С.Лихачева об отсутствии туранского и – более того – восточного компонента в русской культуре, нельзя не заметить обратного воздействия: современная Средняя Азия, в особенности Киргизия и Казахстан, не представимы без русского языка и культуры.

Цивилизационная уникальность пространства государств СНГ и Балтии (“Евразии-Скандовизантии“), особенно если учесть и примыкающее восточноевропейский и православно-восточнохристианские ареалы, заключается в том, что оно есть место встречи, одновременно перекресток и граница для разнородных, тяготеющих к иным центрам культур. Это

культуры, либо маргинальные для своего цивилизационного пространства, либо изначально сформировавшиеся как медиаторы между различными культурами. Так формируется ареал, не имеющий естественных границ, поэтому они открыты и изменчивы. В определенный момент это были политические границы Российской империи, а в настоящее время они скорее совпадают с ареалом распространения русского языка – хотя бы в качестве второго или иностранного. Географическое и лингвистическое разнообразие, приобретая культурно-цивилизационное измерение, становится тем смыслообразущим фактором, который есть необходимое условие взаимопроникновения разнородных культур. Уникальность этого пространства в том что оно, не став плавильным котлом для этих культур, как в случае других цивилизационных пространств, обеспечивает их неслиянность и в то же время взаимопереводимость и взаимопроницаемость. Помимо достаточно поздно возникшей евразийской общности в ее славяно-тюрской версии, можно, опираясь лишь на данные сравнительно-исторического языкознания, говорить о древнейших языковых связях: балто-славянских, славяно-германских, славяно- финно-угорских, ирано- тюрских и т. д. В составе этого пространства такие уникальные регионы, как “путь из варяг в греки”, или же Кавказ и часть Армянского нагорья, где на сравнительно небольшом пространстве взаимодействали народы, говорившие на принадлежащих к индоевропейской, кавказской, различным малоазиатским и семитской семьям языках. Этим обеспечивалась коммуникация между Восточным Средиземноморьем, Центральной Азией, Балканами и Восточной Европой.

Будущее СНГ видится не столько как как политический или экономический, сколько цивилизационный союз. Раньше цивилизационная общность возникала как следствие политических факторов. Теперь же наступает время, когда политико-экономический подход уступает место культурно-цивилизационному, который, обеспечивая диалог между языками и культурами, позволит изменить ситуацию и в дальнейшем привести к новому политическому дизайну СНГ. Дело не в каких-либо предубеждениях против централизации:

сегодняшняя степень сложности информационных процессов предполагает их многоканальность и, соответственно, множественность лингвистического инструментария. Язык – это только во вторую очередь средство передачи и хранения информации, прежде этого он служит как механизм создания информации. Вновь уместно напомнить слова Д.С. Лихачева : “ Язык не просто средство коммуникации, но прежде всего творец, созидатель. Не только культура, но и весь мир берет свое начало в Слове”.

Как и раньше, на пространстве СНГ русскому языку принадлежит особая роль. В советское время жестко централизованной структуре мог соответствовать один и только один коммуникационный канал. Восстановить в ослабленной форме этот статус призваны попытки придать русскому языку официальный время статус языка межнационального общения. Не отрицая эффективносить подобного решения в некоторых из стран-участников, равно как и необходимость русского как рабочего языка межгосударственных органов СНГ, заметим, что реально функционирование языка определяется не указами президентов или решениями парламентов, а выполняемыми языком функциями. Поэтому требуется не имитация не действующих на сегодняшний день деклараций, а наделение русского языка реальными функциями. Например, доступность информационных ресурсов российских библиотек послужит куда большим стимулом для распространения русского языка, чем воззвания правительств. Статус русского в СНГ будет вытекать не из обязанности знать русский (что было совершенно естественным в СССР для гражданина СССР), а из права изучать и использовать его, права, которое государство обязано обеспечить образовательными, культурными, информационными программами, равно как и правовыми гарантиями.

Но помимо этих гарантий, статус русского языка на пространстве СНГ обеспечивается куда более глубинными факторами, чем политические или юридические. Как уже было отмечено, особенность культурно-цивилизационного пространства СНГ основывается на сохранении разнородности и притом переводимости, что возможно если наличествует не

только язык-посредник, но и смысловой инвариант, обеспечиваемый этим языком и имеющим в этом языке свой субстрат. Русский, по крайней мере в СНГ, не только средство коммуникации, но прежде всего носитель соответствующей культуры. Поэтому английский, который выступает только как средство коммуникации, принципиально не в состоянии заменить русский : там, где пропадает русский, он не замещается английским, там образуется вакуум. Русский не только обеспечивает коммуникацию, но и является носителем смыслов, если не общих, то понятных и взаимопереводимых на пространстве СНГ.

Роль русского языка как интегратора культурно-цивилизационного пространства предполагает лингвистическое и культурное многообразие. На этом пространстве он выступает не только как родной язык для проживающих за пределами России русских, но как второй и даже как иностранный. При всей важности функционирования русских школ и университетов, основная нагрузка лежит на изучении русского языка в национальных школах и вузах. Порочной идеи выдвинутых вглубь чужого пространства форпостов русского языка должна быть противопоставлена практика совместной работы по сохранению и развитию уникального культурно-цивилизационного пространства. А в учебниках русского языка и на русском языке должны быть представлены не только народы России, но и все те культуры и народы, гду русский язык функционирует как создатель и транслятор смыслов. Это одна из важнейших функций русского языка, благодаря которой становится возможным, используя удачное выражение Поля Рикера, его “языковое гостеприимство” (“Кроме того, не накопив своего собственного опыта вхождения в иностранный язык, разве могли бы мы увидеть свой родной язык глазами иностранца? И наконец, не будь этого накопленного нами опыта, разве не угрожала бы нам горькая участь замкнуться в собственном монологе, оставшись наедине со своими книгами? Итак, честь и слава языковому гостеприимству! “)

Степаненко В.А.
д.п.н., заместитель директора ЦМО МГУ,
завкафедрой русского языка
начального этапа обучения

Русский язык в зеркале современности

На протяжении практически всей истории отечественного языкознания в центре внимания ученых-лингвистов находились процессы динамики языка; законы, по которым в языке происходят изменения.

В «Очерке науки о языке» еще в 1883 г. Н.В. Куршевский выдвигает эволюционную идею изменения языка – принцип «вечной переинтеграции его элементов» [Крушевский, 1883]. В 1901 г., прогнозируя направление лингвистики XX столетия, Бодуэн де Куртенэ заявляет, что понятия развития и эволюции языка должно стать основой лингвистического мышления» [Бодуэн де Куртенэ, 1963, с. 17].

В «Очерках по языковедению и русскому языку», изданных в 1901 году, В.А. Богородицкий, представляя принципы Казанской лингвистической школы, основателем которой является Бодуэн де Куртенэ, пишет: «Я полагаю, что для лингвиста первою и главнейшею заботою должно быть возможно полное и всестороннее наблюдение и изучение явлений живой речи» [В.А. Богородицкий, 1901, предисловие].

В других трудах В.А. Богородицкий определяет общую тенденцию в развитии и функционировании языка как «стремление к экономии духовных сил и удобству памяти» [Богородицкий, 1935, с. 242].

В последние десятилетия резко изменились условия функционирования языка, что повлекло за собой поток изменений, затрагивающих практически все его подсистемы.

Наиболее заметны различные изменения в лексике. В целом русский язык пополнился огромным количеством новых слов, связанных с теми изменениями, которые произошли в обществе (подобный процесс наблюдался всегда в связи с

коренными поворотами истории): *брокер, бартер, дилер, менеджер, провайдер, спикер, диджей, диск-жокей, шоу-бизнес, лизинг, примадонна, карма, чакры, хоспис, СПИД, пирсинг, бодибилдинг, поп-корн, сникерс, чизбургер, джакузи, топлесс*.

Основной источник новой лексики – заимствования из английского языка (американского его варианта). Экспансия заимствований такого рода в самый кульминационный период этого процесса достаточно отрицательно воспринималась лингвистической общественностью.

Однако представляется, что понимание того, что заимствование – явление, объективно выступающее одним из компонентов динамики языка, утвердилось в настоящее время и постепенно общее отношение к этому явлению становится более терпимым. Известно, что русский язык неоднократно переживал подобную экспансию, результаты которой так же бурно обсуждались культурной общественностью (например, борьба западников и славянофилов во времена А.С. Пушкина), и неоднократно демонстрировал, что достаточно устойчивая система языка перерабатывает новые слова, которые начинают изменяться по законам русского языка. Так, например, вместе с реалиями или в связи с другими историческими причинами в русский язык пришли слова *марки, факт, пальто, сеанс, результат, экзамен, аппарат, телевизор, радио* и масса других слов. Тем не менее, отмечается, что для того, чтобы произошло заимствование, необходимо наличие определенного рода психологических предпосылок, настроя этносоциума, программирования его языкового сознания и восприятия [А.Д. Васильев, 2003]. Существует мнение, что широкомасштабный процесс бесконтрольного массового заимствования иноязычных слов и выражений характерен для наций с низкой самооценкой [О.А. Бурукина, 2000].

С другой стороны, с новыми реалиями появились и новые русские слова: *беспредел, отказник, омоновец, отморозок, СПИД, разборки, крыша, тащиться* (часто изменяются старые) и т. д.

Интересно, как данная тенденция отражена в Толковом словаре русского языка начала XXI века (актуальная лексика) под редакцией Г.Н. Скляревской Санкт-Петербургского

государственного университета (2007 г.), содержащем 85 000 слов и устойчивых словосочетаний. «Словарь описывает живой (функционирующий) русский язык, то есть внимание направлено на те реальные языковые факты и явления, которые наиболее характерны и существенны для данного периода» [Предисловие, с. 5].

В словаре приводится 10 однокоренных слов со словом «бомж»: *бомж (2 знач.), бомжара, бомжатник, бомжатский, бомжевание, бомжевато, бомжеватый, бомжевать, бомжиха, бомжонок*; более 30 слов с корнем *секс* в лексике русского языка, но нет слов, называющих степень какого-либо родства. Слово «брат» дается со словарной статьей:

1) член братии, один из монахов

2) в православии: верующий по отношению к другим верующим.

Далее *братва*, *братия*, *братки*, *братский*, *братство*.

Другой, противоположный, процесс – это уход из активного употребления слов, отражающих советские реалии: *доска почета, активист, соцлагерь, линейка, партвзыскание, невыездной, самиздат, соцсоревнование, передовик, стахановец, стиляга, беспартийный и* т. д.

И, напротив, возвращаются вместе с реалиями слова *губернатор, гувернантка, меценат, благотворительность, казначейство, казачество, казнокрад, лицей.*

Возвратились слова, связанные с религией: *владыка, батюшка, причащение, пост, приход, миряне, всенощная, крестный ход, отпевание* и т. д.

Анализируя изменения в лексике, О.А. Лаптева вводит такое понятие как слова-лидеры. Слова-лидеры быстро захватывают все поле узуса, вытесняют синонимы, становятся популярными в обществе. «Степень экспансии такого слова становится столь сильной, что оно захватывает максимум возможных позиций употребления и празднует победу во всех социальных, возрастных и профессиональных слоях и у интеллигенции, и у широких слоев, легко минуя границу в разнице образования» [О.А. Лаптева, 2003]. К таким словам относятся слова *понты, крутой, круто, отмороженный*,

которые практически не имеют синонимов в нейтральной лексике.

В других исследованиях выделяются и описываются как явление ключевые слова эпохи – языковые знаки эпохи, обозначающие определенные символы, характеризующие ту или иную эпоху. Ключевые слова выступают как своеобразные маркеры эпохи, они приобретают в определенное время исключительно большое значение, обозначают общественно важные понятия и в силу своей актуальной семантики становятся популярными у носителей языка. Ключевые слова отражают общую «сюжетную» событийную основу той или иной исторической эпохи и господствующие политические и культурные концепты. Так, например, для периода 1985–91 гг. ключевыми словами являются: *застой*, *съезд*, *перестройка*, *гласность*, *новое мышление*, *суверенитет*, *раскрестьянивание*, *разукрупнение*, *путч*, *СНГ*, *ваучер*, *приватизация*, *челноки*, *лицо кавказской национальности* и др.

Для современного периода это: *Путин*, *держава*, *олигарх*, *новые русские*, *мигранты*, *терроризм*, *Чечня*, *зачистки села*, *дефолт*, *стабилизационный фонд*, *пиар*, *электорат*, *клонирование*, *монетизация льгот*. В советский период состояние социальной системы советского периода обусловило несменяемость набора ключевых слов в течение длительного времени. В переломные моменты скорость устаревания, а также обновления языковых средств возрастает. Так, например, еще недавно столь популярное слово *консенсус* практически исчезло из употребления. Интересно следующее явление: в настоящее время возвращаются слова, переставшие употребляться в силу их отрицательного идеологического восприятия. Так, например, название телевизионной программы «Время» в связи с негативным отношением к ней социума было заменено названием «Новости» – сейчас возвращено название «Время». Как отмечает М. Кронхауз в книге «Русский язык на грани нервного срыва»[1], «после перестройки мы пережили как минимум три словесных волны: бандитскую,

[1] М. Кронгауз «Русский язык на грани нервного срыва»; М., 2008, стр. 18

профессиональную, гламурную… три периода, три моды». Самое заметное из изменений, происходящих в языке, – это появление новых слов, но не менее интересно и замечательно появление новых значений. В этом аспекте автор рассматривает новое значение слова *правильный* (комильфо, гламурный), в использовании которого он видит проявление некой идеологической заданности: ходить нужно в правильные рестораны, есть правильную еду, смотреть правильные фильмы – и ты будешь соответствовать определенным высоким стандартам.

Как позитивное и значительное явление, происходящее в современном русском языке, отмечается уход «канцелярита». Это слово придумал Корней Иванович Чуковский. Язык болел тяжелой болезнью – канцеляритом (ср.: дифтеритом, бронхитом). Это, прежде всего, бюрократические, казенные элементы. По мнению Е.А. Земской, Л.В. Зубовой и других ученых, анализирующих современное состояние языка, омертвение, оскудение языка хуже всех нынешних арго и жаргонов. Канцеляритом болела вся страна: *зеленые массивы, головные уборы, макаронные изделия, организационные мероприятия, лесной массив, моральная устойчивость, организация досуга*. Интересно мнение М.В. Зубовой, которая обращает внимание на то, что это явление («казенная мертвечина») не только представляет угрозу языку, его динамике, развитию, но и отупляет сознание. «Похоже, что основное назначение казенного стиля речи – не сообщить что-либо, а отгородиться от собеседника, демонстрируя статусное превосходство. Тошно слышать такое: «Мы разрабатываем программы, направленные на позитивное развитие потенциала молодежи». «Когда священник в облачении говорит: “Передо мною была поставлена задача: отработать духовно-нравственные мероприятия по работе с личным составом”, – чувствуется, что ему больше бы подошел мундир» (Л.В. Зубова, 2006).

Однако указанные выше изменения касаются условий функционирования языка, т. е. речи. По сравнению с речевыми изменениями, изменения в системе языка менее заметны. Тем не менее, общие законы, в соответствии с которыми изменялся

язык, являлись объектом исследования крупных ученых. К ним относят рост аналитизма и черт агглютинативности. Рост аналитизма в грамматике выражается в следующем:

а) В ослаблении склонения. Наиболее ярко это проявляется в склонении числительных. Это настолько массовое явление, что люди избегают склонять составные числительные (*в связи с восемьсотлетием Москвы* вместо *восьмисотлетием; в двухтысячи восьмом году* вместо *в две тысячи восьмом году*).

б) В склонении существительных – экспансия именительного падежа: *по маршруту Москва–Петербург, матч Каспаров–Карпов, проблема солнце – земля, проблема номер один*.

в) Активизируются конструкции с предлогами: *изменение расписания → изменение в расписании; ссора соседей → ссора между соседями; подарок сестре → подарок для сестры; ему свойственно → для него свойственно.* Особенно продуктивны словосочетания с предлогом *для*.

г) Рост числа аналитических определений: *кофе-брейк, мастер-класс, компакт-кассета, компакт-диск, шоу-бизнес, эконом-класс, бизнес-класс, топ-звезда, веб-страница, веб-сайт.*

д) Растет число аббревиатур, которые произносятся побуквенно: *ОРТ, НТВ, ФСБ*, менее – по звукам *СМИ*.

Все эти явления, по мнению ученых, отражают движение русского языка (в целом синтетического) в сторону аналитизма; движения в сторону синтеза не отмечается.

Черты агглютинативности обнаруживаются в производстве новых слов без чередования на стыке морфем. Активны приставки *супер-, сверх-, анти-, де-, псевдо-, пост-, контр-,* а также в различных образованиях от аббревиатур *энтэвэшники, оэртэшники, гаишники, эмгэушники, элдэпээровцы*.

Однако все вышеуказанные процессы не рассматриваются лингвистами так серьезно, как процесс взаимопроникновения, смешения стилей в русском языке [Л.А. Вербицкая, 2007]. Самым влиятельным явлением в процессе развития языка стало проникновение разговорной речи во все стили языка. Произошло смешение стилей. Исчез высокий стиль, его место занял средний, а место среднего занял низкий стиль. Это

явление более всего беспокоит в настоящее время филологов. В лексическом плане это использование ненормативной, сниженной лексики в печатных и, что особенно важно, звучащих СМИ (*тусовка, чернуха, крутой, разборки, зарубить (не разрешить), мочить* и т. д.), перемещение лексических элементов из периферийных сфер языка в центр системы. К таким элементам относятся жаргон, разговорные элементы, просторечие. Общая жаргонизация – феномен конца XX века. Жаргонную лексику можно встретить в любом номере газеты, журнала (в заголовках), услышать по телевизору.

Активные процессы затрагивают и синтаксис русского языка, систему наиболее консервативную. Использование актуализированного синтаксиса с выдвижением в начало высказывания наиболее значимых частей, сегментированные, усеченные конструкции, предложения, начинающиеся с предлогов, прерванные парцеллированные предложения – это явления, характерные для разговорной речи. Влияние разговорной речи на все подсистемы языка – один из активнейших процессов, происходящих в современном русском языке.

Ведущую современную тенденцию развития и состояния сложноподчиненного предложения можно определить как ориентированность на интеграцию/дезинтеграцию, причем последняя преобладает, что проявляется в усилении расчлененности, парцеллированной подаче и главной и придаточных частей. Как уже говорилось, данный процесс, особенно активно проявляющийся в языке СМИ, объясняется, с одной стороны, влиянием разговорной речи, ростом черт аналитизма, с другой стороны – актуализацией высказывания, рассматривающейся как проявление антропологического фактора.

Так, например, в отрывке речи Владимира Жириновского (руководителя ЛДПР) хорошо виден определенный синкретизм частей сложного предложения: *«Погибли молодые абхазы, и семеро находятся в застенках грузинских. Это все признаки агрессивного государства. И нарушаются все известные положения и нормы. В Европе, если такое происходит, это начало войны между двумя государствами. Когда убивают*

военнослужащих, вторгаются на территорию, захватывают еще военнослужащих. Это все нужно разоблачить. Потому что сегодня в ООН выступает Амадинижад. И это все отрицательно сказывается на Грузии. Потому что в ближайшее время возможно признание Косово независимым государством» (Вести). Из речи Олега Морозова (первый заместитель председателя Госдумы РФ, член фракции Единая Россия): *«Сегодня эта ситуация, которую мы называем политическим бумерангом, она сегодня вернется к её инициаторам, которые всегда пытались в этих вопросах проводить политику двойных стандартов: одним можно, другим нельзя. После Косова идет процесс, к которому нужно относиться спокойно, здесь нужно принимать любые решения на трезвую, спокойную голову, ни в коем случае нельзя руководствоваться только косовским прецедентом, но и не руководствоваться им теперь уже тоже нельзя»* (Вести).

Следует также обратить внимание на следующее направление лингвистических исследований: в ряде работ последних лет принципиальные различия в использовании языка объясняются принадлежностью человека к тому или иному типу речевой культуры (работы Н.И. Толстого, В.Е. Гольдина, О.Б. Сиротиной, С.Е. Никитиной). Этими учеными выделяются достаточно четко очерченные типы речевой культуры – элитарный, среднелитературный, просторечный, наглядно-речевой, арготический или жаргонирующий. В сфере литературного языка рассматриваются элитарный и среднелитературный тип. Просторечный, народно-речевой, жаргонирующий типы остаются за его пределами. Выделение типов речевой культуры основано на комплексе признаков: лингвистических (произношение, формообразование, словоупотребление, использование синтаксических конструкций); поведенческих (соответствие этическим нормам); коммуникативно-риторических (с точки зрения эффективности общения, построения текстов); общекультурных (характер прецедентных текстов, стремление к самопроверке знаний и т. д.).

Чем отличается элитарный тип от среднелитературного? Прежде всего – способностью людей, к нему относящихся,

сознавать и контролировать свои речевые ошибки. Речевые ошибки свойственны всем людям, но носитель элитарного типа, ошибаясь, знает, что это ошибка. Носитель же среднелитературного типа и не подозревает, что это ошибка (например, в ударении). Среднелитературному типу свойственны подобные ошибки: фонетические *нАчать, прИнять, перевЕдено, возбУждено, ходатАйство, средствА;* твердость зубных не только в иностранных словах перед Е (*тЭрмин, тЭма, акадЭмия*), но даже в русских: *тЭрнии,* не только после зубных: *КарЭнина*; неразличение паронимов *особо* и *особенно* и *представлять* и *предоставлять*; использование в устной речи нелитературных форм *ехай, ездите;* неправильное употребление числительных, иностранных слов типа *инциНдент*, *прецеНдент, констаНтировать, нерВопатолог*; незнание истинного значения слов, например, *одиозный* в смысле «слишком хвалебный» и т. д. Приверженцы этой концепции видят опасность для языка в том, что к среднелитературному типу принадлежит не просто большинство образованного населения, а люди, на речь которых население ориентируется, – журналисты и писатели. Именно их речь считается образцовой, и поэтому именно она расшатывает систему языка.

Тем не менее, и ситуация меняется, нам представляется неактуальным в настоящее время преувеличение неправильности речи, звучащей с экранов телевизора. По мнению О.А. Лаптевой, нужно опираться на понимание двоякого характера литературной нормы: норма кодифицированная и норма устно-литературная, «в ином случае телевизионная речь будет восприниматься как испорченная литературная, как это часто и происходит (О.А. Лаптева, 2007). В своей работе «Наш язык в действии. Очерки современной русской стилистики» В.Г. Костомаров обращается к мнению известных журналистов по поводу того, какая форма литературного языка составляет основу их речи – книжно-письменная или устно-разговорная. Большинство ведущих телепрограмм определяют свой стиль как устно-разговорный, объясняя это тем, что речь должна быть, с одной стороны, доступной для слушателей, а с другой стороны, должна

захватывать и удерживать внимание зрителей; текст должен быть рациональным, но с эмоциональной окраской. Так, например, ведущий программы «Вести» С. Пашков отвечает на вопрос, какую норму он использует, следующим образом: *«Наверное, устно-разговорную, но это литературный разговорный язык, язык, который формируется на основании письменной культурной традиции, но переработанный для устного восприятия. Текст, используемый на радио и телевидении, отличается от газетного. Это устно-разговорный язык. Чем раньше человек, работающий на радио или телевидении, поймет, что пользоваться этим языком удобнее, тем лучше. Как только возникает ощущение разговора, появляется обратная связь со слушателем»* (В.Г. Костомаров, 2005).

На основе подробного анализа языка телевизионной программы «Вести» мы можем предположить, что состояние телеречи десять лет назад и в настоящее время в значительной степени отличаются. Оправдываются слова Е.А. Земской: «Язык система самоочищающаяся. Еще недавно повсюду говорили о “консенсусе”, даже – о семейном. Где это слово? Прошло несколько лет, и оно умерло. В тоталитарные времена язык засушили, ему недостаточно животворной влаги, теперь перенасытили ею. Лишняя уйдет. Раскрепощение, возможность свободно выражать свои мысли и чувства – вот что характерно для русского языка нашего времени» (Е.А. Земская).

В настоящее время язык информационных сообщений достаточно правилен, отредактирован как со стороны синтаксических построений, так и с лексической и с фонетической стороны. Например:

«В 2006-м парламентский секретарь президента, Дмитрий Китошвили, вынудил бизнесмена Джемала Сванидзе продать принадлежавшие тому акции в компании – операторе мобильной связи подставному лицу по цене 250 тысяч долларов, тогда как реальная стоимость акций составляла около 10 млн. долларов».

«История, которая накануне взорвала общественное спокойствие, сегодня получила развитие. Вести показали сюжет о выселении из квартиры семьи с двумя детьми, где еще

ожидают двойню. Ни оборона соседей, ни призывы к милосердию судебных приставов не помогли. Помочь пообещали столичные власти. Мы следим за ситуацией. Слово Валентину Богданову».

«Сегодня Виктор Зубков провел свое первое совещание, которое продемонстрировало манеру работы нового главы кабинета – его жесткость и взыскательность. Речь шла об отопительном сезоне: региональные руководители отчитывались о готовности к зиме своих труб и котельных. На эту тему в России шутить не принято».

Таким образом, подводя итог вышесказанному и преломляя это к нашей области преподавания русского языка как иностранного, логично было бы задаться вопросом, должны ли мы, преподаватели РКИ, ориентироваться на те процессы, которые произошли в русском языке за последние 20 лет, должны ли они быть отражены в учебных материалах, в подготовке наших учащихся. По всей видимости, обоснование О.А. Лаптевой того, что именно из телеречи может усваиваться иностранцами, концептуально можно применить к обучению РКИ в целом. «Из обозрения характера нормативности телевизионной речи, колебательного состояния нормы, индивидуальных отклонений от нее, региональных вариантов и ошибок <...> можно заключить, что усваиваться как явление, которое может быть воспроизведено в собственной речи иностранца, может лишь такое, которое принадлежит к кодифицированной или устно-литературной, а также устно-разговорной норме. Все остальное должно восприниматься адекватно заложенному в нем смыслу, т. е. распознаваться при аудировании телеречи» (О.А. Лаптева, 2007. С. 37).

Однако основную трудность мы видим в следующем. Задача подготовки учащихся к восприятию спонтанной, неподготовленной речи никогда всерьез не рассматривалась отечественными методистами, поскольку вероятность соприкосновения с ней у учащихся (первого уровня владения) не имела такого значения, как в настоящее время. Не ориентируясь в том речевом потоке, который звучит с экранов телевизора, радио, в речи лекторов, наш учащийся беспомощен в языковой среде. Разрыв между учебной и естественной

коммуникацией существовал всегда, но никогда не был так значим, как сегодня. Подготовить к пониманию правильной речи, штампам, клише, канцеляриту, безусловно, легче, чем к пониманию индивидуальной, живой, творческой речи. Поэтому одной из серьезных задач нашей методики в настоящее время является разработка и внедрение новой концепции учебных пособий, различных курсов, направленных на естественную коммуникацию, живой русский язык.

Литература

1. Богородицкий В.А. Общий курс русской грамматики (из университетских чтений) В.А. Богородицкий, М.; Л., 1935, - 356 с.
2. Бодуэн де Куртенэ И.А. Избранные труды по общему языкознанию: В 2 Т. Т. 2/ И.А. Бодуэн де Куртенэ. – М., 1963. – с. 17
3. Крушевский И.В. Очерк науки о языке / И.В. Куршевс кий. – Казань, 1883. – 198 с.
4. Валгина Н.С. Активные процессы в современном русском языке. Москва, Логос, 2003 г.
5. Земская Е.А. Активные процессы в русском языке последнего десятилетия XX века // http: www.gramota.ru.
6. Зубова Л.З. Что может угрожать языку и культуре. Знамя, 2006, № 10.
7. Костомаров В.Г. Наш язык в действии. Очерки современной русской стилистики. Москва, Гардарики, 2005 г.
8. Лаптева О.А. Живая русская речь с телеэкрана. Изд-во ЛКИ, 2007 г.
9. Лаптева О.А. Самоорганизация движения языка: внутренние источники преобразования, 2003 № 6. С. 15–30
10. Вербицкая Л.А. Русский язык сегодня. Президиум МАПРЯЛ 2003–2007. Сборник научных трудов. СПб. Издательский дом «МИРС», 2007 г. С. 13–34

11. Сиротинина О.Б. Русский язык в разных типах речевых культур. Русский язык сегодня. Москва, «Азбуковник». С. 240–248
12. Костомаров В.Г. «Языковой вкус эпохи» из наблюдений над речевой практикой масс-медиа. Афинский институт им. Пушкина, Москва, 1997 г.
13. Кронгауз М. «Русский язык на грани нервного срыва»; М., 2008, С. 18
14. Бурукина О.А. Культура русской речевой коммуникации на современном этапе // Культурно-речевая ситуация в современной России: вопросы теории и образовательных технологий. – Екатеринбург, 2000, с. 32-34
15. Васильев А.Д. Слово в российском телеэфире. Очерки новейшего словоупотребления. Москва, Изд-во Флинта: Наука, 2003

Плунгян В.А., Рахилина Е.В.
Институт русского языка РАН

НОВЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ НАЦИОНАЛЬНОГО КОРПУСА РУССКОГО ЯЗЫКА КАК УНИКАЛЬНОГО ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСА

В этой статье[1] мы расскажем о проекте, который ведется уже пять лет. Проект называется *Национальный корпус русского языка* (НКРЯ), он поддержан Российской академией наук и связан с созданием нового и общедоступного ресурса (информационно-поисковой системы) по русскому языку на сайте компании «Яндекс» *http://ruscorpora.ru*. Речь пойдет о структуре этого ресурса, о его возможностях и о той пользе, которую он может принести не только преподавателям или студентам, но и просто любителям русского языка – независимо от страны, в которой они живут.

1. Что такое национальный корпус языка и в чем особеность НКРЯ?

Чтобы задать понятие национального корпуса, необходимо определить, во-первых, что отличает корпус от простых коллекций текстов, представленных в электронной форме, и, во-вторых, по каким характеристикам национальный корпус выделяется среди корпусов других типов.

Разметка

Главной особенностью всякого корпуса является наличие особой дополнительной информации о свойствах входящих в его состав текстов, т.е. *разметка*, или *аннотация*. Именно она отличает корпус от простых коллекций (или «библиотек») текстов, в изобилии представленных в современном интернете, в том числе и на русском языке (таких, как, по-видимому, наиболее известная «библиотека Максима Мошкова» или,

[1] Работа выполнена в рамках гранта РГНФ 06-04-03847в «Национальный корпус русского языка: создание подкорпуса текстов первой половины XX века».

например, «Русская виртуальная библиотека»). Однако для научных исследований языка такие библиотеки в необработанном виде пригодны очень ограниченно.

Не следует забывать также, что библиотеки создаются теми, кому интересно в основном содержание текстов, а не их языковые качества. Для составителей корпуса такие факторы, как увлекательность или полезность книги, ее высокие художественные или научные достоинства являются важными, но не первостепенными. Корпус, в отличие от электронной библиотеки, — это не собрание «интересных» или «полезных» текстов; фактически, корпус – это ***информационная система по русскому языку***, и опирается она на собрание текстов, интересных или полезных ***для изучения языка***. А такими могут оказаться и роман второстепенного писателя, и запись обычного телефонного разговора, и типовой договор аренды и т.п. — наряду, конечно, с классическими произведениями художественной литературы.

Чем богаче и разнообразнее разметка, тем выше научная и учебная ценность корпуса. В Национальном корпусе русского языка в настоящее время используется четыре типа разметки: метатекстовая, морфологическая, семантическая и акцентная. Система разметки постоянно совершенствуется.

Представительность

В общей типологии корпусов *национальный* корпус занимает особое место. В отличие от корпусов иных типов, содержание которых может по тем или иным причинам ограничиваться определенными разновидностями текстов (ср., например, корпуса разговорной речи, корпуса газетных текстов и др.), национальный корпус предполагает отражение языка во всем многообразии жанров, стилей, территориальных и социальных вариантов и т. п. Иными словами, определяющей особенностью национального корпуса является его *представительность*.

Требование представительности, или сбалансированности состава текстов предполагает, что корпус должен содержать по

возможности все типы письменных и устных текстов, существующих на данном языке в данном временном отрезке (художественные разных жанров, публицистические, учебные, научные, деловые, разговорные, диалектные и т.п.), и что все эти тексты должны входить в корпус по возможности пропорционально их доле в языке соответствующего периода. Национальный корпус русского языка строится с учетом этих требований. Действительно, если говорить о периоде современного русского языка (с 50-х годов прошлого века), то хотя основную массу соответствующих текстов составляет художественная проза (около 40%), широко представлена публицистика (вместе с мемуарами около 40%); кроме того есть подкорпус живой устной речи, диалектный и поэтический подкорпуса, а в общий корпус вошли учебно-научные, официально-деловые, церковно-богословские, рекламные и бытовые (рецепты, дневники, письма, записки и проч.) тексты, а также тексты электронной коммуникации.

Общепризнанным образцом национального корпуса является Британский национальный корпус (BNC; http://sara.natcorp.ox.ac.uk). Собственно, от его названия характеристика «национальный», изначально подразумевавшая лишь определенный вариант языка, приобрела нынешнее терминологическое значение, которое по традиции переносится на представительные корпуса других языков (в том числе и русского). На стандарт, заданный BNC, ориентированы многие современные корпуса. Среди корпусов славянских языков выделяется Чешский национальный корпус, созданный в Карловом университете Праги (http://ucnk.ff.cuni.cz).

Хорошая представительность достигается только при значительном объеме корпуса (десятки и сотни миллионов словоупотреблений). Поэтому большой объем также является неотъемлемой характеристикой национальных корпусов. Так, объем Британского национального корпуса составляет 100 млн. словоупотреблений. Планируемый составителями объем Национального корпуса русского языка — от 150 до 200 млн. словоупотреблений, из которых от 50 до 100 млн. представляют XVIII, XIX и

первую половину XX века, а другие 100 млн. – современный русский язык (с 50-х годов XX века до настоящего времени). В настоящее время объем корпуса превысил отметку в 150 млн.

2. Зачем создаются Национальные корпуса?

Корпус и научные исследования.

Национальный корпус предназначен в первую очередь для обеспечения научных исследований лексической и грамматической структуры языка, а также тонких, но непрерывных процессов языковых изменений, происходящих в языке на протяжении сравнительно небольших периодов — от одного до двух столетий.

Современные компьютерные технологии многократно упрощают и ускоряют процедуры лингвистической обработки больших массивов текстов. Раньше исследователь мог лишь просматривать тексты и вручную выписывать из них нужные примеры; эта предварительная (но абсолютно неизбежная) деятельность была очень трудоемкой и не позволяла обрабатывать большие массивы материала. Теперь ограничений на объем анализируемого материала и скорость поиска информации в нем по существу нет, а это означает, что в распоряжении исследователя оказываются колоссальные массивы текстов самого разного типа. Это не замедлило сказаться на развитии наших знаний о языке: возможность массовой — в том числе статистической — обработки текстов, недоступная прежде, позволила обнаружить в структуре и развитии языка такие закономерности, о существовании которых наука раньше или не подозревала, или лишь смутно догадывалась, но не могла строго обосновать.

Исследовательский потенциал национального корпуса тем больше, чем шире предоставляемые им возможности поиска. Корпус, поиск по которому может осуществляться только по заданной словоформе или лексеме (таков, например, Хорватский национальный корпус), безусловно, полезен для лексических исследований разного рода, однако для более

тонкого лингвистического анализа, в том числе для изучения грамматической структуры языка, его возможности ограничены. Более удобен для этих целей корпус, поиск в котором производится не только по конкретному слову, но и по грамматическим признакам. Только в этом случае можно формулировать такие запросы, по которым, скажем, будут находиться примеры употребления формы 1 л. мн. ч. императива (типа *пойдёмте*) или сочетаний предлога *о* с именными группами в винительном падеже (типа *о стену, о холодные камни*). Такие корпуса более редки, но НКРЯ как раз принадлежит к их числу. Более того, возможности поиска в НКРЯ не ограничиваются грамматическими признаками лексем / словоформ. Благодаря наличию дополнительной семантической разметки запрос можно организовывать также по семантическим и словообразовательным характеристикам лексемы: например, искать все прилагательные со значением формы (типа *кривой, круглый*) или все семельфактивные глаголы (типа *кивнуть, чихнуть*). Возможность комбинировать типы запросов позволяет формулировать самые разнообразные поисковые задачи, обеспечивая тем самым практически любые виды лингвистических исследований.

Отдельный аспект использования национального корпуса в научных исследованиях связан с оценкой приемлемости / неприемлемости языковых выражений. При анализе различных языковых явлений лингвист нередко обращается к отрицательному материалу. Конструируя некоторые словосочетания / высказывания, которые кажутся ему неприемлемыми (это может касаться, например, сочетаемости некоторых слов, допустимости некоторого слова в заданном контексте и т. п.), исследователь впоследствии опирается на них при построении гипотез или их доказательстве. Между тем известно, что интуиция разных носителей языка относительно допустимости / недопустимости того или иного выражения может не совпадать. Уже этот факт свидетельствует о том, что приемлемость выражения представляет собой не бинарный признак со значениями «+» и «–», а градуальную шкалу, на которой располагаются более и менее приемлемые выражения. Обращение к корпусу (при условии его значительного объема и

представительности) могло бы сделать оценку степени приемлемости выражения более объективной: допустимость выражения можно было бы определить в соответствии с частотой его встречаемости в корпусе. Такой подход к отрицательному языковому материалу мог бы существенно уточнить описание тех или иных фрагментов лексической и грамматической структуры языка.

Корпус и прикладные исследования.

Выше речь шла о возможностях использования национального корпуса как базы для теоретических исследований. Учет корпусных данных оказывается крайне желательным (если не строго обязательным) и при решении многих прикладных задач. Нередко основной сферой применения корпусов называют лексикографию. Действительно, составление словарей в некотором смысле наиболее традиционная область использования корпусов. Ведь задолго до появления компьютеров словари создавались на основе анализа реальных примеров словоупотребления, записанных на карточках. Собственно лингвистической работе над словарем предшествовал колоссальный труд по прочтению больших объемов текста и выписыванию примеров. Появляющаяся благодаря корпусу возможность проделать этот этап работы за считанные секунды не только кардинальным образом экономит время и силы лингвиста, но и выводит лексикографию на качественно новый уровень. Размер корпуса обеспечивает другой количественный порядок числа доступных примеров, а представительность – их систематический характер: ведь охват всех сфер функционирования языка позволяет предполагать, что ни один тип употребления анализируемого слова не ускользнет от исследователя. Имея тем самым объективную картину функционирования слова, составитель словаря может перейти к собственно лексикографической работе – классификации полученных примеров, их разбиению по типам значения и т. п. Наличие метаинформации об источнике примера (тип и жанр текста, сфера его функционирования, время создания и т. д.) позволяет проследить зависимость употребления слова от параметров

текста и, соответственно, снабдить словарную статью необходимыми пометами.

Корпус и диахронические исследования

Необходимо подчеркнуть особую важность корпусных данных для диахронических исследований лексики. Анализируя функционирование некоторого слова, можно проследить, как оно употреблялось в разные периоды развития языка (для изучения использования слова в определенный период времени в НКРЯ существует возможность выбора подкорпуса с заданными временными рамками: в этом случае поиск будет производиться только среди текстов, созданных в определенный пользователем период времени). В частности, можно отслеживать и датировать появление и распространение слова в языке или уменьшение его частотности и исчезновение, изменение контекстов его употребления и, соответственно, изменение его лексического значения и т. д.

Корпусные словари и грамматики.

Возможности, предоставляемые корпусами в сфере лексикографии, привели к широкому распространению словарей, составленных на основе корпусов. Именно так создается теперь большинство авторитетных академических словарей. Так, на базе корпуса Bank of English возникли словари английского языка серии Collins Cobuild; в настоящее время выпускается словарь датского языка, составленный на основе корпуса Общества датского языка и литературы (DSL), и т.п. Можно надеяться, что наблюдаемое в последние годы развитие корпусной лингвистики в восточноевропейских странах (создаются, например, Словацкий национальный корпус, Хорватский национальный корпус и др.) приведет к появлению современных словарей славянских языков. На базе корпусов разрабатываются и грамматические описания языков. Так, целая сеть корпусов (в том числе и Британский национальный корпус) легла в основу современных грамматик разговорного и письменного английского языка. Базы данных Национального корпуса русского языка безусловно будут использоваться для создания словарей нового поколения – и первым шагом в этом

направлении будет готовящийся в настоящее время частотный словарь русского языка.

Корпус и преподавание.

Важное значение национальные корпуса имеют и для преподавания языка в качестве родного или иностранного. Традиционные учебники иностранных языков, а также учебники русского языка как иностранного изобиловали сконструированными примерами языкового употребления, которые подчас могли казаться искусственными носителям языка. Замена их реальными примерами из корпуса способствовала бы развитию навыков восприятия и порождения правильных, естественных высказываний на изучаемом языке. Кроме того, существенный аспект методики преподавания иностранного языка связан с порядком введения в курс новой лексики. Зачастую в учебные тексты на ранних этапах изучения языка включаются слова, довольно редко встречающиеся в реальном языковом употреблении, а из слов одного синонимического ряда первым вводится отнюдь не самое частотное. Всех этих ошибок можно избежать при помощи статистического анализа корпусных данных. Наконец, одна из важнейших функций корпуса в связи с преподаванием языка заключается в возможности изучения контекстов употребления слов, в частности, коллокаций. Слова, описываемые словарями как переводные эквиваленты друг друга, как правило, используются в языках по-разному, эта проблема становится еще более очевидной, если одному слову родного языка соответствует несколько переводов в изучаемом языке. Анализ корпусных данных позволяет описать условия употребления того или иного переводного эквивалента, привести типичные примеры его использования в контексте. Все это способствует активному овладению языком. В силу всего вышесказанного неудивительно, что в наше время всё больше учебников и учебных программ оказываются ориентированы на корпус. Так, издательство Cambridge University Press выпустило целую серию учебных пособий, созданных на базе Кембриджского международного корпуса. Ясно, что и пособия по русскому языку будут создаваться (и уже создаются) на базе НКРЯ – с

учетом разнообразной тематики текстов и огромных технологических возможностей, которые позволяют создавать методические материалы к уроку и экзамену практически мгновенно – буквально одним нажатием кнопки.

Корпус и самообразование.

Итак, основными потребителями национальных корпусов являются, конечно, исследователи-лингвисты самого разного профиля. Однако круг пользователей корпуса вовсе не ограничивается профессиональными исследователями языка. Надежные статистические данные о языке определенной эпохи или определенного автора могут интересовать литературоведов, историков и представителей многих других областей гуманитарного знания. Быстро и эффективно проверить с помощью корпуса особенности употребления незнакомого слова или грамматической формы у авторитетных авторов сможет не только изучающий русский язык иностранец, но и школьник, учитель, журналист или писатель. Таким образом, национальный корпус обращен ко всем, кто в силу профессии, по необходимости или из простой любознательности ищет ответ на вопросы об устройстве и функционировании языка, то есть фактически к большинству образованных носителей этого языка и ко всем, изучающим его в качестве иностранного.

3.Какие тексты входят в Национальный корпус русского языка?

В Национальный корпус русского языка, по замыслу его составителей, включены прежде всего тексты, представляющие письменный русский язык (с XVIII века). Кроме того, в его состав войдут тексты, представляющие древнерусский язык (XI-XIV вв.) и нелитературные формы современного русского языка: разговорную, просторечную, диалектную. Особую часть корпуса образует корпус параллельных текстов и корпус поэтических текстов.

Тексты, представляющие письменный русский язык, в свою очередь, распределяются по нескольким подкорпусам, но объединенных друг с другом, так что по умолчанию поиск

ведется по всему этому массиву, хотя пользователь имеет возможность выделить каждый из них.

Во-первых, это **корпус текстов XVIII века**, создаваемый при сотрудничестве Казанского Государственного университета с Институтом русского языка им. В.В. Виноградова РАН. В настоящее время его объем составляет около 2 млн. словоупотреблений, со временем его предполагается увеличить в полтора-два раза.

Второй подкорпус – **тексты XIX века,** он создается петербургской группой – Института лингвистических исследований РАН, и также при сотрудничестве с Институтом русского языка им. В. В. Виноградова РАН. Сейчас в него входят в основном художественные тексты объемом около 25 млн. словоупотреблений – они представляют практически всех авторов этого времени, включая литераторов «второго и третьего ряда» – таких как И.И. Панаев, М.Н. Загоскин, Вс.М.Гаршин и под. , а кроме того около 2 млн. словоупотреблений научных, мемуарных и эпистолярных текстов того же периода.

Третий корпус – **тексты первой половины XX века**, он тоже оценивается в 25 млн употреблений; в будущем его объем вырастет до 30-40 млн. Этот корпус – один из результатов работы Института русского языка им. В.В. Виноградова РАН в 2006-2007 гг.

Наконец, корпус современных текстов (**середина XX — начало XXI века**), создаваемый специалистами Института русского языка им. В.В. Виноградова РАН.

Корпус современных текстов

Корпус текстов середины XX — начала XXI века (или корпус современных текстов) состоит из нескольких корпусов, различающихся между собой тем, какие типы текстов в них представлены и какие способы разметки к ним применялись.

Основным в этом ряду является представительный корпус современных текстов с морфологической и семантической разметкой. Объем этого корпуса – 100 млн. словоупотреблений. В корпус включены оригинальные (непереводные) произведения художественной литературы (проза и

драматургия), а также другие образцы письменного языка: мемуары, эссеистика, публицистика, научно-популярная и научная литература, частная переписка, дневники, документы и т. п.

Источниками текстов, входящих в Корпус, для опубликованных книжных, журнальных и газетных текстов, как правило, являются выверенные электронные версии, предоставляемые издателями этих текстов (и используемые в Корпусе с разрешения издателей). Все тексты проходят несколько этапов специальной обработки, прежде чем они помещаются в Корпус.

Как мы уже говорили, требование представительности, задаваемое идеологией национального корпуса, предполагает, что в его состав входят не только письменные тексты, отражающие литературный язык, но и записи устной речи, в том числе в ее различных территориальных вариантах. Разговорные и в особенности диалектные тексты в силу специфики своего функционирования требуют особой метаразметки и особого формата представления. Поэтому они были выделены в отдельные подкорпуса, – соответственно, диалектных текстов и живой устной речи, которые открылись в 2005 году.

На сегодняшний день **диалектный корпус** (с полной информацией об источнике диалектного текста, всех диалектизмах и полной морфологической разметкой) представляет самые разные регионы России – Поволжье, северные говоры, курские диалекты и проч. Объем этого массива относительно невелик – 200 тыс. словоупотреблений, но с учетом уникальной информации, в нем содержащейся, этот корпус беспрецедентен по темпам роста. Сейчас, когда научная диалектологическая элита включилась в создание массива корпуса, есть надежда, что он будет стремительно расти и дальше.

Корпус **живой устной речи –** тоже недавний проект в рамках НКРЯ. Он включает около 4 млн. словоупотреблений – кроме того, в основной корпус включен массив объемом около 2 млн. словоупотреблений текстов электронной коммуникации. Эти типы текстов отражают новейшие тенденции в развитии русского языка, а кроме того, являются неоценимым

источником для исследователей альтернативных вариантов его синтаксиса. Тексты представляют не только реальные разговоры современных носителей, записанные на диктофон специалистами, записи социологических фокус-групп, расшифровки радио- и теле-передач, но и более ранние записи, собранные в 70-80 годах и опубликованные как сборники текстов, а также расшифрованные публичные лекции и беседы – начиная с 50-х. Отдельный подкорпус составляют расшифровки кинофильмов, в том числе и старых, они существенно пополнили корпус разговорной речи (расшифровано уже более 200 фильмов).

Подкорпус со снятой вручную омонимией. Все тексты, входящие в корпус, проходят процедуру метаразметки и морфологической разметки. Особый подкорпус составляют тексты, прошедшие процедуру ручного снятия морфологической омонимии. Результаты лингвистического поиска по таким текстам обладают высокой степенью точности, потому что в нем разметка специально проверяется лингвистами-экспертами; сейчас объем этого корпуса превысил 6 млн.; планируется, что к концу 2008 г. он достигнет 7 млн. словоупотреблений, причем омонимия снимается на всех видах текстов – от прозы XVIII века до самых современных текстов электронной коммуникации. Именно к корпусу со снятой омонимией применяется акцентная разметка – поэтому тексты этого подкорпуса зрительно выделяются из прочих: они акцентуированы и в них проставлена буква «ё».

Задача полномасштабной **синтаксической разметки** (ввиду ее особой сложности) на всем корпусе в настоящее время не ставится. Вместе с тем, готовится для размещения на сайте Национального корпуса экспериментальный синтаксически размеченный подкорпус с лексико-семантической разметкой (общим объемом около 20 тыс. предложений) с использованием аппарата грамматики зависимостей. Этот корпус создается силами сотрудников Лаборатории компьютерной лингвистики Института проблем передачи информации РАН (Москва).

В 2007 году в рамках НКРЯ открыт так называемый **обучающий подкорпус** по русскому языку – он содержит около 1 млн автоматически проакцентуированных текстов со снятой

вручную морфологической омонимией, практически покрывающих школьную программу по литературе. Поиск по этому корпусу максимально упрощен, а разметка «переведена» на язык школьной программы по русскому языку – введены склонения, спряжения и проч. знакомые школьникам и учителям параметры поиска. Эксперты считают, что такой корпус позволит повысить качество урока и заинтересованность учащихся в предмете: фактически речь идет о внедрении новых технологий в преподавание основных гуманитарных дисциплин в школе.

Древнерусский корпус

На первом этапе работы в данный подкорпус вошли памятники древнерусской переводной письменности XI-XII вв. («Житие Андрея Юродивого», «Житие Василия Нового», «Пчела» и др.), снабженные детальной лексико-морфологической разметкой и системой информационного поиска. Эти и другие тексты планируется поместить в Интернет к 2008 г. Работа над эними ведется в Институте русского языка им. В.В. Виноградова РАН.

Корпус параллельных текстов

Особым типом корпуса является так называемый параллельный корпус, в котором тексту на русском языке сопоставлен перевод этого текста на другой язык или, наоборот, тексту на иностранном языке сопоставлен его перевод на русский язык. Между единицами оригинального и переводного текста (обычно — между предложениями) с помощью специальной процедуры устанавливается соответствие; эта процедура называется *выравниванием*, а тексты, соответственно, выровненными.

Выровненный параллельный корпус представляет собой важный инструмент для научных исследований (в том числе и для исследований по теории и практике перевода); он может также использоваться при обучении русскому и иностранным языкам. В настоящее время на сайте Национального корпуса размещен относительно небольшой (около 2 млн. словоупотреблений в каждой части) выровненный

параллельный русско-английский корпус, подготовленный в Воронежском университете совместно с Институтом русского языка им. В.В. Виноградова РАН; готовится к размещению русско-немецкий корпус примерно того же объема.

Корпус поэтических текстов

В 2006 году на сайте НКРЯ открыт подкорпус поэтических текстов первой половины XIX века объёмом в 5 тысяч единиц (около 1 млн. словоупотреблений). Теперь он вырос в два раза и довольно полно охватывает всю русскую поэзию XIX века. Исходные тексты (в основном опирающиеся на научные издания типа «Библиотеки поэта», на материалы Машинного фонда русского языка) выверены, проведена их корректировка и вычитка текста по изданию и уточнение датировки.

Для этих текстов были специально разработаны принципы способа представления в Корпусе, так что помимо общекорпусных параметров «имя автора», «название текста», «год написания», «год рождения автора», «источник текста» и т. п. добавлены такие стиховедческие параметры, как «размер», «клаузула» «число стоп», «рифма», «строфика» и др. В самих текстах размечены также размер и окончание (клаузула) каждой строки, слова (и словосочетания), стоящие в позиции рифмы, а также так называемые сильные места (икты) каждой строки.

Интересно, что электронный корпус поэтических текстов, снабжённый стиховедческой и общелингвистической разметкой, не имеет прецедентов не только в российской, но и в мировой науке. Между тем для лингвиста поэтический корпус даёт возможность поиска текстов иного типа речи, чем традиционные лингвистические примеры. Действительно, с одной стороны, поэтические тексты отражают русский язык своего времени и являются культурно значимыми (цитаты из них пронизывают прозу, устную речь и т. п.), а с другой – поэтические тексты проявляют определённое лингвистическое своеобразие, связанное со спецификой стиха. Это своеобразие доступно для самостоятельного исследования, которое электронные ресурсы многократно облегчают.

Возможность поиска текстов, написанных тем или иным размером или рифмовкой, поиск определённых слов, словосочетаний, грамматических структур в стихе с теми или иными параметрами является насущным инструментом работы для стиховеда. Ранее эта огромная черновая работа делалась исследователями практически вручную (причём нередко каждым независимо). Корпус представляет мощное средство изучения таких перспективных направлений современного стиховедения, как лексико-синтаксические клише в стихе, соотнесение стиха и частей речи, порядок слов в стихе, выбор тех или иных частей речи или грамматических форм в рифме, да и самих рифм!

4. *Заключение.*

Национальный корпус русского языка воспринимается как огромное хранилище текстов. Однако фактически речь идет о цельной информационно-поисковой системе, дающей пользователю доступ к самому разнообразному и максимально представительному иллюстративному материалу о самых разных фактах русского языка, причем как в его современном состоянии, так и в исторической перспективе. Это научный и образовательный ресурс колоссальной мощности, причем общедоступный. Система эта развивается, ее разработчики планируют не только количественное пополнение корпуса, но и качественное улучшение самой поисковой системы – поиск по зоне рифмовки в поэтическом корпусе, создание статистического модуля корпуса, поиск лексемы по правому и левому контексту и под. Как разработчики, мы надеемся, что этот ресурс, особенно обогатившийся в объявленный в России Год русского языка, послужит не только заинтересованным пользователям в нашей стране, но и всем, кто любит и ценит русский язык за ее рубежами – и дальними, и ближними: нас много лет объединяет язык и культура, пусть нас объединит и Корпус!

Маркосян Л. Е.
ЕГЛУ им.В.Я.Брюсова

ПРЕДИКАТ УВЕРЕННОСТИ В СИСТЕМЕ ПРОПОЗИЦИОНАЛЬНЫХ ПРЕДИКАТОВ

Известно, что одной из важнейших составляющих прагматической стороны языка логики, а вслед за ними и лингвисты считают предикаты пропозициональной установки, которые определяют модусный фон, предваряющий пропозицию. А среди предикатов пропозициональной установки особое место занимают эпистемические предикаты, затрагивающие и отражающие ментальный аспект человеческой деятельности и его отношения к окружающему миру. Центральное место в этой теории отводится той роли, которую говорящий субъект играет в формировании высказывания. Н.Д.Арутюнова справедливо отмечала, что именно в формировании пропозициональных установок отражается связь языка с жизнью и психикой человека (Арутюнова 1998).

Сквозной идеей, как бы скрепляющей отдельные части нашей работы, является аксиоматический тезис о неразрывной связи модуса и пропозиции, включенной в модальную рамку, другими словами, весьма распространенная в лингвистике последних лет идея о том, что содержание модуса и семантика пропозиции (или диктумной части) координируют друг с другом: модус небезразличен к семантике пропозиции в той же мере, как семантика пропозиции избирательно относится к модальной рамке и заинтересованно реагирует практически на любые изменения в модусе (в связи с этим достаточно вспомнить блестящие работы Т.В.Булыгиной, Е.М.Вольф, Н.Д.Арутюновой).

Предикат «быть уверенным» неоднозначно квалифицируется в группе эпистемических предикатов в русском и армянском языках, а кроме того, статус предиката по-разному определялся разными учеными. Одни исследователи относили его к числу глаголов мнения (наряду с пропозициональными глаголами *думать, полагать, считать*),

другие отводили ему место в одном ряду с эпистемическим глаголом *знать.* Такое положение было обусловлено особенностями содержательной структуры данного предиката, а также спецификой самого концепта уверенности, что и предопределило неоднозначность подходов к нему. В нашей работе мы постарались, с одной стороны, обобщить основные результаты наблюдений над поведением данного предиката и некоторых других предикатов пропозициональной установки, с другой стороны - внести определенную ясность в вопросе определения статуса предиката уверенности в группе предикатов-родственников.

Несколько предварительных замечаний. Предикат *уверен* в русском представляет собой краткую форму страдательного причастия прошедшего времени *уверенный* от глагола *уверить* (*кого-н., что* или *в том, что*). Однако страдательное причастие в современном русском языке потеряло способность сочетаться с творительным падежом в пассивных конструкциях и рассматривается сейчас не как причастие, а как краткая форма качественного прилагательного *уверенный*. Качественные прилагательные же, как известно, выражают признак вневременной, присущий предмету, характерный для него, поэтому этот признак может быть градуирован или подвергнут градации, что видно в формах компаратива: *увереннее – более уверен(ный)* или *менее уверен(ный)*.

Очевидно, именно потеря глагольно-причастных категорий вызвала изменения в содержании и поведении предиката *уверен*. Если сравнить его с синонимическим собратом *убежден*, то можно отметить, что первый, обозначая состояние человека, содержит вектор, направленный к субъекту, это состояние вызвано не внешними факторами, а как бы является проявлением свойства, присущего субъекту; здесь даже непосвященному видна связь с содержанием глагола *верить,* то есть ”иметь в уме убеждение в истинности чего-н.”. Второй же предикат, то есть *убежден*, имеет вектор, направленный к объекту. Ср.: *я убежден – меня убедили* (факты, чьи-то слова) и сомнительное соответствие *я уверен - меня уверили* (факты, чьи-то слова) (Ср. другой взгляд на данное явление, высказанное, правда, по другому поводу в Лауфер 2000).

Армянский аналог предиката *уверен* (*быть уверенным*) – *hamozvats linel* (здесь и далее армянские примеры для удобства даются в латинской транскрипции) имеет свойства, роднящие его не с *уверен*, а с *убежден*, другими словами, он также склонен к внешнему миру, а не к внутреннему миру, внутреннему состоянию субъекта. Синонимичный ему предикат *havatatsats* (букв. '*быть верящим'*) мало употребителен и главным образом соотносится с содержанием глагола *havatal 'верить'*. Ср. *Yes havatatsats em vor na meghavor che* можно представить скорее как *Я верю, что он не виновен*, нежели *Я уверен, что он не виновен*.

Мне кажется, что сказанное напрямую связано с, если можно так выразиться, «интравертностью» русского характера, с тем весьма распространенным мнением, что для русского человека, для русского характера внешние факторы играют значительно меньшую роль, чем внутренние именно в силу известной романтичности ("горнему" характеру – см. Шмелев 2003) русской души, и это, несомненно, должно было отразиться и в языковой картине отражаемого мира.

Американский логик З.Вендлер отмечал, что в отношении предложений с глаголами группы *знать* можно задать вопрос «*Откуда ты это знаешь*?», а для предложений группы *полагать* вопросом является «*Почему ты так думаешь*?» (Вендлер 1987:50). Дело в том, что знание – объективная данность, которая представляет собой результат личного опыта человека, либо оно получено из вторых рук, либо оно «выводное», является результатом умозаключения из собранных или имеющихся фактов. Таким образом, вектор знания направлен к прошлому – оно уже получило свое практическое подтверждение, свою верификацию. В то же время вектор высказываний с предикатом *уверенности* (так же как предикатов группы *полагать*) направлен к будущему, поскольку только будущие дополнительные факты могут подтвердить высказанную уверенность, в исходной точке отражающей субъективное состояние говорящего. Ср.: *Я уверен, что Петр вернулся из Москвы*, в котором содержание пропозиции еще не есть подтвердившийся факт и нуждается в верификации.

Армянский аналог обнаруживает те же особенности: *Yes hamozvats em, vor Petrosy veradarcel e Moskvajits*, то есть актуализирует нефактическую пропозицию, еще нуждающуюся в подтверждении или обосновании. Феномен же знания не нуждается в обосновании, и поскольку это объективная сущность, здесь уместно лишь выяснить, откуда получено знание, определить источник знания.

Поскольку уверенность – внутренний, субъективный акт, постольку она может быть подвергнута определенной этической оценке; к примеру, можно сказать: *Как ты можешь быть так уверен в этом*? (или *Как ты можешь так думать*?), при этом взывая скорее к совести, к нравственности, чем к разуму, но совершенно недопустимо предложение-вопрос: **Как ты можешь так знать*?, что еще раз подтверждает объективную природу знания, не поддающегося этической оценке, а также отсутствие соотнесенности знания с субъективной позицией говорящего (Г). Однако здесь нужно сделать оговорку. Если к группе глаголов полагания можно задать вопрос этического содержания «*Как тебе не стыдно так думать (считать)*?», то в структурно схожей конструкции этот вопрос нельзя задать к предикату уверенности, что сближает ее с предикатом знания: Ср.: **Как тебе не стыдно быть уверенным в этом*? или **Как тебе не стыдно знать это*?

Американские лингвисты Кипарские предикаты группы *знать* определили как фактивные, а группы мнения – как нефактивные. Одним из важнейших отличительных свойств, которые позволяют провести границы между указанными группами предикатов, является способность фактивных предикатов (примыкающих к группе *знать*) подчинять косвенный вопрос в пропозиции с придаточным изъяснительным, ср.: *Я знаю, где живет Петр* или в арм. *Jes gitem, vortegh e aprum Petrosy*, нефактивные же предикаты этим свойством не обладают. Ср. **Я думаю (или полагаю), где живет Петр* или в армянском: **Yes kartsum em, vortegh e aprum Petrosy*.

По-разному ведут себя эти типы предикатов также в плане их совместимости в одном и том же высказывании. Тезис о взаимосвязи модуса и пропозиции, об их избирательности по

отношению друг к другу включает, помимо прочих, также мысль о том, что они не могут выражать логически противоречивую информацию. Объективность знания обусловливает тот факт, что при употреблении глагола *знать* в одном контексте с предикатом уверенности, глагол *знать* непременно следует за уверенностью, а не наоборот, так же как в случае с предикатом группы полагания. Этим как бы подчеркивается весомость знания и выполняется важное коммуникативное условие: предикаты используются по принципу возрастания важности, объективности, рематичности информации.

Ср.: Вопрос: *Ты думаешь, что Петр уехал?* – Ответ: *Я не думаю, я знаю (точно)*, но не наоборот: **Я не просто знаю, я думаю* или: *Ты уверен, что Петр уехал?* – Ответ: *Я не просто уверен, я знаю точно*, но не наоборот: **Я не просто знаю, я точно уверен.* Сомнительным кажется и следующий ответ: *Я не просто знаю, я даже уверен.* Подобный порядок находит свое логическое подтверждение и в армянском. Вопрос: *Du kartsum es, vor Petrosy meknel e?* – Ответ: *Yes chem kartsum, es gitem ajd*, но не наоборот с ненормативным и нелогичным: **Yes voch miajn gitem, yes kartsum em*; или **Yes voch miajn gitem, yes ughaki hamozvats em*. Нам представляется, что *точно* можно употребить лишь по отношению к знанию, но точно быть уверенным нельзя почти так же, как нельзя точно думать или полагать, - здесь уместно употребить наречие со значением степени типа *абсолютно, стопроцентно* уверен.

Однако природа синтагматического отталкивания и неприятия у этих предикатов разная: в случае с предикатом *думать* или *полагать*, наряду с ассерцией полагания содержится презумпция альтернативы, что никак не вяжется со словом *точно*, не терпящей такой альтернативы, и поэтому слово *точно* здесь логически неуместно; а что касается предиката уверенности, сема "*точность*" имплицитно неотделима от содержания предиката, поэтому и употребление лексемы *точно* ничего не добавляет в содержание предложения и становится просто избыточным. Ср. также в арм.: *Du*

hamozvats es? (“*Ты уверен*?”) – Ответ: *Bacardzakapes* (“*Абсолютно*”), но ни в коей мере не *Stuyg* (“*Точно*”).

Интересно также проследить совместимость двух эпистемических предикатов, разведенных в модусе и пропозиции. Ср.: *Он думает, что он знает решение задачи*, где Г выражает сомнение в том, что С (субъект) знает решение, с предложением *Он уверен, что он знает решение задачи*, в котором выявляется двоякое отношение Г: с одной стороны, он допускает возможность, что С знает решение, но, с другой стороны, здесь возможно и другое прочтение, а именно сомнение Г.

По сути дела, предикат уверенности, будучи по природе своей родствен группе глаголов мнения, словно отягощенный этим родством, пытается нарушить эти ограничения и выйти за рамки этой группы, связи с которой ограничивают его семантико-прагматический потенциал.

Ю.Д. Апресян еще в далекие 60-ые годы отмечал, что синтаксис настолько органично и тесно связан с семантикой, что он всегда чутко реагирует на все семантические инновации в языковой единице и почти всегда провоцирует эти семантические модификации. В.Г. Гак был еще более конкретен и категоричен, когда писал: «В естественных языках синтаксис семантичен, а семантика синтаксична». Этот тезис двух выдающихся лингвистов позволяет понять то, почему так чутко должны реагировать на изменения в дистрибуции и вариации в сочетаниях исследуемые предикаты.

Определенную ясность в характер синтаксических свойств и - как следствие – семантико-прагматических особенностей вносит валентность этих предикатов. Валентность глагола *полагать* допускает следующие синтаксические позиции: 1) употребление его как переходного, точнее сказать, квазипереходного глагола, ныне являющееся устаревшим – с этой валентностью оно близко по значению к глаголу-двойнику «*класть*»: ср. *полагать конец спору* у Салтыкова-Щедрина; 2) сочетание с вин. п. с предлогами в, на в значении, близком к глаголу «*вкладывать*»: *Всю силу в работу полагаю я* (Некрасов); 3) квазипереходное употребление в сочетании с тв. п. существительного или прилагательного – *полагать каким* или

кем + инфинитив; эта валентность сближает его с глаголом *считать*: мы полагали его умершим; *мы полагали неуместным расспрашивать новоприбывшего*.

Глагол *думать* в качестве переходного в современном русском языке практически не употребляется, пожалуй, за исключением фразеологизированного сочетания *думу думать*; зато он сочетается с предлогом *на*, но при этом выражает конструктивно обусловленное значение, близкое к фразеологическому: ср. *думать на кого-н.* – "*подозревать кого-н*". С инфинитивом он реализует значение "*собираться сделать что-н*.", что обозначено в инфинитиве, например, *думал навестить больного*.

Глагол *считать* в качестве переходного употребляется только в значении "производить расчеты, определять количество", с тв. п. он употребляется в полусвязочной функции, н-р, *считать героем*. У каждого из указанных глаголов есть и несколько других синтагматических валентностей, но мы ограничимся лишь указанными, так как даже этот небольшой перечень показывает богатство их сочетательных потенций. Однако следует подчеркнуть, что лишь валентность, связанная с замещением позиции придаточного изъяснительного, не только переводит их в статус эпистемических, но и порождает значение полагания, мнения. Близкий к ним предикат *уверен* такого разнообразия валентных потенций не имеет именно в силу того, что он по происхождению является кратким причастием прошедшего времени - он унаследовал от своего «родителя» глагола *уверить* сочетаемостную модель «в чем-нибудь». Такая отстраненность от своих пропозициональных родичей имеет следствием попытку «приклеиться» к глаголу знать, не случайно многие студенты-филологи на наш вопрос, каковы соотношения между указанными глаголами, предикат *уверен* ставили в один ряд с глаголом *знать*, отграничив их от глаголов мнения. Можно сказать, что это своего рода прагматический "отщепенец", свой для чужого глагола *знать*, и чужой для своих глаголов группы мнения.

Такую направленность предиката уверенности к глаголу *знать* отражает также сочетание с дейктическим местоимением «это», которое используется в конструкциях *Я знаю это* и *Я уверен в этом* (см. А.Зализняк 1988), но не характерно для глаголов группы полагать, с которыми используется слово *так*: не **Я думаю это*, а *Я думаю так*. Интересно, что в армянском также наблюдается явное сближение предикатов *уверен* и *знать* (*hamozvats u gitenal*), причем, как нам кажется, это проявляется более прозрачно и акцентированно, чем в русском, напр.: *Yes hamozvats em dranum* и *Yes da gitem*, зато с глаголом *полагать* (или *считать*) употребляется другое местоимение - *ajdpes: Yes ajdpes em kartsum*.

Стирание различий между *знать* и *уверен* (*быть уверенным),* а также приближение их обоих навстречу предикату *думать* (или *полагать*) наблюдается в тех случаях, когда пропозиция имеет прогностический характер, или предикат ее выражен глаголом в будущем времени. Ср. ситуацию с больным в примере М.Дмитровской, когда, желая успокоить его, внушить ему надежду, воодушевить его, можно использовать как *Я знаю, что операция пройдет успешно*, так и близкое ему *Я уверен, что операция пройдет успешно*, где практически полностью нивелируется различие между обеими модусными частями, так как предикат *знаю* отражает здесь не объективный, реальный факт, верифицированный в практической деятельности говорящего, а наоборот, приближается по значению к глаголу *полагать*, точнее к максимально предсказуемому с точки зрения говорящего событию, а именно к уверенности. По той же причине здесь становится возможным употребление даже предиката *думать*, реализующего ту же прагматическую интенцию. Ср. также конструкции типа *Я знаю (уверен, думаю, полагаю), что Петр успешно сдаст сессию*, где прагматический фон тот же, что в предыдущем случае. Отсюда следует вывод, что если пропозиция неверифицируемая, то различия между рассматриваемыми типами предикатов практически стираются, и они образуют в целом почти одинаковый прагматический фон (см. по этому поводу фундаментальное исследование Анны А.

Зализняк 2006). В армянском в аналогичных конструкциях предпочтительным является употребление *kartsum em* или *hamozvats em* в зависимости от степени весомости для Г известных ему фактов о предмете сообщения, то есть о степени подготовки Петра к экзаменам или о достоверности информации о докторе, проводившем операцию и т. д. Ср. *Yes hamozvats em*, *vor virahatuthjuny hadzhogh kancni* или *Yes gitem, vor virahatuthjuny hadzhogh kancni* или *Yes kartsum em, vor virahatuthjuny hadzhogh kancni*, причем предложения с *gitem* (*знаю*) и *hamozvats em* (*уверен*) практически полностью равнозначны. В некоторых случаях, однако, употребление предиката *знаю* в подобных конструкциях наталкивается на сопротивление со стороны пропозиции, ср. предложение *Yes gitem, vor Petrosy hadzhogh khandzni qhnnuthjunnery*, хоть и нормативное, но малоупотребительное по сравнению с предикатом *hamozvats em* (*я уверен*).

Обратимся теперь к некоторым специфическим особенностям отрицательных конструкций с указанными предикатами. Например, предложение *Я не думаю, что Петр уехал (Я не думаю, что Р)* по сути равнозначно *конструкции Я думаю, что Петр не уехал (Я думаю, что не-Р)*. Ср. в арм. два совершенно идентичных предложения *Yes chem kartsum, vor Petrosy gnacel e* и *Yes kartsum em, vor Petrosy chi gnacel*. Важно отметить тот факт, что хотя конструкция *Я не думаю, что Р* и отрицательная, это вовсе не отрицает тот факт, что Р является предметом мысли Г, что подтверждается синонимичной конструкцией *Я думаю, что не-Р*. Прагматическая картина такова: Р является предметом мыслей Г, так как он имеет в уме Р, но Г считает, что Р маловероятно, то есть Р, на его взгляд, скорее не может иметь место, чем наоборот. Причем сказанное справедливо по отношению к разным временным формам пропозиционального глагола. Весьма похожее поведение наблюдается у предиката уверенности, а именно в конструкции *Я не уверен, что Р* содержится презумпция «Г имеет в уме Р», как с глаголом мнения. Рассмотрение соотносительных предложений *Я не уверен, что Р (Я не уверен, что Петр уехал)* и *Я уверен, что не Р (Я уверен, что Петр не уехал)* позволяет

заключить, что импликатуры в них разнонаправленные: в первом Г сомневается, что Р, он считает, что Петр скорее остался, чем уехал, во втором предложении Г считает, что скорее Петр уехал, чем остался.

Иная картина обнаруживается в случае с глаголом *знать*, ср.: *Я не знал, что Петр уехал* (*Yes chgitei, vor Petrosy meknel e*) в ассерции имеем "*Петр уехал*", в презумпции – что ум Г не занят и не был занят этим вопросом,что Р не являлось предметом мыслей Г. Отметим также, что в предложениях *Я не думаю, что Петр уехал* и *Я не уверен, что Петр уехал* выражается сомнение, негативная точка зрения Г к вероятности данного факта, данного действия субъекта, хотя во втором чаша весов эпистемического отношения колеблется в сторону "скорее Р, чем не-Р", то есть: *Я почти уверен, что Петр уехал*. Конструкция *Я не знаю, что Петр уехал* (*Yes chgitem, vor Petrosy meknel e*) содержит логическое противоречие, о чем убедительно писала Е.В.Падучева. Здесь отрицается сам факт осведомленности Г о Р, которое в пропозиции утверждается как свершившийся факт – нарушено логическое равновесие между модусом и пропозицией, между тем, что утверждается в ассерции, и тем, что содержится в презумпции. В модусной части употребление глагола в форме 1-го лица настоящего времени невозможно еще и потому, что оно по сути квазиперформативно: Г самим фактом своей речи говорит о факте, который отрицается в модусной части. Получается следующее: "*Я сообщаю вам, что Петр уехал как о факте, но я этого не знаю*". Здесь оказывается возможным лишь употребление глагола знать в форме прошедшего времени: *Я не знал, что Р.*

Особенности прагматического фона рассматриваемых пропозициональных предикатов в русском и армянском языках прослеживаются также при их употреблении в прошедшем времени. В предложении *Я знал, что Петр женился* в ассерции утверждается: "Г имел в уме Р", в прзумпции – "он имеет в уме Р и в настоящее время". В предложении *Я не знал, что Петр женился* в ассерции – "Г не знал, что Р случилось в прошлом, однако он имеет в уме Р в настоящем". Армянский глагол *gitei*

имеет ту же прагматическую картину. Но он проявляет и такие черты, которые не свойственны русскому собрату. В частности, если факт в пропозиции (выраженный в ассерции) действительно случился и Г имел его в уме, то в этом случае используется союз *vor*: *Yes gitei* (или *chgitei*), *vor Petrosy amusnacel e.* Если же то, о чем говорится в пропозиции, на самом деле не имело места, а всего лишь было предположением Г, то в связующей роли модуса с глаголом *знать* (*gitei*) и пропозиции возможно использовать только союз «*te*». Ср. *Yes gitei, te Petrosy amusnacel e*. Причем *gitei* (*знал*) полностью нейтрализует презумпцию знания и максимально приближается к значению мнения, полагания. Следовательно, когда глагол *gitenal* (*знать*) отражает достоверное знание, то используется союз *vor*, если же имеет место обманутое ожидание, то используется союз «*te*», и в презумпции знание нейтрализуется и уступает место предположению.

С глаголоами *думал, полагал* в русском имеем*: Я думал (полагал), что Петр женился.* Тончайшие особенности употребления этих глаголов в прошедшем времени блестяще описаны в некоторых работах А.Зализняк и М.Дмитровской. “Г имел в уме, что Р, на самом деле имело место не - Р”. В презумпции выявляется, что сейчас Г так не думает. Здесь происходит как бы раздвоение личности Г, предстающего в двух ипостасях: в качестве не знающего, что Р в прошлом и в качестве осведомленного, знающего, что Р в настоящем. Армянский язык в точности повторяет эти свойства глагола *kartsum ei* (*думал*), но при этом последний обнаруживает свои специфические черты. Предложение *Yes karcum ei, vor Petrosy meknel e* используется в тех случаях, когда в восприятии Г могло иметь место как Р, так и не Р. Союз «*te*» используется когда выражается обманутое ожидание со стороны Г: случилось не-Р, хотя Г считал, что вероятнее всего Р, и это вызвало у Г удивление.

Необходимо отметить, что глагол *hamarum ei* (*считал*) может употребляться только с союзом *vor*: *Yes hamrum ei, vor na lav gitnakan e* (*Я считал, что он хороший ученый*). Союз *te* в предложениях с глаголом *hamarum ei* вообще невозможен. Эту особенность можно объяснить тем, что *считать* выражает уже

определившуюся для Г позицию в отношении оценки описываемого Р. Это не просто мнение или отношение Г, а его неизменная нравственная позиция или оценка, в то же время *te* предполагает возможное изменение этой позиции. Это столкновение этической позиции Г и возможное изменение его оценки и вызывает факт несовместимости глагола считать и союза «*te*».

Предикат был уверен имеет свою специфическую гамму прагматических значений. Он может выражать следующие прагматические смыслы: Я был уверен, что Петр уехал означает как то, что Г не перестал находиться в этом состоянии уверенности-1, причем дальнейшие события лишь подтвердили его уверенность, так как Р имело место. В то же время он может означать также, что хотя Г был в состоянии уверенности, считал, что вероятно только Р, однако далее случилось не-Р, и теперь он приобрел состояние уверенности-2, но уже не в том, что Р, а в том, что не Р.

Подчеркнем, что оба прагматических смысла реализуются не одновременно, здесь для разграничения этих двух указанных коммуникативно и семантически разных предложений определяющую роль играет акцентное выделение. Если Г делает акцент на модусную часть (Я был уверен/, что Р), то он в презумпции как бы одобрительно относится к выражаемому событию, если же акцент ставится на пропозиции (Я был уверен, что Р), то в презумпции имеет место указание на не-Р): ср. Я был уверен, что Петр уехал.

В арм. *hamozvac ei* может употребляться только в предложениях с союзом *vor*, *Yes hamozvats ei, vor na gitnakan e*. Однако предложения с союзом *te* для этого предиката невозожны, ненормативны, ср. невозможность **Yes hamozvats ei* (и даже *hamozvats em*), *te na gitnakan e*, **Yes hamozvats ei*, *te Petrosy meknel e* и др. Здесь особенно сильно проявляется противоречие между модусом и диктумом, пропозицией. В модусе уверенности исключаются всякие сомнения, а в семантике союза те уже есть имплицитное сомнение. Вместе с тем, в отличие от глагола *gitei te*, где знание «низводится» до уровня предположения, предикат был уверен подобной дискриминации не терпит.

Своеобразное поведение анализируемых пропозициональных предикатов в обоих языках проявляется также в отрицательных предложениях. Рассмотрим следующие случаи: Ты знаешь, что Петр приезжает? (*Du gites, vor Petrosy galis e?*), где говорящий знает, что Р и хочет поделиться имеющейся у него информацией с адресатом. В случаях с предикатом уверен и группой глаголов мнения складывается зеркально противоположная коммуникативная ситуация: *Ты полагаешь, что Петр приезжает?* Или *Ты думаешь, что Петр приезжает?* – здесь информацией владеет адресат, и Г своим вопросом хочет получить информацию у А. Однако и здесь не все так однозначно. С глаголом *знаешь* (когда информацией делится Г), акцент делается на модусную часть, при акценте на пропозицию предложение имеет сомнительную нормативность. Таково же поведение предиката уверен: при акценте на пропозицию *Ты уверен, что Петр /приезжает* напрашивается какое-либо продолжение типа наконец, все-таки и т.п. В случаях с остальными предикатами (когда Г запрашивает информацию у А) акцент делается уже на пропозицию, а акцент на модусе, ср. *Ты думаешь/, что Петр приезжает?* или *Ты полагаешь/, что Петр приезжает?* Делает эти предложения абсолютно неупотребительными и ненормативными.

В армянском эти особенности употребления пропозициональных предикатов находят свое подтверждение, с той лишь разницей в том, что конструкции с союзом *te* не могут рассматриваться как нормативные, употребительны в этих случаях только и только конструкции с союзом *vor*. Ср. *Du hamozvats es, vor Petrosy galis e*?, но не *Du hamozvats es, te Petrosy galis e* или *Du kartsum es, te Petrosy galis e?*

Глаголы группы мнения (*думать, полагать*) могут употребляться в утвердительных предложениях как с союзом *что*, так и без него. Ср. *Он думает, его за это выгонят* или *Он думает, что его за это выгонят*. С предикатами уверен и знает употребление без союза *что*, даже если принять их полную нормативность, нельзя вторую часть однозначно интерпретировать как придаточные изъяснительные: это могут быть как вводные конструкции, так и бессоюзные сложные предложения.

В вопросительных предложениях имеем следующую картину: *Ты думаешь, его за это выгонят* при акценте на пропозицию предложение вполне приемлемое с точки зрения нормативности и без союза *что*. В предложениях с глаголом *знаешь* употребление без союза практически невозможно, ср. *Ты знаешь, его за это выгонят?* Или *Ты знаешь, Петр женился?,* причем это касается как при акценте на модусе, так и при акценте на пропозиции. Предикат уверен в этом типе предложений более склонен к проявлению поведенческих свойств глагола *знать*, чем глаголов мнения. Ср. *Ты уверен, Петр женился?* В арм. такие предложения можно рассматривать допустимыми, но при этом происходят семантические сдвиги в значениях *gites* и *hamozvats es* в сторону значения их оппонентов из группы мнения, причем акцент на модусе также делает их неупотребительными: *Du gites*/, *Petrosy amusnacel e*? или *Du hamozvats es*/, *Petrosy amusnacel e*? С оговорками возможно лишь *Du gites* (в значении *полагаешь*), *Petrosy amusnacel/ e?* или *Du hamozvats es* (также в значении *полагаешь*), *Petrosy amusnacel /e?*

Рассмотрение дискурсивного поведения предиката уверенности в его сопоставлении с предикатом *знать* и глаголами мнения в русском и армянском языках позволило сделать вывод, что отнесение предиката *уверен* однозначно к группе глаголов мнения, по всей видимости, не совсем и не всегда правомерно. Предикат уверенности занял некое промежуточное положение между этими пропозициональными глаголами. В одних случаях он ведет себя так, как глаголы группы мнения, с которыми его объединяют родственные отношения; в других случаях, как мы могли убедиться, он весьма прозрачно склоняется к прагматическому поведению глагола *знать*. В силу этого, нам кажется, ему должно быть отведено свое особое место в системе этих пропозициональных предикатов.

Литература

1. Арутюнова Н.Д. Язык и мир человека. М., 1998.

2. Вендлер З. Факты в языке.//Философия. Логика. Язык. М., 1987

3. Зализняк Анна А. О понятии импликативного типа (для глаголов с пропозициональным актактом)// Логический анализ языка. Знание и мнение. М., 1988.

4. Зализняк Анна А. Многозначность в языке и способы ее представления. М., 2006.

5. Лауфер Н.И. Пасынок ментального поля, или Сотворение мнения. // Вестник МГУ. Сер. 9. Филология 2000, 3.

6. Падучева Е.В. Высказывание и его соотнесенность с действительностью. М., 1985.

Владимирова Т.Е.
(ЦМО МГУ им. М.В. Ломоносова)

НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЕ СВОЕОБРАЗИЕ РУССКОГО ДИСКУРСА И ОБУЧЕНИЕ РКИ

В течение длительного времени изучение речевого поведения ограничивалось рамками одной лингвокультурной общности. Вопросы межкультурного взаимодействия оставались в ведении этнографии и антропологии и смежных с ними дисциплин. Но с развитием диалога культур и методики преподавания неродного языка интересы различных специалистов оказались сосредоточенными на межкультурном общении и, в частности, на рассмотрении языка и речевого поведения в контексте межкультурной коммуникации.

Расширение исследовательского поля объясняется также тем, что вовлеченность в общий культурный процесс оказывает существенное влияние на традиционное народное миропонимание и духовный опыт. В итоге самобытная культура как «вместилище своих идеалов» и достаточно очерченная «семиосфера» (Ю.М. Лотман) в той или иной степени утрачивает свою уникальность. А расширяющееся коммуникационное пространство продолжает активно навязывать диалог не на основе различия культур, а, напротив, исходя из их схожести.

Сложившаяся ситуация ставит перед филологией, издавна выполнявшей функцию «службы понимания» (С.С. Аверинцев), две взаимосвязанные задачи: описать национально самобытное речевое поведение и на этой основе разработать концепцию межкультурного диалога, которая объединит представителей различных лингвокультурных общностей не на основе отказа от национально специфического, а на основе понимания «иного». В этой связи хотелось бы заметить, что одинаково неприемлемыми являются как навязывание собственного «образа жизни» и своих представлений о «должном», так и развитие диалога культур на основе так называемой толерантности, или терпимости, ассоциирующейся сегодня

скорее с атмосферой коммунальных кухонь из недавнего прошлого. Накопленный мировым сообществом опыт межкультурного взаимодействия, основанного на принципе толерантности, заставляет искать другие ценностные опоры. По нашему глубокому убеждению, общество и мировое сообщество в целом «должно быть антропоцентрично и организовываться на начале человечности» [Бердяев, 1990: 269].

Не отвечает нашим ожиданиям и упование на так называемые общечеловеческие ценности, поскольку они по-разному откликаются в национальном самосознании представителей различных языков и культур. Так, например, бесспорной ценностью для человека является семья. Но эксперимент с целью исследования ценностных предпочтений двух групп мужчин из Азии и США выявил различное отношение к членам семьи. На вопрос, кого они спасут в ситуации кораблекрушения: ребенка, жену или мать? 60% американцев назвали ребенка и 40% – мать. Что же касается мужчин из стран Азии, то все 100% в этой ситуации выбрали мать, мотивируя это тем, что жениться и иметь детей они смогут еще раз. Примечательно, что ответы московских студентов, отвечавших на эти же вопросы, распределились следующим образом: 65% назвали ребенка, 10% – мать, 8% – мужа/жену, а 7% написали, что для них лучше погибнуть самим, чем всю жизнь испытывать угрызения совести [Тер-Минасова, 2007: 58-59].

Приведем еще один пример. Концепт «счастье», бесспорно, может быть отнесен к числу общечеловеческих. Но его восприятие носителями различных языков существенно отличается. Так, в русском языковом сознании оно ассоциируется с некой частью совместно переживаемого, общего счастья («Чтобы всем хорошо было!» – Ф.М. Достоевский). Согласно Т.М. Толстой, этимологически «часть» (ср.: участь, доля, судьба, удел) восходит к корню *кус-* (откусить от пирога жизненных благ) [Толстая, 1994]. Судя по данным этимологических источников, английское happiness является производным от среднеанглийского *happ* (chance, good luck), восходящего к индоевропейскому корню *kobb-* (выполнение магического действия, связанного с будущим [Воркачев, 2003].

Примечательно, что на вопрос, заданный лондонцам и москвичам, считают ли они себя несчастными, положительно ответили соответственно 1% и 50% опрошенных жителей двух столиц [Сергеева, 2006: 101]. Думается, что большой разрыв полученных данных объясняется тем, что в русской лингвокультурной среде счастье воспринимается как трудно достижимое. В этой связи на память приходят слова Л.Н. Толстого: «Счастье – это чувствовать себя полезным и не испытывать угрызения совести», в которых звучит безнадежно исчезающая и становящаяся призрачной сама возможность счастья, и известные строки А.А. Ахматовой: «И я всю ночь веду переговоры с неукротимой совестью моей».

Настоящая статья посвящена выявлению национально-культурного своеобразия русского дискурса, которому принадлежит особая роль в формировании вторичной языковой личности.

- Дискурс (от франц. discours – речь) – «связный текст в совокупности с экстралингвистическими – прагмалингвистическими, социокультурными, психологическими и др. факторами; текст, взятый в событийном аспекте; речь, рассматриваемая как целенаправленное, социальное действие, как компонент, участвующий во взаимодействии людей и механизмах их сознания (когнитивных процессах). Д<искурс> – это речь, “погруженная в жизнь”» [Лингвистический энциклопедический словарь, 1990: 136-137].

Необходимость целостного изучения языка и речи была осмыслена Л.В. Щербой, который, вслед за Ф. де Соссюром, ввел в диаду <язык – речь> третий компонент – "языковой материал", под которым он понимал «совокупность всего говоримого и понимаемого в определенной конкретной обстановке в ту или иную эпоху жизни данной общественной группы. На языке лингвистов это "тексты" (которые, к сожалению, обыкновенно бывают лишены вышеупомянутой обстановки); в представлении старого филолога это "литература, рукопись, книги"» [Щерба, 1974: 25]. К сожалению, заложенное Л.В. Щербой в начале 30-х годов

основание для целостного исследования языка, речи и дискурса (языкового материала) было продолжено лишь спустя несколько десятилетий.

Близкую позицию сформулировал в своих работах по семиотике и типологии культуры Ю.М. Лотман, рассматривавший совокупность письменных и устных текстов как смысловое поле (семиосферу). Отражая социальную действительность и в то же время формируя ее, «работающий текстовый генератор» выступает не как изолированный текст. Это «текст в контексте, текст во взаимодействии с другими текстами и с семиотической средой», это «информационный генератор, обладающий чертами интеллектуальной личности» [Лотман, 1992: 132 и 147]. В этом отношении дискурс сравним с деятельностью, являющейся, по мнению Г.П. Щедровицкого, «как бы особой субстанцией, которая развертывается по своим внутренним имманентным законам. Это поток, который передается от одного поколения к другому. Поколения рождаются и умирают, а деятельность протекает через них, и она во многом независима от своего материального биологического субстрата. И уже непонятно, человек определяет деятельность, или деятельность «штампует» определенным образом человека» [Щедровицкий, 1997: 256].

Для русского дискурса, фиксирующего особенности обыденного сознания носителей языка, характерно понимание общения как включающего не только обмен информацией (разговор), но и представление о характере общности (друзья), о взаимопроникновении (беседа по душам) и о положительном отношении к общению в целом (возможность высказаться и обрести душевное равновесие). Вместе с тем, следует отметить, что общая высокая оценка задушевного интимно-дружеского общения сочетается в русской речевой культуре с недопустимостью нарушения определенных границ в общении (например, в ситуации, когда некто пытается «залезть в душу») [Шмелев, 2002: 164-165].

Типичная для русского речевого поведения **установка на фатическое** (контактоустанавливающее, контактоподдерживающее и контактоконтролирующее) **общение** создает особый доверительный контекст, приближая к личности говорящего. В

процессе развития диалогических отношений данная установка может дополняться **установкой на искренность, истинность и значимость высказываний** (установка «на понимающего» – М.М. Бахтин), в которой проявляются ценностные представления русской языковой личности о должном общении.

Раскрывая в заметках 1961 года свое понимание ценностных оснований русского речевого поведения, М.М. Бахтин писал: «Оно <высказывание – Т.В.> всегда создает нечто до него никогда не бывшее, абсолютно новое и неповторимое, притом всегда имеющее отношение к ценности (к истине, к добру, красоте и т. п.)» [Бахтин, 1997: 330]. В этом отношении большой интерес представляет триада <адресант – нададресат – адресат>, в которой находит отражение многомерность ценностного плана русского дискурса. Раскрывая понятие высшего «нададресата», в роли которого могут выступать Бог, Абсолютная истина, совесть, народ, суд истории, наука и т. п., М.М. Бахтин рассматривает его как существенный признак речевого общения в целом [Бахтин, 1997: 337-338], или, как мы сегодня сказали бы, дискурса.

По мере преобразования общения в «диалог на высшем уровне… диалог личностей» на смену установки «на понимающего», которая подчеркивает роль говорящего, приходит **установка на согласованное общение** («установка на отвечающего» – М.М, Бахтин), гармонизирующая речевое общение. Под воздействием данной установки высказывания изначально строятся навстречу адресату, т. е. с учетом его возможных ответных реакций. В результате возникает «двуголосое» слово/высказывание, которое является не только носителем определенного значения и эмоционального отношения и состояния говорящего. Его отличительными особенностями становятся обращенность к адресату и ориентированность на его понимание и предполагаемое реагирование.

Доминантность принципа взаимности в русском речевом поведении предопределила характер совместной производственной деятельности: россияне опираются на межличностные отношения как на залог ее успешности. Сравнивая западноевропейский и российский опыт совместной профессиональной деятельности, исследователи отмечают, что для ее успеха в

России люди должны вступить в личные, доверительные отношения, опирающиеся мораль, которая носит «конвенциональный» характер. «В России оказался не выработан опыт социального взаимодействия, основанный на отвлеченной, в определенном смысле безличной обязанности каждого, отсюда, – пишет К.А. Абульханова, – зависимость успешности от “хорошего” человека и добрых отношений» [Абульханова, 2004: 23]. Неудивительно, что, вступая в общение с носителями русского языка, представители других лингвокультурных общностей открывают для себя непривычный код коммуникативного поведения, который может органично восприниматься или вызывать удивление и даже отторжение.

Так, например, эмоциональность, искренность, доверительность и интенсивность дружеских отношений, которые отмечаются едва ли не всеми специалистами по русской культуре, нередко оцениваются представителями западноевропейского региона как нежелательные и обременительные или даже шокирующие (см. об этом в работах А. Вежбицкой, Т.П. Григорьевой, Ю.Е. Прохорова, И.А. Стернина, С.Г. Тер-Минасовой, А.Д. Шмелева и др.). Так, в частности, английский журналист Х. Смит пишет о носителях русского яыка: «Они вступают в дружеские отношения лишь с немногими, но этих немногих нежно любят. Западные люди находят насыщенность отношений, практикуемых русскими в своем доверительном кругу, и радующей, и утомительной. Когда русские до конца раскрывают душу, они ищут себе брата по духу, а не просто собеседника. Им нужен кто-то, кому они могли бы излить душу, с кем можно было бы разделить горе, кому можно было поведать о своих семейных трудностях <…>. Как журналист, я нахожу это несколько щекотливым, поскольку русские требуют от друга полной преданности» [цит по: Вежбицкая, 1999: 341].

Отличительной особенностью русской языковой личности является также присущее ей стремление сохранить в различных социальных ролях внутреннюю идентичность с самой собой. Поэтому говорящий, вступая в общение, не ограничивается ролью пользователя языком в программируемых ситуациях речевого взаимодействия. Личностный контакт воспринимается им как возможность проявить себя в качестве творческой,

сопричастной высшим ценностям личности, которая способна к преобразованию собственного опыта речевого поведения. В итоге анализ диалогической речи раскрывает «стоящую за ним личность» (Ю.Н. Караулов), которая презентирует себя, выбирая то или иное сочетание межличностных и общественных отношений и соответственно тот или иной стиль речевого поведения. (Ср. контакты с коллегой, начальником, подчиненными, менеджером банка, представителем социальных учреждений, учителем ребенка, лечащим врачом, шофером такси и т. п.) Поэтому в официальном, деловом, профессиональном и других дискурсах нетрудно обнаружить их личностную окрашенность.

Аналогичным образом при вступлении в межличностный контакт коммуниканты могут привносить в него самые разнообразные дискурсы. Так, если предметом обсуждения становятся проблемы, связанные, например, с профессиональной деятельностью, доля соответствующего дискурса может стать значительной. Но в результате наложения обоих дискурсов характерные для межличностного общения особенности не вытесняются и как правило выступают в функции канвы, на основе которой разворачивается профессиональный дискурс. И, напротив, в процессе профессионального общения только что познакомившихся коллег могут формироваться межличностные отношения. В этом случае роль канвы выполняет профессиональное общение, в которое по мере развития диалогических отношений проникает формирующийся межличностный дискурс. Но в обеих ситуациях происходит процесс их органичного наложения, или конвергенции, и межличностный дискурс оказывается «вплетенным» в разнообразную дискурсивную речевую практику, отражающую определенные общественные отношения [Андреева, 2002: 72]. Данная особенность русской речевой культуры также может быть отнесена к этноспецифичным, а следовательно, характерные для нее нормы и стереотипы поведения чреваты осложнениями в достижении взаимопонимания с представителями иных лингвокультурных общностей.

Например, для носителей традиционных исламских ценностей являются неприемлемыми такие особенности русского дискурса, как нивелирование статусных ролей и субординативных отношений, отсутствие жесткой регламентации в общении и широкий диапазон избираемой тональности от сдержанно-холодной до эмоционально-открытой и сердечной. В частности, для мусульманизированного узбекского речевого этикета типично использование разнообразных вокативов, соответствующих статусу собеседника и отражающих уважительно-почтительное отношение к нему говорящего. Поэтому при обращении даже к незнакомому собеседнику могут употребляться термины родства, сообщающие любой речевой ситуации тональность доверительного, теплого общения [Саъдуллаев, 2006: 8 - 16]). Отмеченные стереотипы поведения диссонируют с русским речевым поведением, избегающим подчеркнутого следования этикетным правилам в межличностном взаимодействии, а носители языка как правило оставляют у узбеков впечатление высокопарно-надменных, холодных и недостаточно вежливых собеседников.

Названные выше особенности русского речевого поведения могут осложнять достижение взаимопонимания и с представителями так называемого конфуцианского региона, воспитанными в традициях этики «лица». Так, например, косвенное, ненавязчивое выражение мыслей и чувств и особая деликатность, исключающая внесение в разговор какого-либо диссонанса, которые особенно ярко проявляются в японском дискурсе, плохо согласуются с непосредственностью, свойственной русскому общению. Но в затруднительном положении может оказаться и носитель русского языка, заметив, что высказанные в адрес японца справедливые замечания вызывают у него улыбку. Вместе с тем, в японской речевой культуре улыбка выражает уверенность в способности исправить создавшуюся ситуацию и, следовательно, является правомерной. Не принимаются японцами и эмоциональное восхищение или одобрение в свой адрес, характерные для русского межличностного общения. Кроме того, японский дружеский дискурс жестко направлен на ранжирование

взаимоотношений в зависимости от статусных ролей: *Этикет надо соблюдать даже в дружбе.* Данная особенность нашла отражение в характерной для него базовой лексической матрице, включающей такие понятия, как *shinyu* ”близкий друг”, *tomodachi* ”друг”, *yujin* ”друг” (более официальный эквивалент), *doryo* “товарищ по работе, имеющий тот же статус,” и *nacama* ”товарищ по игре, интересам и т. п.

Что же касается русского языкового сознания, то в нем присутствует иная, – эмоционально-оценочная, – лексико-семантическая сетка: *друг/подруга, товарищ, приятель/приятельница, знакомый/знакомая.* Примечательно, что «Толковый словарь живого великорусского языка» В.И. Даля раскрывает следующим образом понятие *друг*: ”такой же, равный, другой я, другой ты; ближний, всякий человек другому”. Этимологи отмечают также близость концепта *дружба* понятиям родства, товарищества и любви, отражающим процесс дифференциации и взаимопроникновения инструментальных (практическая взаимопомощь и выручка) и эмоционально-экспрессивных (взаимная симпатия, эмоциональная привязанность, сочувствие, взаимопонимание) функций. Таким образом, данный концепт не только органично объединяет в себе определенную ценностную иерархию и то, что понимается, чувствуется и переживается носителями языка. В нем находит выражение своеобразный стиль мышления и самобытный способ существования русской языковой личности, раскрывающийся в общении.

Что же касается этикета как совокупности внешних правил в отношении к другим людям, то он не очень понятен русскому национальному самосознанию и в значительной степени воспринимается как принудительный или ритуальный [Колесов, 2004: 176]. Подобное отношение объясняется тем, что за этикетным поведением могут скрываться недоброжелательность и даже осуждение или враждебность, а унаследованные русские традиции предполагают естественное общение, в котором органично сочетаются эмоциональная открытость, искренность, истинность и значимость высказывания. Поэтому этикетно общающиеся коммуниканты нередко воспринимаются в русской языковой среде как

неискренние и в той или иной степени притворяющиеся. Русские же, в свою очередь, могут произвести впечатление неделикатных, грубых и навязчивых в общении.

Таким образом, этические оценки, являющиеся результатом длительной эволюции духовных потребностей носителей языка, не только предопределяют национальное своеобразие речевого взаимодействия, но и возможное развитие межкультурных контактов. Следовательно, изучение национальных дискурсов с необходимостью предполагает обращение к усвоенной системе личностно и общественно значимых ценностных представлений, установок, стереотипов поведения и регулирования взаимоотношений, уходящих корнями в далекое прошлое. Принципиальное значение при этом приобретает положение, согласно которому подлинное взаимопонимание в межкультурной коммуникации достигается при условии взаимообоснования и взаимного принятия мира «своей» и мира «чужой» культуры *в точке их начала* [Библер, Ахутин, 2001: 660-661].

Этнокультурная специфика языковой и речеповеденческой картин мира и унаследованного дискурса предопределяет формирование национально самобытной экзистенциальной (от позднелат. existentia – имеющий отношение к существованию) картины мира, своего рода «экзистенциальной пространственности» (М. Хайдеггер), в которой разворачивается личностное бытие носителей языка. Поэтому рассмотрение межкультурной коммуникации с необходимостью включает анализ лингвоэкзистенциальных особенностей дискурса как важнейшего феномена, принадлежащего одновременно языку, культуре и сформировавшейся в их пределах личности. Примечательно, что в «Общеевропейских компетенциях владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка» специально выделяется экзистенциальная компетенция (savoir-etre) и подчеркивается, что формы выражения дружелюбного и заинтересованного отношения, принятые в одной культуре, могут оказаться не приемлемыми для носителей другой культуры.

Самобытность русского языкового самосознания в значительной степени обусловлена такими особенностями

языка, как **нефиксированный порядок слов, большой удельный вес субъективно-оценочной лексики и наличие национально своеобразных словообразовательных и синтаксических моделей**, благодаря которым говорящий получает дополнительные возможности для самовыражения.

Так, например, **эмоционально-оценочная лексика** составляет в русском языке более 40 процентов, а в английском - не превышает 15 процентов [Кульчинский, 1990: 45]. Поэтому свойственная русскому межличностному дискурсу ярко выраженная эмоциональная окраска высказываний производит впечатление подчеркнутой субъективности и экспрессивности высказываний. (В качестве примера, иллюстрирующего предрасположенность носителей русского языка к употреблению уменьшительно-ласкательных суффиксов, сошлемся на речь участников телепередач Первого канала «Малахов+» (1) и «Смак» (2): 1) *здоровьице, рыбка, курочка, перепёлочка, грудка, желудочек, плёночка, жирок, пальчики, яичко, белочек, желточек, скорлупочка, порошочек, огурчики, помидорчики, ложечка, вилочка, тёрочка, кофемолочка, штучка, быстренько, немножко, немножечко* и др. (15.01.08) и 2) *минуточка, разговорчик, запасик, наборчик, сковородочка, мисочка, рюмочка, кусочек, зубчик, стебелечек, чесночок, лучок, травка, бульончик, супчик, тортик* и др. (13.12.08). Примечательно, что наши соотечественники, проживающие в Полнебесной и хорошо знающие китайский язык, нередко используют привычные для русской речи словообразовательные модели. Так, например, говоря о девочке (кит. guniang [гунянг]), они добавляют уменьшительно-ласкательные суффиксы, образуя странно звучащие для носителей языка слова *гунечка, гуняша.* Аналогичные процессы наблюдаются и в речи граждан Израиля, эмигрировавших из России.)

К числу отличительных особенностей русской речевой культуры относится **неакцентированность личностного *Я*,** проявляющаяся в самобытном структурировании мысли и в семантико-синтаксическом строе языковой системы в целом. Особый интерес в этом плане представляет **категория безличности** (бессубъектности, неагентивности), которую А.М. Пешковский считал явлением «все более и более растущим и

развивающимся» [Пешковский, 1956: 345]. Данная тенденция отмечается и сегодня. А возрастающий удельный вес неагентивной формы исследователи объясняют расширением ее семантических и синтаксических возможностей, которые все более используются при обозначении действий, совершаемых человеком сознательно и под контролем собственной воли. (Ср. *Я хочу сказать* и *Мне хочется сказать*; *Я понимаю его доводы* и *Мне понятны его доводы*. Косвенным подтверждением децентрации *Я*-субъекта является и растущий синонимический ряд, характерный для молодежного жаргона: *до лампочки, до фонаря, до фени, по барабану, по балде, по фигу, по хрену, фиолетово, параллельно* и др.)

Относя безличность к «индивидуальным свойствам русского языка», Н.Д. Арутюнова писала, что формирование синтаксических категорий в нем шло «в направлении обратном сравнительно с их развитием в других европейских языках, в частности, в романских и германских, в которых стабилизировалась единая для всех типов предложений субъектно-предикатная схема» [Арутюнова, 1998: 794]. Согласно Н.Д. Арутюновой, в русском языковом сознании человек, занимая центральную позицию в жизни, чувствует свою подчиненность внешней или внутренней силе и стремится согласовать свои действия с течением самой жизни. Это и нашло отражение в безличных конструкциях. Но в русском языке принцип «по течению», как отмечает Н.Д. Арутюнова, «оформлен особой синтаксической конструкцией, с трудом переводимой на другие языки» [Арутюнова, 1998: 807]. Стремление согласовать свои действия с общим течением жизни присуще также китайской языковой личности, но в ее восприятии человек всегда выступает носителем активного начала, что сделало невозможным возникновение аналогичных конструкций в языке.

Своеобразие русской семантико-синтаксической психоглоссы было отмечено и А. Вежбицкой. В частности, исследовательница обратила внимание на значительно более ограниченную сферу употребления агентивной личной модели русского предложения, чем в других европейских языках, и пришла к заключению, что «неуклонный рост и

распространение в русском языке безличных конструкций отвечали особой ориентации русского семантического универсума и, в конечном счете, русской культуры». Анализируя богатство и разнообразие русских безличных конструкций, А. Вежбицкая писала, что «язык отражает и всячески поощряет преобладающую в русской культурной традиции тенденцию рассматривать мир как совокупность событий, не поддающихся ни человеческому контролю, ни человеческому уразумению, причем эти события, которые человек не в состоянии до конца постичь и которыми он не в состоянии до конца управлять, чаще бывают для него плохими, чем хорошими» [Вежбицкая, 1996: 75-76].

Семантико-синтаксический строй русского языка рассматривается также в книге С.Г. Тер-Минасовой «Язык и межкультурная коммуникация». Раскрывая назначение безличных оборотов автор замечает, что «одним из объяснений этого синтаксического пристрастия русского языка может быть все тот же к о л л е к т и в и з м менталитета, стремление не представлять себя в качестве активного действующего лица». Анализируя отсутствующую в русском языке категорию артикля, С.Г. Тер-Минасова высказала предположение, что она отражает повышенный интерес ряда европейских речевых коллективов «к о т д е л ь н о й л и ч н о с т и и л и п р е д м е т у». Эта же тенденция нашла отражение в характерном для английского языка написании личного местоимения ***I*** с большой буквы, что резко контрастирует с русской традицией скромности, исключающей привлечение внимания к самому себе [Тер-Минасова, 2004: 274-276].

Становление и развитие русского языка проходило под воздействием характерных для того периода верований и ценностных ориентаций и впитало в себя представление о так или иначе понимаемом Абсолюте. В этом отношении большой интерес для исследователя представляют пословицы, поскольку в них оживают «глубинные структуры» (В.Г. Гак) языка и «речемыслительные универсалии» (О.И. Москальская), сформировавшиеся под воздействием архетипов далекого прошлого. При таком понимании в паремиях, построенных по модели обобщенно-личных, безличных и инфинитивных

предложений, мыслимый агенс, в роли которого выступали божественные силы, Абсолют и т. п., и возникающий в сознании образ пациенса, испытывающего воздействие, – это следы древнейших представлений о бытии. (Ср.: *Сказал бы, да печь в хате; Кабы знал, где упасть, соломки бы подослал* и *Мать-сыра земля, говорить нельзя; Без меня меня женили; Слезами горю не поможешь; После драки кулаками не машут.*) Примечательно, что из 286 пословиц, собранных в лингвострановедческом словаре Ю.П. Фелицыной и Е.Ю. Прохорова, 58 паремий (~23%) представляют собой обобщенно-личное предложение, а общее число обобщенно-личных, безличных и инфинитивных предложений составляет 73 единицы (25,5%). В то время как пословицы, построенные по модели двусоставного предложения (N1 + Vf), насчитывают, согласно нашим данным, 54 единицы (~ 19%) [Фелицына, Прохоров, 1979].

Восходя к сакральным охранительным явлениям, народные изречения несут на себе их отпечаток, и необозначенность фактического деятеля выполняла, по-видимому, функцию своего рода оберега, призванного «обмануть» или «отпугнуть» злые силы. [Еремина, 1991]. С этой точки зрения, неагентивная форма народных изречений может быть отнесена к «конспирированной ранее сакральности». В этой связи позволим себе напомнить положение Ф. Данеша, который писал: «Семантическая структура предложения – это известное обобщение соответствующих лексических значений, осуществляемое и направляемое моделью предложения или, говоря иными словами, семантическая структура предложения является *синтаксической проекцией* данных *лексических значений*» [цит. по: Белошапкова, 1977: 119].

Позднее характерная для древнейшего пласта русских паремий тональность особой мистической значимости, непререкаемости и серьезности была упрочена наложившимися библейскими изречениями. Потребовалось немалое время, чтобы назидательная тональность «народного судебника» (В.И. Даль) приняла более сбалансированный вид благодаря вошедшим в него шутливым и ироничным пословицам и поговоркам. Оказавшись зафиксированными в пословицах, безличные конструкции и соответствующий стереотип

структурирования мысли, укрепили свой статус «речемыслительной универсалии» и поэтому продолжают воздействовать на языковое сознание носителей языка, обеспечивая преемственность сложившейся дискурсивной практики. Отражая древнейшие представления о целостном бытии, в котором говорящий осознает себя лишь его малой частью, безличные предложения, бесспорно, свидетельствуют о национально-культурном своеобразии экзистенциального самосознания носителей русского языка («органа внутреннего бытия человека» – В. фон Гумбольдт).

Типичное для русского дискурса «убывание субъектности» (Д.Н. Овсянико-Куликовский) в безличных конструкциях не свойственно, как уже отмечалось, другим европейским языкам. Кроме того, данная модель предложения имеет в них достаточно узкую сферу использования и служит в основном для выражения явлений природы (например, во французском языке: *il neige / идет снег; il gele / морозит,* в английском языке: *it is dawning / светает; it is dark / темнеет; it is snowing / идет снег*) или в немецком языке: *es regnet / идет дождь*, а также встречается в конструкциях типа: *мне кажется / il me semble* (фр.) */ it seems me* (анг.) и некоторых других.

Таким образом, несмотря на известную общность национальных языковых личностей в восточно- и западноевропейском регионах (принадлежность к единой индоевропейской семье языков, наличие языческого прошлого и, наконец, распространение христианского вероучения), свойственное им экзистенциальное самосознание имеет существенные отличия. Это, на наш взгляд, объясняется тем, что античный идеал личности со свойственными ей ценностными ориентирами и стереотипами поведения сформировал столь прочный фундамент, что остался доминирующим в становлении национальных языковых личностей в Западной Европе. С принятием христианства тенденция самоутверждения, самореализации и самоконтроля, приняла, по-видимому, более сбалансированные формы, но оставалась значимой и поощряемой как действовавшей системой образования, так и развивающейся наукой и искусством.

С этой точки зрения значительный интерес представляет анализ русского и польского дискурсов, имеющих общие (славянские) корни, но в процессе своего развития ставшие выразителями коллективистских и индивидуалистических ценностей. Так, неизменяемая топика русского речевого поведения включает **представления о совести** (*Береги платье снову, а честь смолоду; Надобно ж и совесть знать; Совесть спать не дает*), **правде / справедливости** (*Правда в огне не горит и в воде не тонет; Всё минется, одна правда останется; Правда глаза колет; Кто правдой живет, тот добра наживет; От Божьего суда не уйдешь*), **вере** (*Вера и гору с места сдвинет; Менять веру – менять и совесть; Мертва вера без дел добрых*), **терпении** (*Бог терпел, да и нам велел; Терпенье и труд все перетрут; Терпи, казак, атаманом будешь*) и **общинности** (*Мир не без добрых людей; С миру по нитке – голому рубаха; Один за всех, все за одного; Свои люди – сочтемся; В тесноте, да не в обиде*), которые традиционно обеспечивали жизнеспособность этноса.

В отличие от русской речевой культуры, в значительной степени формировавшейся в пределах общинного самосознания и православного вероисповедания (Д.С. Лихачев, А.М. Панченко, С.С. Аверинцев), развитие западнославянских национальных дискурсов было обусловлено влиянием католической культуры и латинского языка, который имел первостепенное значение в духовно-практической жизнедеятельности данного региона. Избрав в качестве образца интеллектуальное общение античных философов, западноевропейская наука и культура Нового времени способствовала дальнейшей "персонализации индивида" и формированию индивидуалистической культуры. Так, например, для носителей польского языка характерно стремление подчеркнуть **приоритетность личной инициативы** (*Każdy jest kowalem swego szczęścia / Всяк человек своего счастья кузнец; Kto chce, ten może / Кто захочет, тот сможет; Zastaw się, a postaw się / Хоть все заложи, да себя покажи; Kuj żelazo, póki gorące / Куй железо, пока горячо; Ludzi słuchai, a swój rozum miej / С людьми советуйся, а своего ума не теряй; Chcieć to móc / Хотеть – значит мочь; Bogu ufaj, a ręki*

przykładaj / Бог-то, Бог, да и сам не будь плох); **направленность на решение собственных проблем** (*Każdy ma swego mola / У каждого своя забота; Każda kura sobie grzebie / И мышь в свою норку тащит хлеба корку; Bliższa koszula cialu niż sukmana / Своя рубашка ближе к телу; Cudza bieda, ludziom smiech / Чужая беда – смех; своя беда – грех; Każdy się drapie, gdzie go świerzbi / Каждому своя болячка больна; Co kogo boli, o tym mówić woli / У кого что болит, тот о том и говорит; Co mnie dziś, tobie jutro / Сегодня мне, завтра тебе; Co twoje, to i moje, a co mojego, to ci nic do tego / Что твоё, то и моё, а что моё, того не трожь*); **своеобразие отдельного человека и его индивидуальные достоинства** (*Jeden świat, ale niejedni ludzie / Свет один – люди разные; Człowiek człoiekowi nierówny / Человек человеку – рознь; Każde bydlę ma swe figle / Всяк молодец на свой образец; Każdy ma swój rozum / Всяк Еремей про себя разумей*); **автономность и самодостаточность человеческой жизни** (*Każdy ptak swe piórka chwali / Каждая курица свой насест хвалит; Każda liszka swój ogonek chwali / Каждая лиса свой хвост хвалит*). Пословицы, в которых подчеркивается значимость идеалов общинности достаточно немногочисленны: *W jednosci sila / В единении сила; Jeden za wszystkich, wszyscy za jednego / Один за всех, все за одного; Z ludźmi i smierć miła / На миру и смерть красна.*

Различие ценностных ориентиров обусловило национально-культурное своеобразие синтаксической психоглоссы. Так, русское коллективистское сознание, избегающее привлечения внимания к личностному *Я* говорящего и отражающее целостное представление о бытии, способствовало развитию неагентивной формы глагольных односоставных предложений (*Поспешишь – людей насмешишь; И хочется, и колется; Стерпится, слюбится; Не с деньгами жить, а с добрыми людьми; От добра добра не ищут; Как кому верят, так тому и мерят*). Что же касается польского дискурса, то в нем данная категория становится всё менее востребованной носителями языка, что позволяет говорить о тенденции исключения из безличных предложений указания на субъект [*Лучик,* 2007]. Обращает на себя внимание и тот факт, что польским пословицам, в которых форма 1 лица ед. ч. имеет

эксплицитное выражение, в русском языке соответствуют пословицы, отдающие предпочтение форме 1 лица мн. ч. (*Nie ja pierwszy, nie ja ostatni / Не нами началось, не нами и кончится; Na, tobie, nie, boże, co mnie już nie może / На тебе, боже, что нам не гоже; I przed moim okienkiem słońce zaświeci / Будет и на нашей улице праздник*).

Краткое рассмотрение безличных предложений приближает к пониманию национально своеобразного языкового самосознания и, в частности, «изначальной русской экзистенциальности мышления», о которой писал Н.А. Бердяев [Бердяев, 1990: 235]. Думается, что отмеченные особенности языкового самосознания объясняют реакцию представителей западноевропейского региона, характеризующих речевое поведение носителей русского языка как «слишком историчное, слишком общественное» (К.А. Абульханова). (Подробнее об этом см. в: Владимирова, 2007.)

Не имея возможности в рамках данной статьи более полно раскрыть лингвоэкзистенциальные особенности русского дискурса, подчеркнем, что данная проблематика обнаруживает тесную взаимосвязь с методикой преподавания РКИ. В этой связи небезынтересно вспомнить основные этапы ее развития. Так, в период своего становления методическая модель иноязычного речевого взаимодействия строилась в искусственно ограниченном, – двумерном, – пространстве (<язык – речь>). Это обусловило концентрацию всего учебного процесса на предложении и языковой системе, которая понималась как управляющая коммуникацией и диктующая говорящему жесткие правила ее использования в речи. Развитие психолингвистики и прагматики выдвинуло на первый план текст и высказывание как целостные коммуникативные единицы и привлекло внимание методистов и преподавателей-практиков к речевой деятельности с позиции адресанта / адресата.

Недостаточность знания языковой системы для общения на изучаемом неродном языке сделала актуальным выявление такого набора речевых действий, которые в совокупности могут обеспечить адекватное взаимопонимание с носителями языка. Подобная программа была разработана методистами, лингвистами и социальными психологами под эгидой “Совета

Европы" и предназначалась иностранцам, эмигрировававшим в европейские страны. Перечислим основные блоки, объединившие речевые действия, которые отвечали наиболее значимым, по мнению разработчиков, потребностям в общении: 1) Сообщение и получение фактической информации (4 действия); 2) Выражение и выяснение интеллектуальных отношений (24 действия); 3) Выражение и выяснение эмоциональных отношений (19 действий); 4) Выражение и выяснение моральных отношений (8 действий); 5) Побуждение сделать, выполнить что-нибудь (5 действий); 6) Речевой этикет (7 действий). Однако владение данным объемом речевых действий, с помощью которых удовлетворялись лишь базовые потребности в общении, также не могло обеспечить полноценного, – личностного, – бытия человека в иной лингвокультурной среде.

Интерес к «диалогической ткани человеческой жизни» (М.М. Бахтин) предопределил переход от изучения речевых актов к дискурсу. И в процессе дальнейшего развития прагматики и утверждения коммуникативного подхода в изучении неродного языка был осуществлен перенос акцента с "языка в себе и для себя" (Ф. де Соссюр) на "человека в языке" (Э. Бенвенист). Так, в фокус методики преподавания РКИ вошел **дискурс**, а вместе с ним и целостное, – трехмерное (<язык – речь – дискурс>), – представление о личностном диалогическом бытии. В итоге возник повышенный интерес к феноменам, принадлежащим одновременно языку (речи/дискурсу), культуре и сформировавшейся в их пределах личности. Это языковая картина мира, языковое сознание (и самосознание) и языковая личность, выступающая одновременно как наследник и творец дискурса. Когда же внимание специалистов привлекли проблемы, входящие в сферу «лингвистики языкового существования» (Б.С. Гаспаров), исследовательское поле расширило свои границы и объектом изучения стал образ личностного *Я* как субъекта общения и экзистенциальная картина мира как отражение уникальной «ленты жизни».

Действительно, вступая в "Мир природы", в "Предметный мир", в "Мир другого" и в "Мир самого себя" (В.А. Петровский), человек наследует языковую, речеповеденческую,

этнокультурную, религиозно-мифологическую, научную и другие картины мира. Параллельно в личностном сознании постепенно выстраивается собственная экзистенциальная картина бытия. Под воздействием потребности в общении и в реализации имеющегося потенциала, у каждого члена социума вырабатывается также личностный способ существования и возникает динамично развивающийся образ собственного *Я* как субъекта общения. (Заметим, что понятие экзистенциального общения было введено К. Ясперсом и стало центральным в его работах, посвященных отношениям между *Я* и *Ты*.)

Осмысление методикой преподавания РКИ необходимости обучения реальной дискурсивной практике привело к введению в методический научный обиход понятия экзистенциальной (savoir-etre) и дискурсивной компетенций как важнейших составляющих коммуникативной компетенции. (Подробнее о данных компетенциях см. в статьях Ю.Е. Прохорова и Е.Ю. Николенко, опубликованных в Материалах Международной научно-практической конференции, посвященной 50-летнему юбилею ЦМО МГУ имени М.В. Ломоносова «Международное образование: итоги и перспективы».)

Русский дискурс, русское национальное самосознание, русская языковая личность как феномены языка и культуры справедливо относятся исследователями к недостаточно изученным. Поэтому в заключение еще раз подчеркнем перспективность разработки лингвометодических принципов введения дискурса в практику обучения РКИ. Это позволит учащимся, с одной стороны, подготовиться к восприятию русской речевой стихии, а с другой, – усвоить нормы и правила речевого поведения и сценарии «строительства отношений», развивающие способность личностного самовыражения в новой языковой среде.

Литература

Абульханова К.А. Российский менталитет: кросс-культурный и типологический подходы // Российский менталитет: вопросы

психологической теории и практики. М.: Институт психологии РАН, 1997. С. 7-37.
Абульханова К.А. Мировоззренческий смысл и научное значение категории субъекта // Российский менталитет: вопросы психологической теории и практики. М.: Институт психологии РАН, 1997. С. 56-74.
Андреева Г.М. Социальная психология. М.: Аспект Пресс, 2002.
Арутюнова Н.Д. Язык и мир человека. М.: Языки русской культуры, 1998.
Бахтин М.М. Автор и герой. К философским основая гуманитарных наук. М., 2000..
Бахтин М.М. Проблема текста // он же. Собр. соч. : В 7 т. Т. 5. Работы 1940-1960 гг. М.: «Русские словари», 1997. С. 306-326.
Белошапкова В.А. Современный русский язык. Синтаксис. М.: Высшая школа, 1977.
Бердяев Н.А. Самопознание. М.: «ДЭМ», 1990.
Библер В.С., Ахутин А.В. Диалог культур // Новая философская энциклопедия. Т. 1. М.: Мысль, 2001. С. 659-661.
Вежбицкая А. Язык. Культура. Познание. М.: Русские словари, 1996.
Вежбицкая А. Язык. Семантические универсалии и описание языков. М.: Языки русской культуры, 1999.
Владимирова Т.Е. Призванные в общение: Русский дискурс в межкультурной коммуникации. М.: КомКнига, 2007.
Воркачев С.Г., Воркачева Е.А. Концепт счастья в английском языке: значимая составляющая // Массовая культура на рубеже XX-XXI веков: Человек и его дискурс. М.: «Азбуковник», 2003. С. 263-275.
Еремина В,И, Ритуал и фольклор. Л.: Наука, 1991.
Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. М.: Едиториал УРСС, 2004.
Колесов В.В. Язык и ментальность. СПб.: Петербургское Востоковедение, 2004.
Кульчинский Гр. Безъязыкая гласность // Век двадцатый и мир. 1990. № 9. С. 44-47.
Лучик М. О «миссии» безличного предложения в системе русского языка на фоне польского языкового сознания // Мир русского слова и русское слово в мире. М-лы XI Конгресса

МАПРЯЛ. Т. 4. Язык, сознание, личность. Коммуникация на русском языке в межкультурной среде. София: HERON PRESS, 2007. С. 164-169.
Лотман Ю.М. Избранные статьи в трех томах. Т.1. Таллинн: "Александра", 1992.
Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка. Страсбург – Москва, 2003.
Пешковский А.М. Русский синтаксис в научном освещении. М.: Учпедгиз, 1956.
Саъдуллаев Д.С. Национально-речевые признаки узбекского и русского менталитетов // М-лы Республиканской научно-практической конференции «Русский язык, литература и культура в Центральной Азии на современном этапе». Ташкент: Бухар. гос. ун-т, 2006. С. 8-16.
Сергеева А.В. «Какие мы, русские?» (100 вопросов – 100 ответов). Книга для чтения о русском национальном характере. М.: Русский язык. Курсы, 2006.
Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. М.: Изд-во МГУ, 2004.
Тер-Минасова С.Г. Война и мир языков и культур. М.: АСТ: Астрель: Хранитель, 2007. Фелицына В.П., Прохоров Ю.Е. Русские пословицы, поговорки и крылатые выражения:
Лингвострановедчекский словарь. М.: Русский язык, 1979.
Толстая С.М. Глаголы судьбы и их корреляты в языке культуры // Понятие судьбы в контексте разных культур. М., 1994. С. 143-147.
Шмелев А.Д. Русская языковая модель мира: Материалы к словарю. М.: Языки славянской культуры, 2002.
Щерба Л.В. О трояком аспекте языковых явлений и об эксперименте в языкознании // Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. Л.: Наука, 1974. С. 24-38.
Щедровицкий Г.П. Философия. Наука. Методология. М.: Шк. Культ Политики, 1997.

Волынец Т.Н.
(Минск, Белорусский государственный университет)

О ЯЗЫКОВЫХ ПРИЁМАХ СМЯГЧЕНИЯ КОНФЛИКТНЫХ ЗОН В СИТУАЦИИ ЗАПРЕТА

(на материале русскоязычных газет Беларуси)

Императив запрета в основе своей всегда конфликтен, поскольку отражает противостояние двух субъектов (адресата и адресанта), в результате которого возникает зона коммуникативного напряжения. Вербализация семантики запрета в газетном тексте – процесс очень тонкий, требующий от журналиста определенного такта, осторожности, умения смягчать конфликтный характер информации при сохранении объективности и экспрессивности её представления.

В языковой системе средства выражения семантики запрета варьируются.

На **лексическо-семантическом уровне** прямо (и достаточно категорично) запрет вербализуется с помощью лексем *нельзя* (в зн. ‘не разрешается, не дозволено’), *не следует, не годится, неприлично, запрещено, воспрещено, запрещается, воспрещается* и устойчивых (фразеологизированных) сочетаний *нет оснований, нет возможностей, не имеет права*.

На **морфолого-синтаксическом уровне** семантика запрета оформляется с помощью а) форм инфинитива в сочетании с частицей ***не*** или безлично-предикативным наречием; б) форм глагола в изъявительном наклонении в сочетании с частицей ***не***; б) форм повелительного наклонения в сочетании с частицей ***не***; в) односоставных инфинитивных предложений (обычно восклицательных и отрицательных по смыслу -- ***Нельзя поддерживать*** *террористов*!); г) отрицательных по смыслу односоставных определенно-личных и неопределённо-личных предложений с обобщённо мыслимым субъектом действия (***Не покупайте*** *доллары*!); д) субъектных синтаксических конструкций констатирующего или прогнозирующего характера (***Мингорисполком запрещает*** *проводить демонстрации и митинги с общим количеством*

участников до 1000 человек; ***Мы*** *никому* ***не позволим*** *обращать нашу поддержку против национальных интересов России*).

Прямой способ вербализации семантики запрета позволяет сразу привлечь внимание читателя к конфликтогенной зоне, расставить акценты в ситуации и оценить соотношение сил и степень противостояния. Однако, как показывает собранный и проанализированный нами языковой материал[1], журналисты придерживаются речевой стратегии «обтекаемости» и сознательно избегают прямых формул запрета, обращаются к ним крайне редко и используют только в тех случаях, когда цитируют официальные документы или чье-либо высказывание -- *Президент предупредил:* ***нельзя ухудшать*** *положение индивидуальных предпринимателей на рынке* (Белорусская газета, 8 мая 2006);

абсолютно уверены в том, что их позиция, их взгляд на ситуацию будут поддержаны читательской аудиторией – ***Нельзя изменять*** *Конституцию под амбиции отдельно взятой личности* (Белорусская деловая газета, 14 марта 2006);

при бессубъектном запрете констатирующего характера с модальным оттенком невозможности действия. – ***Нельзя оценивать*** *социализм только по опыту СССР* (Аргументы и факты, 4 – 10 апреля 2007) или при сознательной установке на формирование общественного мнения и утверждение в сознании читателя официальной точки зрения на проблему -- *Сегодняшнюю Беларусь* ***назвать*** *закрытым обществом никак* ***нельзя*** (Свободные новости-плюс, 29 сентября – 6 октября 2004).

Стремясь смягчить конфликтность ситуации запрета и избежать категоричных оценок, журналисты, вместо прямых формул запрета, часто используют косвенный и имплицитный способы представления семантики запрета, что проявляется в таких языковых приёмах, как: а) замена прямых формул запрета косвенными либо эвфемистическими, формирование семантики запрета на уровне контекста в целом; б) описание ситуации от противного (от разрешения к запрету, который при этом подразумевается, но не вербализуется); в) столкновение в одном коммуникативном пространстве семантики запрета и семантики разрешения; г) замена субъекта запрета инструментом запрета;

г) устранение из фокуса внимания читателя либо адресанта, либо адресата коммуникативной ситуации запрета.

Косвенно запрет выражается как в бессубъектных, так и субъектных синтаксических конструкциях констатирующего или прогнозирующего характера, предикаты которых допускают семантическую интерпретацию «действие невозможно и, следовательно, не позволено». Даже при своей отрицательной модальности они всё-таки звучат мягче, чем прямые формулы запрета -- ***Воевать*** *против своего государства* ***недопустимо****: можно это государство и потерять* (Белорусская газета, 6 февраля 2006). … *до моего увольнения звучали фразы: «По закону мы тебя* ***уволить не можем****, но ты нарушил идеологические, политические нормы…»* (БелГазета, 26 марта 2007). Иногда косвенно о запрете сигнализируют субъектные пассивные конструкции с предикатом, нацеленным на выражение модальной семантики долженствования, и субъектом со значением объекта, на который направлено действие, -- *Приказ о проведении террористической акции, как правило, исходит непосредственно из резиденции первого лица. Такая* ***акция должна быть*** *строжайше* ***засекречена*** (= знать о ней никому не позволено) (Аргументы недели, 13 сентября 2007) .

Состав языковых средств, к которым обращаются журналисты для передачи семантики запрета, нередко расширяется за счет слов категории состояния, которые используются как эвфемизмы, поскольку звучат мягче и часто допускают семантическую множественность интерпретаций. Расширение семантического пространства предиката обычно идет в двух направлениях: 1) в одной лексеме объединяются значения невозможности и непозволительности действия и наоборот; 2) в сферу запрета действия втягиваются ещё модальные значения долженствования или необходимости действия. – *Когда после революции на Западе оказались Д. Мережковский, З. Гиппиус, А. Куприн, Париж стал центром непримиримой по отношению к большевикам творческой интеллигенции. В результате выезд этой категории советских граждан за границу был* ***резко ограничен*** (= *практически невозможен, творческой интеллигенции практически не разрешали выезжать за границу*) (Аргументы недели, 13

сентября 2007); *Лидия Ермошина ответила: «**Расширять круг полномочий** наблюдателей, равно как и **сужать**, ЦИК **не вправе** (= не должен, не может, ему это не позволено)* (Свободные новости-плюс, 21-28 июля 2004).

При реализации речевой тактики осторожности журналисты прячут семантику запрета глубоко в подтекст, в результате основным средством её выражения становится ***контекст***. – *Лукашенко опасается появления сильных политических фигур в своем окружении. Как только кто-либо из высшей номенклатуры завоёвывает авторитет среди чиновничьего класса, набирает вес и обозначает претензии на какую-то самостоятельную линию, он тут же удаляется из игры* (Свободные новости-плюс, 19 – 26 апреля 2006). – В данном микротексте нет специфических средств выражения семантики запрета, однако в целом смысл его прочитывается так: никому из высшей номенклатуры не позволено: а) завоёвывать авторитет и набирать политический вес; б) оставаться в окружении А.Г. Лукашенко, если всё-таки это произошло.

Имплицитно, но в то же время достаточно эмоционально о запрете сигнализируют и вопросительные конструкции типа … *если Щекочихин умер от тяжёлой интоксикации организма (таково официальное заключение), почему вокруг его смерти до сих пор возводятся глухие и высокие заборы?* (= запрещено говорить?) (Аргументы недели, 13 сентября 2007).

Описание ситуации от противного (через информирование читателя о разрешении, а не запрете действия) часто встречается при характеристике конфликтных ситуаций и обозначении противостояния в плоскости «власть – народ», «Беларусь – Европа», «Беларусь – Россия». Так, «сахарно-кондитерский» конфликт между Россией и Беларусью, представлен в белорусской прессе в основном через информацию о подписании соглашений, устраняющих препятствия на пути товаропроизводителей и обеспечивающих взаимовыгодный обмен продукцией кондитерских фабрик и заводов, -- … *ради оживления экономической динамики **Минск вынужден снять административные барьеры** на пути движения товаров* (БелГазета, 26 марта 2007). Часто подобные конструкции

встречаются и при описании внутригосударственных отношений -- ***Надо предоставить возможность*** *предприятиям самим включать в затраты расходы на оплату консалтинговых, информационных и маркетинговых услуг* (Свободные новости-плюс, 4 – 11 октября 2006 г.); *…создан список должностей, в отношении которых* ***можно начинать*** *уголовное* ***преследование*** *только* ***с разрешения*** *главы государства* (Там же); … *основополагающее право каждого человека – это прежде всего быть свободным, оставленным в покое от любых притязаний.* ***Он должен иметь возможность*** *пользоваться плодами своего труда и жить такой жизнью, какая представляется ему правильной* (Свободные новости-плюс. 9 – 16 мая 2007 г.).

Б.В. Карбалевич в своей статье «10 лет без права переписки» (Свободные новости-плюс, 21 – 28 июля 2004) прячет семантику запрета между двумя конструкциями ***Переписать можно*** *учебник истории, но* ***не саму историю***. *Её* ***можно*** *лишь* ***изучать*** с весьма расплывчатыми по содержанию *можно* – *можно*1 (= позволено? Есть условия для осуществления действия?) *переписать*, *можно*2 (= есть условия для осуществления действия? *Следует изучать*?). В результате конец статьи звучит достаточно оптимистично (первичное восприятие фиксирует в сознании две лексемы с положительной семантикой разрешения действия) и в то же время тревожно, поскольку вторичное восприятие улавливает противоположность и неоднозначность понятий.

Частично ослабляет конфликтность ситуации запрета и пересечение в одном семантическом пространстве областей «можно» и «нельзя». Правда, редукция конфликтогенных зон запрета наблюдается только в том случае, когда нет намеренного противопоставления одного другому. Ср.: при расшифровке «жестких рекомендаций», полученных отечественными импортёрами, автор газетной статьи начинает с информации о том, что разрешено, и на этом фоне как бы затушёвывается, смягчается запрет пользующегося спросом недорого столового вина -- *… по итогам прошедшего 12 января тендера отечественные импортёры получили жесткие рекомендации по ввозу вин и стран дальнего зарубежья. В*

частности, ***разрешены*** *поставки вин, производство которых контролируется по происхождению и наименованию.* ***Запрещён*** *импорт недорого столового вина в пакетах «Тетрапак»* (БелГазета, 29 января 2007). ***Канадское правительство решило разрешить*** *пролёт в своём воздушном пространстве белорусскому самолёту, но* ***не намерено разрешать*** *посадку на канадской территории* (БелГазета, 24 апреля 2006) – описание конфликта между двумя правительствами (Канады и Беларуси) журналист начинает с разрешительной формулы, в результате сообщение о намерении канадского правительства запретить посадку белорусского самолёта на канадской территории звучит не так резко и остро.

В то же время, когда противопоставление имплицитного, смягченного словом категории состояния выражения семантики запрета и прямого выражения семантики разрешения обыгрывается в микротексте (*Выступления российских гостей, обильно цитировавшиеся официальными СМИ, напоминали сеанс психоанализа: проговаривалось то, что ещё* ***неловко сказать*** *о России, но давно и безбоязненно* ***можно говорить*** *от имени и по поручению Беларуси* (Белорусская газета, 8 мая 2006)) конфликтность ситуации, наоборот, актуализируется. Достаточно остро противостояние сторон отражено в статье «Единогласно – это классно» (Белорусская газета, 6 февраля 2006). *– Перед тем как определить 400 человек, способных достойно представить на собрании столицу, председатель Мингорисполкома Михаил Павлов заявил, что «среди участников предстоящего Всебелорусского собрания* ***не должно быть*** *случайных людей». Как сообщил БелаПАН, Павлов подчеркнул: к выдвижению кандидатур необходимо подходить «серьёзно и основательно», а участниками ВНС, по словам мэра,* ***должны стать*** *«самые достойные представители всех слоёв населения – служащие, ветераны, студенты, рабочие, предприниматели*». Автор намеренно при цитировании сталкивает конструкции с предикативными центрами ***не должно быть*** и ***должны стать***, которые в общем контексте прочитываются как косвенный запрет и разрешение: ***нельзя*** на Всебелорусское собрание выбирать случайных людей – ***можно*** (нужно) выбирать достойных.

Чрезвычайно значим для отражения степени конфликтности ситуации запрета характер обозначения адресата и адресанта. Так, противостояние субъектов конфликтной ситуации ослабляется благодаря тому, что на первый план выдвигается не субъект, а инструмент запрета -- свод законов или правил, инструкций; процессы, происходящие в обществе и т.д.; при этом адресат запрета может не указываться, а только подразумеваться: ***Пункт 1.1*** *наложит табу на использование наёмного труда* (Свободные новости-плюс, 11 – 18 апреля 2007); ***Законопроектом*** *предусматривается, что при трансляции рекламы уровень её звука, а также звука сообщения о последующей трансляции рекламы не может превышать уровень звука прерываемой рекламой транслированной программы* (Аргументы и факты, 4 – 10 апреля 2007). *Действительно,* ***ряд документов*** *запрещает самовольную установку индивидуальных антенн на крышах и фасадах домов* (Свободные новости-плюс, 9 –16 мая 2007).

Речевой приём умолчания (устранение адресанта/адресата из информационного сообщения), ещё в большей степени ослабляет конфликтность ситуации запрета. Реализуется данный приём обычно в бессубъектных конструкциях

с синтаксически необозначенным субъектом (адресантом) действия (односоставных неопределённо-личных предложениях) -- -- *Сейчас нас* ***не пустили*** *на площадь, но свобода – это не площадь, а состояние души* (БелГазета, 6 марта 2006). *Почему так много людей, которых* ***заставляют*** *отказаться от членства в незарегистрированном «Молодом фронте»?* (БелГазета, 29 января 2007). В односоставных неопределённо-личных предложениях образ запрещающего как бы стирается, затушёвывается, что, безусловно, способствует его нейтрализации;

с обобщенно мыслимым адресатом (односоставных определённо-личных предложениях, обычно встречающихся в заголовках и текстах сентенциозного характера, формулирующих правила, относящиеся ко всем). – ***Не стой*** *под стрелой*! (Заголовок статьи в газете «Аргументы и факты», 13 – 19 июня 2007); *Слова дурного* ***не скажите*** *о Лукашенко, не сказав все плохие слова о Путине. Знакомая песня:* ***не***

поминайте *лихом сегодняшнее время, не рассказав, как было скверно при Ельцине,* ***не рассказывайте*** *о преступлениях Сталина, не поведав об ужасах последних лет,* ***не прикасайтесь*** *к Белой Руси, не сказав всю правду о России во мгле* (Свободные новости-плюс, 11--18 апреля 2007). Подобные формулы запрета скорее похожи на дружеские советы, предупреждения и в основе своей неагрессивны и неконфликтны даже при намеренном столкновении (обыгрывании) в одном контексте (см. второй пример) семантики разрешения и запрета;

с семантически исключенным субъектом (адресантом) действия (односоставных безличных предложениях) -- *У предположения, что Маринича посадили, чтобы* ***не дать*** *ему* ***возможности*** *участвовать в выборах 2006, есть основания* (Свободные новости-плюс, 19 – 26 апреля 2006).

Все эти конструкции «работают» на ослабление ситуации напряженности и вуалируют, насколько это возможно, конфликтное противостояние.

Итак, конфликтность коммуникативной ситуации запрета в газетном тексте может быть очерчена с разной степенью остроты в зависимости от её языкового оформления. Смягчение или актуализация конфликтогенных зон определяются выбором способа (прямой, косвенный, имплицитный) описания ситуации запрета и характером представления её субъектов (четкое определение векторов адресат – адресант, редукция одного из участников конфликтной зоны, устранение из зоны конфликта его участников). При этом наблюдается такая закономерность: чем меньше в тексте используется прямых формул запрета, чем неопределеннее обозначены в нем адресат или адресант запрета, тем более мягко, сдержанно и осторожно представлена автором конфликтная ситуация.

Маркосян Г.В.
ЕГЛУ им.В.Я.Брюсова

ПЕРСПЕКТИВЫ МУЛЬТИЛИНГВАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В СВЕТЕ СОПОСТАВЛЕНИЯ ТЕРМИНОСИСТЕМ В РУССКОМ И АРМЯНСКОМ ЯЗЫКАХ

Общественно-политические преобразования, происходящие на постсоветском пространстве, очевидно и естественно затронули систему вузовского образования, выдвинув на первый план фактор прагматизма и, следовательно, мотивации при выборе тех или иных учебных дисциплин - в целом, методик, целей и ракурсов их преподавания – в частности. Отсюда подчеркнутое внимание к изучению языка будущей специальности, или, как более принято говорить в современной методике, языка для специальных целей, на уроках иностранных языков. И хотя доминантная роль английского языка как языка научного и академического дискурса – факт, до известной степени общепризнанный, причём уже не одно десятилетие, однако это не лишает другие языки права быть медиатором в области образования [LSP 1993: 90]. И учитывая всё те же постсоветские, однако не столько политические и идеологические, сколько культурно-цивилизационные реалии, первым в ряду правомочных претендентов на роль языка-посредника для специальных целей оказывается русский язык. В данном сообщении не хотелось бы идти по пути дифференцированного подхода к различным областям знания в аспекте той языковой конфигурации, которая используется ими для специальных целей. По умолчанию мы принимаем, что русский язык присутствует в любой из подобных конфигураций, и, следовательно, вопрос о соотношении терминосистем русского и армянского языков является сквозной проблемой армянско-русского билингвизма.

В подходах к изучению терминологии за последние годы произошли существенные изменения. В общем и целом эти изменения можно разделить на внутренние, исследовательские,

и на внешние, социально-культурные, которые, впрочем, не отделены друг от друга китайской стеной: язык, будучи сам объектом исследования, является в то же время инструментом социально-культурного освоения действительности. И тем не менее, в исследовательском аспекте мы имеем переход к изучению не просто терминосистем, а терминов в структуре особых подъязыков, в социально-культурном - расширение сферы действия того фрагмента языка, который в наибольшей степени призван обслуживать когнитивную или коммуникативную функцию языка как, по определению Т.Гивона, социально-культурной деятельности.

В рамках уже иного, адекватного избранному объекту исследования когнитивно-дискурсивного подхода значимость термина, представляющего, как отмечал А.А.Реформатский, «сферу интеллектуально организованной социальной действительности» [Реформатский 1986], не ограничивается его способностью служить всего лишь опознавательным знаком интеллектуальности, ментальной (мыслительной) отмеченности. «Выражая специальное понятие, термин становится носителем и хранителем фрагмента информации, которая имеет свою ценность в особой понятийной системе, и в этом смысле термин являет собой особую когнитивно-информационную структуру, в которой аккумулируется выраженное в конкретной языковой форме профессионально-научное знание, накопленное человечеством за весь период его существования» [Володина 2000: 30]. Причем эту информацию, это ментальное знание каждый язык оформляет сообразно своим системным характеристикам. И именно так складывается совокупная системность термина, которая не исчерпывается тем, что «его семантическая структура дефинируется относительно той части системы, которая выделяется в определенной науке, иначе говоря, значение термина чаще всего определяется относительно какого-либо научно-познавательного домена» [Зяблова 2005: 45]. В известной степени это - экстралингвистическая системность, подкрепляемая и отчасти модифицируемая системностью сугубо и специфически языковой и проявляющаяся как в «членении мира» в целом, так и в «дизайне» конкретных фрагментов языковой реальности.

Экстралингвистическая системность носит культурологический характер и связана, во-первых, с уже отмеченной выше готовностью и даже склонностью профессионального общения с целью расширения своих возможностей унифицировать средство общения – язык-посредник, во-вторых, с преобладанием в терминологической лексике заимствованных слов, по большей части, интернационализмов, и, в третьих, с активным использованием при образовании терминов (преимущественно, калек), интернациональных заимствованных минимальных значимых элементов - так называемых «терминоэлементов». [БЭС, 508]. Ниже мы попытаемся показать, насколько велика экспансия этого внешнего фактора в систему конкретного языка, даже такого, который, как, скажем, армянский, при формировании терминосистемы «умудряется», казалось бы, максимально обходиться внутренними, прежде всего, словообразовательными ресурсами.

Процесс проникновения в национальные языки интернациональных слов и морфем, способствующий увеличению в каждом из них фонда интернациональных языковых элементов, с новой силой активизировавшись в последней трети XX века, ни на йоту не снижает оборотов и в наше время, в этом отношении русский и армянский языки не являются исключением. Однако, если в русском языке, как и в других близкородственных ему славянских языках, иноязычные элементы воздействуют на лексико-семантическую и словообразовательную системы всех терминологических подсистем, что проявляется в возникновении новых словообразовательных формантов и моделей, в создании лексических калек и неологизмов по интернациональным образцам и т.д.,[1] то армянский язык дифференцированно участвует в этом процессе в своей устно-разговорной и письменно-литературной формах. В целом, по замечанию исследователей, избирательность характерна и для славянских языков. Однако если здесь краткость и семантическая емкость многих сложений зачастую предопределяет предпочтительность их употребления по сравнению с соответствующими им словосочетаниями" в сфере терминологической лексики и в разговорной речи [СИССЯ 1987: 195], то в армянском языке

дело обстоит несколько иначе. Заимствованные, пускай даже этимологически сложные, слова имеют большее хождение, чем вновь созданный армянский композит, возможности образования которого в силу ярко выраженного тяготения армянского языка к словосложениям, в принципе, безграничны. Таким образом, армянский терминологический узус определяется, с одной стороны, особенностями словообразовательной системы армянского языка, с другой – такой его социолингвистической характеристикой, как усугубляющаяся диглоссия.

В становлении подобной ситуации сыграло свою роль и то обстоятельство, что некоторое ограничение сфер употребления армянского языка в советское время тормозило развитие его специализированных разновидностей: до известной степени невольный отказ (или «откат») национального языка от своих «высоких» статусных полномочий (официально-делового, научного, в некотором смысле и публицистического пользования) ослаблял его внутреннюю жизненную энергию, блокировал импульсы естественной динамики. В то же время разговорный язык, исправно исполняя свои, хоть и «низкие», но востребованные обязанности языка «домашнего» пользования, продолжал цвести пышным и иногда непредсказуемым цветом, давая застывшему и становящемуся все более анахроничным книжному армянскому языку колоссальную фору в плане коммуникативной адекватности.

Необходимо сделать несколько дополнительных замечаний как относительно релевантных в данном контексте теоретических подходов к терминологии, так и специфики формирования терминосистемы в армянском языке.

В интегральном становлении терминосистем современного армянского последнего столетия иногда выделяют два этапа – советский и постсоветский. В советское время при выборе наименования для вновь возникшего понятийного содержания или перевода появившегося термина чаще всего шли по пути наименьшего сопротивления и, заимствуя слово преимущественно через посредство русского языка как языка, имеющего известную прерогативу при формировании специально-научного дискурса, просто транслитерировали его,

оформляя его в соответствии с морфолого-словообразовательными и произносительными нормами армянского языка. Ср. по Русско-армянскому словарю акад. А.С.Гарибяна, скажем, *bronkher, higiena, norma, stadia, obyekt, subyekt, demokratia, demokratizacia, hygienist, demisezon, system, valentakanutyun* и т.п. [] как синонимы-толкования соответствующих русских терминов. В приведенных примерах мы имеем известный разнобой: с одной стороны, опознавательные знаки «русского присутствия» - удлинение основы армянского слова за счет русской флексии –а/-*ш* (*խորհուրդ*) и то же удлинение плюс идущее вразрез со словообразовательными моделями армянского языка в *demokratizacia, obyektivizacia* и *higienist*, с другой – придание нормативной для армянского языка формы заимствованию *system* и полукалька *valentakanutyun*. Показательно то, что некоторые из приведенных заимствований, которые с полным правом можно причислить к интернационализмам, уже в этом словаре опять-таки в форме синонимов получают своеобразные свернутые дефиниционные толкования, например, к *valentakanutyun* приводится также синоним, который можно перевести как ‘ценностность’, а к *demisezon* – толкования *kisasezonayin,* композит, в отличие от вокабулы, оформленный по модели армянского адъективного словообразования) и *garnan-ašnan,* первый из которых буквально означает ‘полусезонный’, а второй - ‘весенне-осенний’. Иными словами, уже в советское время зыкладывались основы того переводного композиционного бума, который происходит на наших глазах. Именно словосложение не только «является доминирующим способом пополнения словарного состава армянского языка в целом», но даже определяет специфику очень влиятельной разновидности армянского дискурса, которая также не чужда использования терминов, особенно общественно-политических, а именно «формирующегося на наших глазах и по своей природе необычайно динамичного» медиа-дискурса [Маркосян 2005: 237]. По замечанию арменистов, «словосложение как основной способ словообразования всегда играл в армянском языке важную словообразовательную роль» [Маргарян 1990:

47]. И эта роль зачастую носила именно когнитивно-коммуникативный характер. Так, можно привести немало примеров того, как армянский термин не просто «толкует» термин, эксплицирует его семантико-смысловую организацию, но передаёт изрядную долю энциклопедической информации. Так, правая часть словарной статьи из РАС для включенного в приведенный перечень слова *rel'ativizm* 'релятивизм' содержит также синоним *haraberapaštut'yun,* букв. *'относительнопоклонство', который передает не столько значение термина, сколько пытается раскрыть суть научной концепции или научного подхода, которые в этом слове «нашли» своё выражение. Или другой пример. В полном соответствии с приведенной выше моделью терминообразования, предложенной для слова *rel'ativizm,* дается армянский эквивалент для термина *формальная грамматика dzevapaštakan qerakanut'yun* '*формопоклонническая грамматика', что в полном соответствии с замечанием Х.Вайнриха об исключении возможностей, которое влечет за собой информация, жёстко детерминирует и, соответственно, ограничивает тот фрагмент мира, который смог стать языком. [Вайнрих 1987: 67]

Постсоветское терминообразование, призванное содействовать полномочному полифункциональному использованию армянского языка и, соответственно, обеспечить его коммуникативную адекватность, преодолевает эту искусственность и ... даёт простор диглоссии. Нормативная практика склоняется к переводной экспликации когнитивно-коммуникативного содержания термина, преимущественно в форме композита-кальки (ср. *<u>гипер</u>инфляция—geraržezrkum* 'сверхлишение ценности' *<u>дез</u>информация* - *apateghekatvutyun* 'неинформация, безынформация'*)*, а разговорный узус тяготеет к заимствованиям *devalvacia, dezinformcia*, некоторые из которых также нередко оказываются исконно сложными словами и поэтому получают форму полукальки (ср. русск. *<u>стерео</u>тип*; арм. *<u>stereotip</u>* (заимствование) или *karcratip* (полукалька).

Известная обособленность от языковой системы в целом, автономность и самодостаточность конкретных терминологий и

составляющих их единиц придаёт терминологической лексике – словам-терминам, со своим совокупным (экстенсионал плюс интенсионал) семантическим потенциалом – конвенциональность более высокого порядка. [см. Дэвидсон 1987: 214]. Причём эта конвенциональность выходит за рамки одного языка и начинает носить своего рода интеръязыковой характер. Так, Х.Вайнрих в уже упомянутом исследовании (правда, в совершенно иной связи) справедливо отмечает, что для толкования понятия *демократия* «этимология слова ... недостаточна» [Вайнрих 1987: 63]. Терминологизация армянского композита *žoğovrdavarut'un* ‘правление народа’, в советское (до известной степени, «додемократическое) время сосуществовавшего с более калькированным *žoğovrdapetut'un* ‘государство народа’, подтверждает понятийную метафоричность этого слова: его языковое употребление, по определению Вайнриха, «форма государства, в котором власть исходит от народа и по определённым политическим правилам передаётся свободно избранным его представителям», предопределено конвенционально, а именно - его соответствием термину *демократия*, а ни в коей мере не его внутренней формой. То же самое можно сказать и о русском слове *народовластие*, существование которого оправдано лишь постольку, поскольку оно понятийно будет соответствовать разбираемому нами термину.

Вместе с тем взаимообусловленность терминосистем имеет и другое системное последствие. Глагол *zrkel* ‘лишать, избавлять’ является полнозначным словом общелитературного языка. Однако корень *zrk-*, в отглагольной форме *zrkum* ‘лишение’ на фоне своих интертерминологических соответствий (нашедших выражение, в частности, в русском языке) становится терминоэлементом (*девальвация – aržezrkum* ‘лишение цены’, *деквалификация – vorakazrkum* ‘лишение качества’, *деморализация – baroyazrkum* ‘лишение нравственности’, *демонополизация – menašnorhazrkum* ‘лишение монопольного права’), равно как препозитивный аффиксоид *контр- – haka-*‘противо-’ (*контратака – hakagroh* ‘противонападение’, *антитоксин – hakat'uin* ‘противоядие’, *контраргумент – hakap'astark* ‘противодовод’. В несколько

иной форме похожее функциональное ограничение мы наблюдаем в терминологизации русских производных: абсолютной на *-(ика)ция* (заимствованных даже, как мы наблюдали выше, армянским языком) и частичной, по аналогии словообразовательных моделей, – в отглагольных существительных на *–аниј(-ениј)(е)*.

Избранный в данном сообщении коммуникативно-когнитивный ракурс сопоставления терминосистем двух, в определённом смысле произвольно выбранных языков, как кажется, наглядно продемонстрировал сделанный ранее [Маркосян 2008] вывод о кумулятивном дидактическом заряде мультилингвального обучения языку для специальных целей.

Литература

1. Дэвидсон 1987 – ***Дэвидсон Д.*** Общение и конвенциональность.//Философия. Логика. Язык. М.,1987, сс. 213-232.
2. LSP 1993 – ***Desmond A.*** The Ninth European Symposium on Language for Specific Purposes
3. (LSP), Bergen, Norway, August 2-6, 1993.//Hongkong papers in linguistics and language teaching #17(1974), pp.89-90.
4. БЭС - ***Васильева Н.В.*** Термин.// Большой энциклопедический словарь, сс.508-509
5. РАС 1982 - ***Гарибян А.С.*** Русско-армянский словарь. Ереван, 1982.
6. Вайнрих 1987 – ***Вайнрих Х.*** Лингвистика лжи.//Язык и моделирование социального взаимодействия. М.,1987, сс.44-87
7. Реформатский 1986 – ***Реформатский А.А.*** Мысли о терминологии.//Современные проблемы русской терминологии. М., 1986.
8. Володина 2000 – ***Володина М.Н.*** Когнитивно-информационная природа термина. М., 2000.
9. Зяблова 2005 – ***Зяблова О.А.*** Определение термина в когнитивно- дискурсивной парадигме знания.// Проблемы и методы современной лингвистики. Сб. научных трудов. Вып. I. М., 2005

10. СИССЯ 1987 – ***Смирнов Л.Н., Стрекалова З.Н.*** К сопоставительному изучению гибридных словосложений в современных славянских литературных языках. // Сопоставительное изучение словообразования славянских языков", М. 1987, 192-198.

11. Белл 1980 – ***Роджер Т. Белл.*** Социолингвистика. Цели, методы, проблемы. М,, 1980.

12. Маркосян 2005 – ***Маркосян Г.В.*** Словообразовательный аспект некоторых армянско-русских соответствий современного медиа-дискурса.//Четвёртая типологическая школа. Материалы лекций и семинаров. М., 2005.

13. Маркосян 2008 – ***Маркосян Г.В.*** Специальное лингвистическое образование в условиях армянско-русского билингвизма.//Состояние и перспективы методики преподавания русского языка и литературы. Сб. статей I Международной научно-методической конференции. Конференции. М.,2008, сс.818-823.

14. Маргарян 1990 – ***Մարգարյան Ա.Ա.*** Ժամանակակից հայոց լեզու: Եր., 1990.

Сафонова Ю.А.
к. ф.н., доцент
(Государственная академия
славянской культуры, Москва;
РГРК «Голос России»)

АКТУАЛЬНАЯ ФРАЗЕОЛОГИЯ

Сорок лет назад, в 1968 году, в социолого-лингвистическом исследовании «Русский язык и советское общество. Лексика современного русского литературного языка» было замечено: «Социальные воздействия обычно преобразуют отдельные языковые звенья, но далее следует цепная реакция: одно изменение влечет за собой ряд других, иногда и в иных ярусах языка. Эти изменения могут быть микроскопичны и мало заметны, но все же они образуют определенное “поле” взаимосвязанных фактов, а не изолированную точку» (Русский язык и советское общество: 1968, с. 17). Как лексические новшества, появившиеся вследствие социальных воздействий (изменений), преобразуют соотношение в лексико-семантических группах слов – задача настоящей статьи.

О новых словах (которые зачастую, правда, оказываются псевдоновыми) в русском языке двух последних десятилетий написано достаточно много. Для определенных (не упоминаемых здесь) задач пополнения некоей словарной базы было проведено исследование текста журнала «Русская жизнь» (2007-май 2008 гг.). Этот текст содержит 436072 слова (3030261 знака). Выбор именно этого журнала для мониторинга обосновывается тем, что в нем представлена разножанровая публицистика на актуальные социальные темы (рубрики «Насущное», «Мещанство», «Соседство», «Былое», «Думы», «Воинство» и др.) Тексты журнала отражают сегодняшнюю языковую реальность, включают много разговорной и субстандартной лексики. Новых, не зафиксированных в БАС, МАС, СУ, СОШ, слов в полученной выборке – 1612, некоторые приведены далее лишь как иллюстрация многообразия новшеств

(интересная задачка на досуге – попытаться определить значения «полужирных» слов, не обращаясь к контексту):

айпод, айтишник, айфон, инсайтик, интеллигентствовать, интеллократия, дивидишник, блогосфера, ***бродилка,*** *гей-коммьюнити, гей-порно, гей-френдли, бульвардье, бла-бла-бла, гламурненько, по-любому, по-настоященски, актуальненько, брендово, автономка, амбразурка, американос, апельсинка,* ***ашка****, баблоносец, бастурмичка, бигудь,* ***болталка****, брачеваться, бульдожка, брючата, брючки, быдловатый, вискарик, всехняя, висяковый, воображеньице, впаривание, вштырить, гебешник, географичка, гилять, главредактрисса, гоповатый, гопота, гребаный, гражданчик, дивидишник, движуха, дерьмометатель, десантура, доча, дуркование, дружбанство, ёшечка, жульство, забабашенный, забухтеть, заглотный, задолбаться, закадычка, заморачиваться, замутнить, звездюлька, звукач, имперка, индивидуалка, инженерник, калиберда, калаш, кикелка, кипишный, клоунадничать, клофелинщик, колбаситься, комиссарик, кормушечко, космонавтик, крысятник, краснотик, креативщик, культурка,* ***куршавелька****, латинос, лузер, лузерский, лэптоп, лубрикант, мажорка, мандрашки, маньяцкий, мачизм, меблирашка, ментяра, мерзотина, минималка, мля, мовешка, морпех, муйня, мультяха, мультяшный, натурал, нацбол, натуральский,* ***нетолераст,*** *начальничек, нашприцовать, невсамделишность,* ***нимфет****, новораш, немцеед, некузявистый, обвислобокий, обжирательский, обнулиться, олигарший, омассовить, опопсовение, отдельчик, отклячить, окороковой, офигенский, охолониться, отыметь, очкастенький, паханат, пацанистость, перебивочки, перепихон, пивасик, пинкодистый, полумажорка, полупризывник, попадалово, попсовик, портальчик, портвешка, портвешок, посконщица, постоянка, пофиксить, подельничество, подружайка, подружанка, подсознанка, прибаутошный, прихожаночка, причпокнутость, простодырый, прогулочник, психовозка, психохроник, псюха, публичка, развлекалово, разводилово, расколбасить, расфокус, релукер, ремеслуха, ресепшн, рифмописец, сволочность, сексапил, симпатяшный, скукотень, словоплет, совпис,*

социалка, терпило, трупак, флешмоб, ***форумчанка,*** *фрик, фриковатость, фриковский, фуфлогонство, фуфлыжничество, хайтековский, шампусик,* ***шопер,*** *эвакуаторщик, экстремалье, цветаевка, эсэмэска.*

Как новые выделялись в ходе эксперимента и наречия, так как именно они могут указывать на развитие качественных значений у относительных прилагательных. И опять обратимся к цитате 40-летней давности, не потерявшей актуальности: «Семантическая структура слова в значительной степени определяется и внешними по отношению к языку моментами. Так, целый ряд слов выдвинул на первый план (по крайней мере в ведущих жанрах общелитературного языка) свои переносные значения, в то время как их употребление в прямых, или первоначальных, значениях сузилось» (Русский язык и советское общество: 1968, с. 96). Развитие качественного значения у относительного прилагательного и есть развитие переносного значения. Прилагательное *офисный* относится именно к таким словам нашего (начала XXI века) времени. Рассмотрим семантическую структуру этого прилагательного и его производящего.

Слова *офис, офисный* относительно новые в русском языке. Первая лексикографическая фиксация слово *офис* в «Кратком словаре иностранных слов» (1965), в написании *оффис*. В словаре-справочнике «Новые слова и значения» читаем: «*Оффис* и *офис*. Контора, канцелярия, служба (в некоторых капиталистических странах)» (Новые слова и значения: 1971, с. 340). Первые письменные фиксации слова *офис (оффис*) в СМИ датированы 1964 годом. В толковых словарях офис с начала 90-х годов: «*Офис* – контора, канцелярия, служба» (Современный словарь иностранных слов: 1992, с. 433; с тем же толкованием в: Краткий словарь современных понятий и терминов: 1993, с. 298); «*Офис*… канцелярия, контора» (СОШ, с. 498) с указанием гнездового прилагательного *офисный*. В это же время отмечена активность употребления слова *офис*: «*Офис*… Зафиксировано в НСИ-1, с указанием, что слово означает контору, канцелярию в некоторых капиталистических странах. Это английское заимствование получает широкое распространение именно в

самые последние годы, в связи с расширением международных экономических связей, увеличением иностранных фирм и совместных предприятий» (Дола Одресси: 1992, с.148-149). Там же приведены примеры: *редакторский офис, офисы в небоскребах, собственные офисы, хозяйка офиса*. В словаре новых слов 1995 года включено значение слова *офис* представляющее результат семантической деривации: «Учреждение, контора (обычно шутл. или ирон., в разг. речи)» (Словарь новых слов русского языка: 1995, с. 493). Правда, в качестве иллюстрации - пример из романа Ю.Германа «Я отвечаю за всё» (1964). Словарь языковых изменений конца XX века также фиксирует слова *офис, офисный*: «*Офис* – оснащенная оргтехникой и разнообразными средствами связи представительская контора фирмы, организации» (Толковый словарь русского языка конца XX века: 1998, с. 445); «*офисный* – отведенный под офис, предназначенный для офиса» (там же)[1]. В начале XXI века «*Офисный* – 1) относящийся к офису; отведенный под офис; предназначенный для офиса; 2) терминологическое: предназначенный для создания и обработки документов, автоматизации канцелярской работы (о программном обеспечении)» (Толковый словарь русского языка начала XXI века: 2008, с. 699).

В «Русском семантическом словаре» однозначное слово *офис* отнесено к множеству: «Общие обозначения учреждений, производственных организаций» наряду со словами *агентство, артель, заведение, контора, представительство, служба* и др. (РСС, Т. 2: 2000, с. 472-475). Для этого множества характерен регулярный метонимический перенос «учреждение – помещение, в котором оно находится», однако как отдельное это переносное значение выделяется непоследовательно

[1] См. также: «*Офис* – представительская контора фирмы; организации, оснащенная оргтехникой и разнообразными средствами связи» (Толковый словарь русского языка начала XXI века: 2008, с. 698, 699). Явно зауженное, неоправданно конкретизированное толкование, потому что наличие средств связи не является признаком офиса.

(например, у слова *контора* оно, как и у слова *офис*, не выделено, хотя ср.: *дела идут, контора пишет*, где *контора* – ‘учреждение’, и *контора в центре города*, где *контора* – ‘помещение’). При этом очевидно, что сегодня одно из значений слова *офис* (едва ли не основное) – ‘помещение’. Во всяком случае, это значение слова *офис* сегодня подтверждается употреблениями: *сдается офис, аренда офисов, сниму офис* и под.

Слово *офис* входит в синонимический ряд: *контора, канцелярия, офис*. Вполне ожидаемо, что у слов *офис, офисный* семантическое, деривационное развитие будет такое же (или почти такое же), как у слов *контора, конторский; канцелярия, канцелярский*. Проверим это предположение на материале прилагательного *канцелярский*.

Прилагательное *канцелярский* согласно словарям имеет относительное и качественное значения. В относительном употреблении для него свойственно сочетаемость: *бумага, принадлежности, товары, стол, клей, скрепки; делопроизводство; служитель, служащие, работа, чиновник; тайна* (устар.).

Качественные значения *канцелярский* (по СУ, МАС, СОШ, БАС-3):

1) свойственный канцелярии, такой, как в канцелярии (чаще с негативной коннотацией): *канцелярские способности; канцелярская невозмутимость; канцелярский крючок, канцелярская зацепа* (неодобрит. о человеке);

2) *канцелярский слог, стиль, язык*: сухой, бесцветный, с крайним развитием особенностей письменного стиля (СУ); невыразительный, тяжелый слог (язык), изобилующий принятыми в деловых бумагах словами и оборотами (МАС); невыразительный и тяжёлый (СОШ); сухой, бесцветный стиль, язык, изобилующий принятыми в деловых бумагах словами и оборотами речи (БАС-3);

3) *канцелярский почерк*: четкий, аккуратный, однообразно и бездушно-красивый (СУ); четкий,

отработанный, однообразно красивый почерк (МАС); четкий, ровный, аккуратный (БАС-3);

4) фразеологическое окружение: *канцелярская крыса* - о работнике какого-нибудь учреждения, чья деятельность представляется никому не нужной, бюрократической (БАС-3); мелкий служащий, чиновник (СОШ), презр. канцелярский чиновник (СД); при фиксации значения у слова *крыса* ‘мелкий чиновник, человеке, род занятий которого расценивается как что-то мелкое, ничтожное’ (ср.: *архивная, тыловая, штабная, гарнизонная крыса)*.

Но в XXI веке основным местом работы «белых воротничков» становится офис, канцелярия забыта. Российская офисная жизнь (рабочая и досуговая, говоря канцелярско-офисным языком) прошла путь от вожделенной мечты о ней до осознания разрушающей серости и зачастую бесполезности офисной работы. По крайней мере для личной жизни индивида. В концентрированном виде это выразил Сергей Шнуров в песне «Менеджер»

Для меня деньги - бумага, для тебя - свобода.
На американскую мечту сегодня мода.
К этой мечте стремишься ты,
Работать роботом ради бумажной мечты.
Ты менеджер среднего звена,
Ты не работаешь под, ты работаешь на,
Твой этот век, твоя компьютерная эра,
Главное не человек, а его карьера
Припев:
Тебе повезло, ты не такой как все,
Ты работаешь в офисе.
Тебе повезло, ты не такой как все,
Ты работаешь в офисе.

Развитие качественного значения у прилагательного *офисный* «повторяет путь» его синонима *канцелярский*.

1) собственно относительное значение: *офисная мебель, оргтехника, презентация; офисное здание, оборудование; офисные принадлежности; офисный центр,*

комплекс, портал, документ, переезд; персонал, служащий; вид, дресс-код;

2) узуальное употребление наречия *офисно*: «С прошлым понятно. Все без исключения старые здания, во всех русских городах, включая и Петербург, за вычетом разве что защищенных усиленной госохраной (да и то не всегда, не всегда), должны быть разрушены за ненадобностью. Вместо них будет люксово, клубно, престижно и *офисно*. Прошлое, сгинь. Ты было невыгодным и непраздничным» (Дмитрий Ольшанский. В гостях у черта. Современная Россия как проклятое место // Русская жизнь. 28.03.2008).

3) качественные значения: *офисная интеллигенция* (Все члены компании принадлежат к одному кругу — *офисной интеллигенции**;*** Евгения Пищикова. Три застольных разговора***);*** *офисный раб (*У меня до этого не доходило, но один мой знакомый, *офисный раб* по профессии и призванию, реально был вынужден глотать какие-то хитрые колеса; В завязке. Почему я бросил пить. Михаил Харитонов); *офисные барышни* (пресловутая прозрачность (…впрочем, даже *офисные барышни* научились выговаривать: «транспарентность»); *офисный пролетарий* („Не подумайте, что я злорадствую, но современное рабочее место в офисе — cubicle — даже внешне похоже на стойло крупного рогатого скота. Только вместо ленты с кормом перед мордой *офисного пролетария* стоит монитор, по которому этот корм показывают в дигитальном виде. Что вырабатывается в стойле? Ответ настолько очевиден, что вошел в идиоматику самых разных языков. Человек делает деньги”; Виктор Пелевин. Ампир В*), офисное быдло, офисная поговорка, офисные сидельцы, офисные муравьи, офисные крысы (*подчеркнуто нами. *– Ю.С.);*

4) и, наконец, офисная работа получает образную языковую номинацию, появляется фразеологизм *офисный планктон*, оценочное значение которого мало отличается от значения выражения *канцелярская крыса*, ср.: *офисная (канцелярская) крыса* - о работнике какого-нибудь учреждения, чья деятельность представляется никому не нужной, бюрократической.

А что же такое *офисный планктон*, точнее – кто же такой офисный планктон, уже получивший в интернет-среде и соответствующую аббревиатуру ОП? Мнений много, хороших мало… Вот одно (нейтральное, на наш взгляд): «*Некоторые ошибочно называют офисным планктоном всех наемных работников, это в корне неверно. Отличительная черта ОП — взаимозаменяемость, поскольку ОП не обладает никакими полезными навыками (кроме умения перебирать бумажки, отправлять факсы и заполнять таблицы в «Экселе» - прим. часто называемым им Экз`Елем), можно легко уволить одного клерка и взять на его место другого без всяких последствий для бизнеса (разве что сэкономить, если платить новому клерку меньше*». И это только одно мнение, подробно см., например, в Википедии[1].

Начавшееся в 2006 году активное обсуждение социального состава и личностных характеристик *офисного планктона*, закончилось тем, что выражение *офисный планктон* заняло третье место в номинации «Выражение года – 2008»: «Известное и раньше, оно [выражение офисный планктон] выдвинулось в 2008 г. сначала в связи с благополучной консолидацией этого среднего управленческого слоя, а затем из-за усиления тех угроз (увольнения, безработицы, нищеты), которые в первую очередь именно ему несет нарастающий кризис. Метафора “планктона” подчеркивает социальную и интеллектуальную инертность этой массы офисного люда, которую на Западе более нейтрально называют “белыми воротничками”. И вместе с тем нельзя не отметить, что такое название — признак достаточно тонкой самоиронии этого мыслящего (хотя и не слишком самостоятельного) слоя — и, возможно, именно в ней залог его эмоционального выживания в условиях кризиса (см.: Кризисный год под знаменем пазитиффа и великодержавности и в предчувствии новых бедных...// Новая газета. 26.12. 2008, № 50).

Чиновников и канцеляристов никогда не чествовали, В XIX веке именовали их многими словами и описательными оборотами, начиная с отмеченного только в Словаре под

[1] См.: http://ru.wikipedia.org

редакцией Д.Н. Ушакова *елистратишки* (‘уничижит. обозначение коллежского регистратора, первого, низшего гражданского чина по табели о рангах’; см. «Ревизор»: «*Добро бы было в самом деле что-н. путное, а то ведь елистратишко простой»;* слова Осипа о Хлестакове) и продолжая полными иронии выражениями *рыцари перышка; работают каллиграфическими членами, величая себя государственными деятелями; канцелярская зацепа, канцелярский крючок; труженики канцелярии; поденщики бюрократии*.

Век XXI пополнил список *офисным планктоном*. Понятно, почему в этом выражении появился эпитет *офисный* (обратим внимание на созвучие с модным *пафосный)*, но почему этот эпитет определяет слово *планктон*? Когда появилось переносное употребление этого слова? Смеем предположить, что переносное значение слова *планктон* сформировалось (или формируется) в писательско-журналистской среде. Приведем цитаты (в хронологическом порядке, материал собран при помощи «Национального корпуса русского языка» (http://www.ruscorpora.ru):

1927: «Вчера на скучнейшем литераторском собрании приятель из тех тощих библейских коров, что кушают тучных и сохраняют при этом спортивную худощавость, долго и тоскливо расспрашивал про мою повестуху и в заключенье испросил червонец на пропой, за резной ореховой дверью направо, в буфете: опаснейшая фигура ***литературного планктона***». [Л. М. Леонов. Вор. Часть 3)

1963: «Оно было приковано цепью к веслу пиратской галеры, и Арата расклепал цепь, ударил этим кольцом в висок капитана Эгу Любезника, захватил корабль, а потом и всю пиратскую армаду и попытался создать вольную республику на воде... И кончилась эта затея пьяным кровавым безобразием, потому что Арата тогда был молод, не умел ненавидеть и считал, что одной лишь свободы достаточно, чтобы уподобить раба богу... Это был профессиональный бунтовщик, мститель божьей милостью, в средние века фигура довольно редкая. Таких щук рождает иногда историческая эволюция и запускает в социальные омуты, чтобы не дремали жирные караси,

пожирающие придонный планктон...» (Аркадий Стругацкий, Борис Стругацкий. Трудно быть богом (1963)]

1978: «Кто ваши учителя́? Ведь любой, кого́ вы ни назовёте, сра́зу от вас шара́хнется « Нет, —ска́жет, — чур меня́, не я вас таки́х породи́л ». Так опя́ть-таки: кто же вы таки́е? ***Планкто́н***, слизь на пове́рхности океа́на? Ну истори́чески так и есть — слизь! Но лично-то, лично — кто вы? Воровска́я ха́за?» (Ю. О. Домбровский. «Факультет ненужных вещей», часть 5)

1998: «…ближе к вечеру, подошел Виктор [Некрасов] и сказал, что хотел бы послушать выступление Б. Агапова, который собирается долбать его новую вещь и называет его прозу ***планктоном***. Об этом Некрасова предупредил какой-то доброжелатель. В принципе такая оценка не была новостью. Некрасова, как это не раз бывало в литературе, чаще всего критиковали за его сильные стороны» (Константин Ваншенкин. Писательский клуб).

2003: «Власть усиленно моделирует ситуацию и на правом фланге. После «Норд-Оста» у Путина появился новый любимчик — Явлинский. Он оказался предпочтительнее Немцова и Хакамады. Сейчас он почти перестал критиковать президентскую власть, надеясь, что ему помогут перейти 5%-ный барьер и весь ***«либеральный планктон»*** будет перераспределен в его пользу» (Виталий Цепляев. Предвыборный адреналин и политическая охота // «Аргументы и факты», 2003).

«И четвертое направление — вторжение правящего режима в монолит патриотов, стремление расколоть, расщепить его на множество мелких движений и группировок, возвеличить заносчивых и честолюбивых претендентов, маленьких вождей, чтобы они увели за собой хотя бы ничтожный процент поверивших им патриотов. И этот ***политический планктон*** начинают шевелиться, мельтешить и выстраивать свои смехотворные политические колонны» (Уверен в победе (2003) // «Советская Россия», 2003.03.15).

Выражение *офисный планктон*, его значение, история опять обращают нас к цитатам почти полувековой давности: «В языке отмечаются многочисленные семантические сдвиги, никак не связанные с прямыми потребностями номинации. Во

многих случаях семантические переносы обусловлены не необходимостью назвать какие-то новые предметы и явления окружающей жизни, а стремлением дать новые экспрессивные наименования уже существующим предметам и явлениям. Многочисленные переносы такого рода существенно сказались на развитии словаря современного русского языка» (Русский язык и советское общество: 1968, с. 93). Формирование качественного значения у прилагательного *офисный* ведет и к изменениям в лексическом множестве прилагательных со значением «социальные признаки». Однако для анализа этих изменений нужно, видимо, подождать окончания кризиса…Впрочем, один из путей изменения словоупотребления не имеет непосредственных связей с изменениями в реальной действительности. «Более того, изменяется словоупотребление без явных изменений в самой действительности. Дело в постепенном и последовательном изменении социальной структуры общества, в изменении социального состава носителей языка. Выветривались унаследованные традиции употребления, создавались новые, на основе социальных оценок старого употребления… Тут мы встречаемся с реализацией многообразных лингвистических вкусов, с проникновением в обиходную речь слов делового, газетного или профессионального употребления» (Ожегов, Русский язык и советское общество. Проспект: 1962, с. 22).

Список источников. Сокращения

1. *БАС-3* –Большой академический словарь русского языка/ Т. 1–9. М., СПб., 2004 - 2008. (издание продолжается)
2. *СД* – Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка: [в 4 т.] 3-ье изд., испр. и доп. / Под ред. проф. И.А. Бодуэна-де-Куртенэ. С- Пб; М.:, 1903— 1909.
3. Краткий словарь иностранных слов. М., 1965.

4. Краткий словарь современных понятий и терминов. М., 1993.
5. Новые слова и значения. Словарь-справочник по материалам прессы и литературы 60-х годов. М., 1971.
6. Ожегов С.И. Русский язык и советское общество. Проспект (Материалы Всесоюзной конференции, посвященной закономерностям развития литературных языков народов СССР в советскую эпоху). Алма-Ата, 1962. С. 5-22.
7. *РСС* - Русский семантический словарь: толковый словарь, систематизированный по классам слов и значений / Под общ. ред. Н. Ю. Шведовой. Т. 1-4. М., 1998– 2007 (издание продолжается).
8. Русский язык и советское общество (социолого-лингвистическое исследование). Лексика русского языка. М., 1968.
9. Словарь новых слов русского языка (середина 50-х – середина 80-х годов)/ Под ред. Н.З. Котеловой. СПб., 1995
10. *МАС* - Словарь русского языка: В 4 т. 3-е изд., стер. М., 1985—1988.
11. Современный словарь иностранных слов. М., 1992.
12. *СУ* – Толковый словарь русского языка: В 4 т. / Под ред. Д. Н. Ушакова. М., 1935—1940 (и другие издания).
13. Толковый словарь русского языка конца XX века: Языковые изменения / Под ред. Г. Н. Скляревской. СПб., 1998
14. Толковый словарь русского языка начала XXI века. Актуальная лексика / Под ред. Г.Н. Скляревской. М., 2008.
15. *СОШ* – Ожегов С.И. и Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. М., 1992.
16. Dola Haudressy. Les mutation de la lanque russe. Ces mouts qui disent l'actualitй. Paris, 1992. (Дола Одресси. Новые слова. Отражают события 1991 года. Словарь-справочник. Париж, 1992).

Елистратов В.С.
д.ф.н., проф. МГУ

ЧТО БЛИЖЕ СОВРЕМЕННОЙ РУССКОЙ СЛОВЕСНОСТИ: ВОСТОК ИЛИ ЗАПАД?

Наука о межкультурной коммуникации – наука молодая. Можно сказать, наука-«тинэйджер» (ей как раз около 15 лет). И ведет она себя, мягко говоря, неровно, как подросток. Разнос самых радикальных мнений и концепций в ней огромен.

За полтора десятилетия развивалась не только наука. Очень многое изменилось и в «мире» и «войне» культур. Совершенно изменилась Россия. Но изменился ли ее «культурный образ» на Западе?

Здесь нам хотелось бы высказать ряд соображений.

Взаимоотношение «межкультурной коммуникации» с проблемами понимания между культурами – далеко не такой простой вопрос, каким может показаться с первого взгляда. «Коммуникация», как показывают работы многих исследователей, еще не гарантирует «понимание».

Акт коммуникации еще вовсе не предполагает адекватного понимания. Коммуникативистика говорит нам о том, что существует т.н. канал коммуникации (или информации). На одном конце этого «канала» находится тот, кто информацию передает, или – осуществляет этот самый акт коммуникации, включая механизмы т.н. прагматики, то есть всячески «прочищает» канал, изучает специфику реципиента и т.д. и т.п. На другом конце канала находится реципиент. Как правило, считается, что если прагматика «правильная», реципиент «никуда не денется». Например, если перевести все это на межкультурную проблематику: мы правильно изучили «менталитет» американцев, их гносеологические приоритеты, учли все нюансы и написали книгу о русской культуре для американцев. Если нами все сделано верно – понимание американцами нас обеспечено. В любом случае: это понимание принципиально возможно, а если его нет, значит надо что-то «подправить» в нашей прагматике.

В культурологии (если понимать данную науку максимально широко, с учетом не только того, что сделали философы, социологи, историки, психологи, этнологи и т.д. за последние 2-3 века, но также еще и того, что изрекли древние мудрецы), как известно, есть две противоположные точки зрения.

Первая точка зрения: понимание в межкультурной коммуникации возможно и необходимо.

Вторая точка зрения: понимание между культурами принципиально невозможно. Культуры – «монады», «вещи в себе». Они неизбежно одиноки. Их взаимопонимание иллюзорно. Чисто практически мы можем, конечно, «коммуницировать», но всегда самое главное будет недоступно. Культуры – что-то вроде героев чеховского «Вишневого сада»: они говорят друг с другом, слушают друг друга, но не слышат. И не услышат никогда.

«Культурологические пессимисты» (Данилевский, Шпенглер, Тойнби и др.) часто, и небезосновательно, апеллируют к гносеологическим (эпистемологическим) качествам культур. Проще говоря: может быть, мы и хотим рассказать о себе другим (что еще не факт), но уж знать другого мы точно не хотим.

Если перефразировать известную поговорку, то «культуроптимисты» утверждают, что культура культуре – «друг, товарищ и брат». «Культурпессимисты» же больше склонны даже не к тому, что «культура культуре - волк», а, скорее, к печальным формулировкам А.Ремизова и В.Шаламова. Первый сказал, что «человек человеку - бревно». Второй же с горчайшим сарказмом констатировал, что все обстоит еще страшнее: «человек человеку – человек»…

Пожалуй, есть три основных мотива, благодаря которым одна культура все-таки обращается к другой.

I. Праздный интерес «масс». Если это праздное любопытство поставить на коммерческую основу, получится *современная рекреативная культурология*. Или: *поп-культурология*. Или: *массовая межкультурная коммуникация*. В виде турбизнеса, шоу-бизнеса, этномузыки, «познавательных» передач по ТВ, «турглянца» и т.п. Наверное, все согласятся, что

адекватность восприятия инокультурного образа где-нибудь в турпоездке или на страницах туристического журнала более чем сомнительна.

II. Геополитические и экономические интересы. Просто говоря: чтобы воевать и /или торговать. То есть, чтобы преследовать собственные интересы, необходимо знать «донора», объект осуществления своих задач. Если воспользоваться все той же удачной формулировкой С.Г.Тер-Минасовой, то здесь речь идет, как это ни прискорбно, все-таки о «войне» культур. И надо признать, что именно в этой сфере межкультурная коммуникация добилась как самых мощных прорывов, так и самых чудовищных провалов. В пример может быть приведена западная советология, которая дала образцы как изумительных по тонкости аналитических исследований, так и фантастических идеолого-мифологических натяжек. Скажем, дружно подхваченный советологией образ homo soveticus'a (А.Зиновьева) оказался на перестроечную и постперестроечную «поверку» абсолютной выдумкой. Еще большей выдумкой явились немецкие национал-социалистские исследования «русского» славянского характера накануне Второй мировой войны[1]

III. Интерес к иной культуре есть следствие собственной культурной рефлексии. Инокультурный «двойник» (или «двойник-антипод») помогает собственному культурному самосознанию. Следует отметить, что подобное «межкультурное» гамлетианство свойственно далеко не всем культурам. Например, до середины XIX века китайская культура вообще не интересовалась окружающими. Вполне закрытой в своей, как выразился Г.Гессе, «райской пестроте» была долгое время и индийская культура. По всей вероятности, здесь действуют некие механизмы внутренней сложности-

[1] См. подробнее: Елистратов В.С. Россия как миф (к вопросу о структурно-мифологических типах восприятия России Западом) В сб. ст.: Россия и Запад: диалог культур. М., МГУ. Факультет иностранных языков. Центр по изучению взаимодействия культур. 1994 – с. 6 – 18. Он же: К проблеме западного мифа о славянах (миф и война). В сб.ст.: История и историки. Вып 1., М., МГУ, Центр по изучению взаимодействия культур. 2001. – с. 33 – 40.

самодостаточности («цветущей сложности», как говорил К.Леонтьев). Однако этно-культурная внутренняя, не менее «райская», чем индийская, пестрота России, ее не менее «цветущая», чем китайская, сложность никак не препятствовала российской культурной рефлексии, преимущественно направленной на Запад. Впрочем, и «рефлексивный мотив» (смотреть на себя сквозь призму другого или, наоборот, на другого сквозь призму себя) отнюдь не гарантирует полного понимания.

Мы видим, что в любом случае из трех приведенных выше, основания для достижения понимания в процессе межкультурной коммуникации более чем зыбки. И если говорить о «понимании» Западом России, то здесь мы вынуждены сделать скорее пессимистический, чем оптимистический вывод: «понимания» Западом России нет, но страшнее то, что оно Западу и не нужно. При всей частотности (даже в лексиконе западных политиков) таких имен, как Достоевский, Толстой, Чайковский и т.д., отдельно взятые западные культуры и западная «суперкультура» в целом предпочитает скорее довольствоваться стереотипами и «массмифами», чем «преодолевать» их, исходя из каких бы то ни было интенций, будь то интенции рекреативные, меркантильные или идеалистические.

Западный миф о России, который мы сами того не желая, во многом Западу и навязали, очень стоек и практически, несмотря на колоссальные перипетии российской истории, за XX век глубинно никак не изменился. По всей видимости, никакой надежды на «преодоление» данного мифа нет. Есть другая задача: досконально проанализировать структуру этого мифа и попытаться использовать его в собственных прагматических целях. Первая задача – культурологов (чем мы и пытаемся заняться), а вторая идеологов и политтехнологов.

Каковы же основные параметры любого культурного мифа в целом и западного мифа о России в частности? Мы склонны выделить пять основных моментов.

1. Любой культурный миф *трехмерен* и представляет собой своего рода *этнохронотоп*. Мифологизация разворачивается в трех направлениях: по «этновектору» (миф о

т.н. национальном менталитете), по «хроновектору» (совокупность мифопереосмыслений истории данной культуры) и по «топовектору» (география, ландшафт, климат и т.д.). Все они взаимосвязаны, но какой-то из них является основанием, доминантой. В нашем случае (западный миф о России) мы имеем дело с самой примитивно-архаичной мифологизирующей структурой: топомиф (ближайший к давно известному в культурологи т.н. географическому детерминизму) является определяющим. Топомиф обуславливает хрономиф и этномиф. Сакраментальные огромные русские пространства (заметим, бразильские, канадские, североамериканские, монгольские или индийские «раздолья» - не менее впечатляющие) и контрастный климат являются источниками перманентного повторения все тех же «культурных ошибок» русской истории и, соответственно, принципиально неверной интерпретации русского характера с его терпением, «экстремумами», рабской кровью и т.д. и т.п. Для сравнения: скажем, миф о французской культуре в культуре русской никак не основывается на топомифе. Этномиф здесь живет сам по себе, не нуждаясь ни в каких ладшафтно-климатических подтверждениях.

В случае западного мифа о России все три измерения мифа становятся как бы заложниками друг друга. История такая – потому что климат такой, характер такой – потому что история такая. История такая – потому что характер такой. И даже так: «культурный» ландшафт такой – потому что характер такой. Вспомним знаменитое изречение, приписываемое Гоголю, которое он никогда не «изрекал»: «В России две беды – дураки и дороги». Российские дороги – обязательный элемент топомифа о России. Круг замкнулся. Можно назвать это *комплексом порочного круга*.

Заметим, что западный топомиф о России (что является общей чертой этномифов) основан на чистой синекдохе (целое именуется по частям): всех россиян называют русскими (ср: британцы – англичане, китайцы – ханьцы, индусы – хиндиговорящие и т.д.). Это общая черта всех культурных мифов.

2. Любой культурный миф аксиологичен, оценочен. На Западе есть случаи откровенно негативной мифологизации

культур (гунны, вандалы, татаро-монголы), есть – позитивной (древние греки). Русский миф на Западе бинарен, амбивалентен. Это очень удобная псевдо-диалектическая схема, позволяющая максимально объяснять любой культурно-исторический феномен. В западном культурном мифе о России сосуществуют те самые мифические «экстремумы русской души» (Н.Бердяев), которые позволяют России быть и палачом самой себя и жертвой. С помощью этой схемы можно в принципе объяснить все.

3. Миф имеет уровневую, иерархическую структуру. На первом уровне – бытового мифа (стереотипа) – многое можно объяснить. Бытовой стереотип вполне преодолим, но мотивов его преодоления со стороны Запада нет. Дело в том, что стереотип, в силу своей относительной «простоты» и «доступности», весьма выгоден с идеологической и с коммерческой точек зрения. Например, русские всегда казались на Западе не вполне эмоциональными. «Холодное», неэмоциональное лицо агента КГБ – общее место голливудских фильмов. Фонетисты объясняют это обилием в русском языке среднеязычных согласных и малым количеством переднеязычных, а также относительно небольшим количеством губных гласных. Но это объяснение массового стереотипа, конечно же, преодолеть не может.

Итак, бытовые стереотипы, из которых состоит культурный миф, по отдельности вполне культурологически преодолимы. Но миф, имея подобное «атомарное» строение, не может быть преодолен через механическое преодоление отдельно взятых стереотипов. Примитивная культурная аберрация бытового стереотипа заметно усложняется на уровне «мифостереотипа» идеологического. Идеология – это своего рода гиперболически-«синекдохическая» комбинаторика бытовых стереотипов. «Гиперболическая синекдоха» в мифоидеологии выстраивается по принципу традиционного логического индуктивного силлогизма, а вернее – софизма. Что-то вроде: «Однажды я познакомился с русским Иваном. Он был ленив, груб и некультурен. Отсюда я сделал вывод, что все русские – ленивы, грубы и некультурны». Или: «Русские в 9 веке призвали варягов, потому что они не могли сами создать

развитую цивилизованную государственность. В принципе все те же традиции государственности, неразвитой и нецивилизованной, извращенной русскими (ибо варяги были вполне цивилизованными для своего времени, но русские не смогли не извратить их систему власти), живы по сей день. Следовательно – русские вообще не способны к цивилизованной государственности».

В данном разветвленном софизме не менее десятка скрытых уловок, известных еще по античной риторике.

Если еще более расширить обе посылки и заключение (до трактата, монографии и т.д.), то лабиринт из софизмов-уловок станет непреодолим чисто технически.

Собственно культурный миф наиболее сложен. Он отчасти вбирает в себя и бытовые стереотипы, и идеологические мифостереотипы, но в основе культурного мифа лежит культурно-национальная авторефлексия, выраженная в первую очередь, конечно же, в словесности, в художественной литературе. Русская классическая художественная литература чрезвычайно, можно сказать, уникально рефлексивна. Русский т.н. критический реализм дал множество образцов «отчаянной» национальной рефлексии. В художественном смысле эти образцы, мягко говоря, весьма убедительны, и, что важно, не так далеко отстоят от нас во временно́м отношении. И на западный миф о России они повлияли по принципу подмены. Просто говоря, художественный мир был принят за реальный.

Является ли Гамлет типичным англичанином? Нет. Он «всемирен». Он – *космоархетип*. Является ли Обломов типичным русским? Да. Он архетип национального характера, *этноархетип*. Правильно ли это? Конечно же, нет. Скорее, наоборот: если хорошенько задуматься над гамлетовской рефлексией, то она – весьма западного «пошиба». Скажем, китайской ментальности вообще чужда сама гамлетианская постановка вопроса. «Быть или не быть?» - просто непереводимо на китайский язык, где отсутствует глагол «быть». Совершенно чужда она и буддисту, и индуисту, которые дадут диаметрально противоположные ответы на этот сакрментальнейший «западный» вопрос.

И, наоборот, обломовский «даосизм» и «буддизм» вполне логичен и органичен для даосийца-китайца или, скажем, буддиста-камбоджийца.

Но это обстоятельство «западным мифом» принципиально не учитывается.

В целом можно говорить о том, что западный миф о России на всех трех уровнях практически не эволюционировал за последние полтора-два века. Мы (русская культура) перестали быть в конце двадцатого века литературоцентричными. Современная российская словесность, при всем ее многообразии, уже не создает тех мощных культурных мифов, которые создавались русской классикой XIX - XX веков, но западная «россика» совершенно серьезно продолжает «изучать» русский национальный характер по текстам модных в наши дни на Западе постмодернистов. Получается, что Вик. Ерофеев, В. Сорокин и т.д. и т.п. – точное отражение русской ментальности. И переубедить «западников» практически невозможно. Я неоднократно убеждался в этом на всевозможных конференциях, семинарах, круглых столах и мастер-классах, проводившихся в Европе и Америке в последние 5-6 лет.

4. Миф «эмичен». Термин «мифологема» широко употребляется в современной культурологии, но за ним не стоит тот исконный смысл, который подразумевался московской фонологической школой. Мы имеем в виду следующее: т.н. русский национальный характер является чем-то вроде фонемы, которая имеет множество реализаций («фонов»), которые, в свою очередь, могут быть абсолютно не похожи на саму фонему. Это значит, что некоторые «реализации» русского национального характера могут быть как бы абсолютно необъяснимы и внешне полностью противоречат своему «корню», то есть эмической единице. Подобно тому, как фонема <а> может реализоваться как <и^{э}>. Нам кажется, что одна из наиболее ярких иллюстраций этого многообразия – творчество В.М.Шукшина. Шукшинские «чудики» - это совершенно разные (внешне) реализации «эмической» основы русского характера. Например, Чудик из рассказа «Чудик», Глеб Капустин из рассказа «Срезал», Бронислав Пупков из рассказа

«Миль пардон, мадам» (здесь приводятся школьные программные произведения, а их на несколько порядков больше) – все это абсолютно разные люди-образы («звуки», «фоны»), которые, тем не менее, являются реализацией одной «фонемы» – русский национальный характер. Симптоматично, что Шукшин является далеко не самым популярным автором на Западе.

В истории западной «россики» постоянно происходят подмены то «звуками» «фонем», то «фонемами» «звуков». И судя по всему, этот порочный круг заблуждений прервется не скоро.

5. Миф всегда персонифицируется. В мифе всегда будут присутствовать: *прародитель-тотем*, *демиург*, *культурный герой* и *трикстер*.

Западный русский миф выработал довольно устойчивую и консервативную систему «прародителей» и «демиургов», которая, как правило, принципиально асимметрична «внутрирусской» системе. Например, «западный миф» предпочитает таких «прародителей-демиургов» как Рюрик, Петр I, Горбачев. Асимметричны ей: Владимир Святой, Иван III, Путин. Здесь есть много вопросов, «мерцающих» фигур и т.д. «Откуда есть пошла русская земля?» - вопрос сугубо мифологический. И Запад отвечает на этот вопрос всегда по-своему. Не так, как сама русская культура.

Вопрос о русском «культурном герое» Запад предпочитает не поднимать. Предполагается, что у нас его словно бы нет. Хотя диапазон интерпретаций «внутреннего» «культурного героя» очень широк: от Сергия Радонежского до Павки Корчагина, от Левши до стахановца.

С «трикстерами» дела обстоят лучше. На Западе русские культурные трикстеры весьма популярны. От фольклорного Ивана-дурака до Венечки Ерофеева. Можно сказать, что «русская трикстериада» - один из самых удачных брендов русской культуры.

В целом бегло проанализировав структуру западного мифа о России, мы можем сделать неутешительный вывод о том, что он остается и еще в течение долгого времени будет оставаться мифом. Наша история показывает, что миф может

играть крайне отрицательную роль в т.н. диалоге культур, но вместе с тем он является тем ферментом, который и заставляет культуры вступать в диалог друг с другом. Не было бы мифа, не о чем было бы и говорить.

В отличие от западного мифа, восточный миф о России, говоря современным языком, более адекватен. Мало того: на наш взгляд, на Востоке вообще не существует мифа о России. Здесь, на Востоке, скорее доминирует установка на понимание русского языка и культуры такими, какие они есть. И более того: до сих пор на Востоке, в частности в Армении, живо желание приобщиться к русской культуре и даже стать ее неотъемлемой частью, не теряя своей национальной идентичности.

Ускова О.А.
ЦМО МГУ им. М.В. Ломоносова

ИНТЕНЦИОНАЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО МЕТАЯЗЫКА БИЗНЕСА В РУССКОМ ЯЗЫКЕ

В статье рассматриваются вопросы языкового пространства, становление интенционального пространства метаязыка бизнеса, организация его объектов, интерпретация которых осуществляется при помощи методов логического и синергетического подходов.

В современной лингвистике понятие интенции рассматриваются в неразрывной связи с такими проблемами, как речевой акт, соотношение значения и речевого акта (Дж. Серль, Дж. Брунер). В то же время общепринятого определения интенции нет: в соответствии с исходными положениями исследователя она может интерпретироваться как: обобщенная коммуникативная цель высказывания, коммуникативное содержание («означаемое») речевого поступка, «подтекст» общения и др.

Мы рассматриваем *интенцию* как компонент речевого действия, который содержит мотив и цель речевого действия. Под *речевым действием* понимается элементарная единица общения, т.е. минимально значимый и соответствующим образом (грамматически и фонетически) оформленный отрезок речи.

Использование понятия *интенционального пространства* позволяет представить континуальное описание интенционального строя метаязыка бизнеса при помощи методов разных подходов: логического (частично, когнитивного) и синергетического.

Логический подход позволил выделить и определить интенциональное пространство метаязыка бизнеса в гиперпространстве русского языка, представить интенции и языковые средства их выражения, а также установить взаимодействие объектов концептуального и интенционального пространств.

Синергетический подход дал возможность увидеть динамику процесса, определить состояние языковой реальности, степень устойчивости системы, состояния-аттракторы, оказывающие влияние на формирование нового «порядка», а также представить реальную коммуникацию в пространстве метаязыка бизнеса.

Интенциональный строй не менее, а во многом даже и более динамичен, чем другие пространства метаязыка бизнеса (концептуальное и стилевое). Относительная устойчивость (состояния-аттракторы) данного пространства возникает в зонах действия таких базовых интенций, как: *информирование, волеизъявление, побуждение, обязательства, выражение эмоций, запрос информации, установление контакта.* Представленные интенции формируют коммуникативно-семантические группы (КСГ): *репрезентативы, декларативы, директивы, комиссивы, экспрессивы, рогативы, контактивы* [Формановская, 1986].

Эти семь групп интенций релевантны для языкового пространства в целом. Для подпространства метаязыка бизнеса действуют ограничения, нацеленные на использование только тех интенций, которые обеспечивают бизнес-коммуникацию.

Однако прежде чем представить интенциональное пространство данного метаязыка бизнеса, следует сделать несколько предварительных замечаний.

Во-первых, необходимо учитывать тот факт, что в конкретных речевых актах грамматические категории отображают индивидуальное видение ситуации в соответствии не только с иллокутивной целью говорящего, но и с уровнем его языковой компетенции.

Во-вторых, данная компетенция тесно связана с языковой способностью, которая обладает двумя характеристиками [Голев, 2006, с. 11]:

1. лингвомнемоническая, в соответствии с которой языковая память квалифицируется как способность запоминать, хранить и извлекать из памяти имеющиеся языковые единицы;
2. лингвокреативная, т.е. умение использовать элементарные языковые единицы в целях создания и понимания

креативно-динамических структур (сложных речевых произведений).

В-третьих, в одной и той же ситуации пользователи метаязыком бизнеса будут употреблять различные языковые средства (как результат нелинейности языковой системы). Одна из возможных дифференциаций этих средств – маркеры грамматических категорий – представлена в приведенных ниже таблицах.

В-четвертых, известно, что индивидуализация частных языковых проявлений противопоставляется их типичности, что позволило нам выделить наиболее типичные для метаязыка бизнеса интенции и языковые средства их выражения, принимая во внимание тот факт, что в реальной коммуникации происходит взаимодействие объектов пространства референции и всех входящих пространств данного метаязыка – концептуального, интенционального, стилевого.

Рассмотрим далее характерные для метаязыка бизнеса интенции.

Аттрактор – информирование. Интенции сообщения (*репрезентативы*): фактическая информация, сообщение, информированность / неинформированность, обозначение темы совещания / переговоров, выражение главного в обсуждении, последовательность действий / этапов, обобщение / итог, аргументация / обоснование / доказательство, констатация, акцентирование, уточнение, условие, утверждение, предположение / прогноз.

Перечисленные интенции фактически формируют интенциональное пространство метаязыка бизнеса: это самая сильная зона устойчивости, которая в миниатюре представляет «мир бизнеса» с точки зрения коммуникации (другие аттракторы так или иначе связаны с аттрактором информирования).

Аттрактор – волеизъявления. Интенции-*декларативы***:** мнение, необходимость, возможность / невозможность, приемлемость / неприемлемость, заинтересованность / незаинтересованность, готовность / неготовность.

Аттрактор – побуждения. Возникают интенции-*директивы* двух видов. *Инъюнктивы* (собственно побуждения):

приказ, поручение, команда, требование, претензия, разрешение / запрещение, согласие / отказ, ограничение, принуждение. *Адвисивы* (советы): совет, рекомендация, предостережение / предупреждение, предложение, просьба, убеждение, упрашивание / уговаривание / увещевание.

Аттрактор – обязательства. Зона действия данного аттрактора ограничена, так как интенции-*комиссивы* характеризуются максимальной конкретностью: *гарантии, обязательства, обязанности.* Тем не менее, данная группа интенций является одной из самых главных, которые формируют интенциональную систему метаязыка бизнеса.

Аттрактор – запрос информации. Интенции-*рогативы* реализуются в форме вопросов и запросов: *общие вопросы; запросы (*запрос информации; запрос мнения; запрос согласия; запрос наличия интереса; запрос наличия удовлетворенности; запрос возможности*)*.

Однако только КСГ «запрос информации» образует достаточно сильный аттрактор, играющий первостепенную роль в процессе формирования метаязыка бизнеса. Это связано с тем, что наличие информации является главным условием эффективного осуществления предпринимательской деятельности.

Все остальные интенции запроса, так или иначе, связаны с получением информации: по сути, они являются производными базовой интенции. Например, «запрос мнения» можно интерпретировать как «запрос информации с целью выяснить отношение партнера к определенным действиями», а «запросы согласия» является производным «запроса мнения»: «запрос информации с целью выяснить отношение партнера (положительное / отрицательное) по поводу ведения определенных бизнес-процессов». Однако градация запросов играет, безусловно, важную роль в становлении интенциональной системы метаязыка бизнеса: качественное расширение зоны данного аттрактора прямо пропорционально развитию данного метаязыка.

Аттрактор – выражение эмоций. Интенции-*экспрессивы*: *удовлетворение, уверенность, убежденность, одобрение, сожаление, сомнение, намерение / стремление.*

Вопреки бытующему представлению о том, что бизнес-среда не отличается эмоциональностью, следует отметить, что бизнес-деятельность – это, прежде всего, партнерство, а следовательно, умение установить контакт, что в принципе невозможно без применения средств языковой экспрессии.

В свою очередь, интенциональное пространство данного метаязыка, объекты которого обеспечивают речевую коммуникацию, предоставляет в распоряжение пользователя достаточно разнообразные возможности языковой системы для проявления эмоций с целью достижения экстралингвистических целей общения.

Помимо интенций, без которых бизнес-коммуникация становится невозможной, в процессе профессионального общения иногда используются интенции, характеризующиеся «эмоциональной избыточностью», например, *радость (Как хорошо, что Вы сообщили нам об этом!).*

Такие случаи можно квалифицировать как флуктуации системы, которые в большинстве своем являются ситуативными, т.е. не становятся правилом, что свидетельствует о достаточной сформированности интенциональной системы метаязыка бизнеса.

Аттрактор – установление контакта с другим субъектом. В интенциональном пространстве метаязыка бизнеса количество *контактивов* сокращено, как правило, используются следующие**:** установление контакта (приветствие, представление себя или другого лица, реакция на представление), ссылка на предыдущий контакт, извинение, благодарность, прощание.

Очевидно, что невозможно представить все интенции, релевантные для метаязыка бизнеса: можно только очертить контур данного пространства. Тем более, что интенциональное пространство охватывает сферу дискурса, а следовательно, демонстрирует еще большую открытость, диссипативность и нелинейность языковой системы.

Отмеченные семь групп, с одной стороны, выступают в качестве конституирующей составляющей метаязыка бизнеса. С другой стороны, в ситуации, когда языковая система находится в состоянии нестабильности (что характерно для метаязыка

бизнеса в настоящее время), именно они становятся аттракторами интенционального пространства. Это означает, что некоторая интенция, принципиально актуальная для метаязыка бизнеса в определенный момент, может взять на себя роль аттрактора.

В качестве интенций, определяющих специфику данного пространства, отметим следующие. *Репрезентативы*: информирование; сообщения; аргументация; акцентирование; условия; последовательность действий / этапов; иллюстрирование / показ; учет. *Комиссивы:* обязательства; обязанности; гарантии. *Экспрессивы:* одобрение /неодобрение; претензия. К этим интенциям можно добавить *запросы*, используемые преимущественно в устных жанрах текстов. Однако это не означает, что существуют какие-либо ограничения на использование других интенций: в реальном общении выбор интенций определяется коммуникативными задачами.

Таким образом, наличие системы и организации объектов интенционального пространства дает основания констатировать достаточную устойчивость данного пространства метаязыка бизнеса.

С позиций логического подхода, анализ входящих пространств метаязыка бизнеса должен проводиться независимо друг от друга. Однако конкретный продукт языковой деятельности – высказывание (или текст) – возникает только в результате взаимодействия всех составляющих пространств.

Очевидно, что такое взаимодействие актуальных смыслов и интенций возможно в рамках речевых актах. Например, высказывание *Фирма «Вегас» производит мебель для офиса* заключает в себе вербальную реализацию актуального смысла «направление деятельности объекта» и содержит интенцию информирования (фактическая информация); или высказывание *АО «Царицыно» – это одно из крупнейших мясоперерабатывающих предприятий Московского региона* содержит АС «идентификация объекта» («экономико-юридический статус») и интенцию информирования.

Кроме того, наблюдается некоторая взаимозависимость актуальных смыслов и интенций, которая в известной степени

является детерминированной ситуацией общения (т.е. влиянием пространства референции). Например, АС «санкции» – интенция аргументации: *В связи с задержкой в предоставлении Вами банковской гарантии мы вынуждены приостановить поставку*; АС «условие» – интенция коррекции: *Если товары продаются на условиях «ФОБ», покупатель несет ответственность, даже если продавец по просьбе покупателя принял на себя оформление страхового полиса*; АС «взаимодействие субъектов» – интенции обязательства / обязанности: *Фирма обязуется оплачивать Агенту вознаграждение*; *Продавец обязан предоставить Покупателю возможность комплексной поставки оборудования*.

В то же время в большинстве случаев жесткой закрепленности определенного набора интенций за определенными актуальными смыслами нет и быть не может в силу глобальной открытости языковой системы. Так, интенции одобрения / комплиментарности, как правило, взаимодействуют с АС оценки: *Ваша продукция пользуется превосходной репутацией во многих странах*. Однако обратной зависимости не отмечается: АС оценки могут использоваться вместе с интенцией акцентирования, а также иллюстрирования / показа: *Крупнейшая в мире специализированная фирма по морским перевозкам «Совфрахт» – к вашим услугам!* (акцентирование); *Компьютерная диагностика, качественный ремонт, новый автодизайн!* (иллюстрирование / показ).

Взаимодействие актуальных смыслов и интенций подтверждает концепцию М. Тернера – Ж. Фоконье о смешанных ментальных пространствах. Анализ языковых средств выражения актуальных смыслов и интенций показывает, что для вербализации актуальных смыслов используются достаточно простые структуры высказываний. Проявление интенциональности вызывает усложнение формальной стороны высказывания. Иными словами, взаимодействие объектов концептуального и интенционального пространств требует более сложной структуры и участия специфических (лексических) средств.

Однако структура реальных высказываний не является простой суммой формул актуального смысла и интенций.

Универсальность языковых средств позволяет в реальной языковой практике создавать структуры, удовлетворяющие одновременно требованиям формализации как актуальных смыслов, так и интенций. Это становится возможным благодаря нелинейности и открытости языковой системы, следствием чего является многовариантность использования языкового знака.

Отсутствие жесткой закрепленности АС – интенций является следствием того, что в реальном общении используются сложные интенции, характерные для развернутых высказываний. Например, констатация + аргументация + обеспокоенность: *Хотя в целом ситуация остается стабильной и предсказуемой, однако на нашем направлении наметились негативные тенденции, которые обусловлены очень агрессивной маркетинговой политикой наших конкурентов*.

Тем не менее, закономерности перехода языковой системы из одного состояния в другое существуют: они предзадаются системой аттракторов, в качестве которых, по нашему мнению, выступают диалогообразующие (*обсуждать, дискутировать, спорить* и др.) и монологообразующие интенции (*определять, аргументировать, рассуждать* и др.), реализация которых лежит в области целого текста. Именно эти закономерности и дают возможность выявить специфику объектов интенционального пространства.

Однако часто происходит так, что в реальном общении монолог переходит в диалог и, наоборот, в качестве аттракторов начинают выступать, «малозначительные» интенции, система начинает действовать вопреки ее детерминированности. С позиций синергетики, такое поведение языковой системы – естественное состояние развивающейся материи (в данном случае – языковой).

Взаимодействие объектов пространства референции, концептуального и интенционального пространств метаязыка бизнеса происходит в условиях реальной коммуникации, которая определяется ситуацией и связанной с ней программой речевого поведения. При этом, как показывает исследование, объекты интенционального пространства оказываются определяющими и предзадают выбор языковых средств и объектов концептуального пространства.

В результате проведенного исследования установлено следующее.

В настоящее время интенциональный строй метаязыка бизнеса, необходимый для того, чтобы обеспечить реальную коммуникацию, сформирован в достаточной степени.

Будучи по своей природе неустойчивым, интенциональное пространство находится в неравновесном состоянии. В качестве аттракторов выступают базовые интенции: *информирование, волеизъявление, побуждение, обязательства, выражение эмоций, запрос информации, установление контакта.* Данные интенции формируют ядро интенциональной системы метаязыка бизнеса путем образования следующих коммуникативно-семантических групп: *репрезентативы, декларативы, директивы, комиссивы, экспрессивы, рогативы, контактивы*.

Для пространства метаязыка бизнеса действуют ограничения на употребление интенций, релевантных для языкового пространства в целом, поэтому функционируют только те интенции, которые обеспечивают бизнес-коммуникацию.

В реальном общении роль аттракторов могут взять на себя «малозначительные» интенции. В этом случае система начинает действовать вопреки ее детерминированности, что, с позиций синергетики, квалифицируется как естественное состояние развивающейся языковой материи.

В процессе реальной коммуникации объекты интенционального пространства определяют выбор объектов концептуального пространства и языковых средств их вербальной реализации.

Литература

1. Брунер Дж. С. Онтогенез речевых актов // Психолингвистика. – М.: Прогресс, 1984.

2. Голев Н. Д. Лингвотеоретические основы типологии языковой личности // Лингвотипология: типы языковых личностей и личностно-ориентированное обучение. – Барнаул;

Кемерово, 2006.

3. Сёрль Дж. Р. Философия языка. Пер. с англ. – М.: УРСС, 2004.

4. Формановская Н. И. О коммуникативно-семантических группах и интенциональной семантике их единиц // Языковое общение и его единицы. – Калинин: Калининский государственный ун-т, 1986. – С. 18-27.

5. Fauconnier G. Mental Spaces: Aspects of meaning construction in natural languages. Cambridge (Mass.): Cambridge Univ. Press, 1994.

Манукян А.И.
ЕГЛУ им. В.Я.Брюсова

КАТЕГОРИЯ ИНТЕНСИВНОСТИ И ВАЛЕНТНОСТЬ ПРОИЗВОДНОГО СЛОВА

(в плане словообразовательной семантики)

Все чаще языковеды обращают внимание на то, что “словообразование необходимо рассматривать в качестве одного из основных “участников” языковой категоризации действительности”, так как “… посредством производных слов непосредственно осуществляется реконструкция языковой картины мира, ее вербальное проецирование” [1: 82].

Комплексные единицы словообразования в рамках когнитивной парадигмы должны быть осмыслены как разные способы хранения ментальных моделей, как “хранилища” неких предельно обобщенных представлений, образов. Изучение с этих позиций словообразовательных категорий и образующих их словообразовательных типов даст возможность выявить набор значимых для носителей русского языка когнитивных категорий. Набор отраженных в словообразовательной семантике когнитивных категорий равен набору словообразовательных категорий, существующих в русском языке.

Словообразовательная категория как “предельно обобщенная ментальная модель, получающая языковое выражение в морфемной семантике” [7], является “двухмерной словообразовательной плоскостью”, т.к. характеризуется общностью двух признаков: словообразовательного значения и частеречной принадлежности производящей базы. А специфику когнитивной лингвистики исследователи связывают с “ее ориентацией на исследование конструирования значения, его динамики, сложности формирования значения в пределах разных конструкций и в дискурсе” [8]. В центре словообразовательной категории в качестве ее основного конституента стоит определенное инвариантное значение, о специфике которого мы и поговорим.

Словообразовательное значение имеет промежуточный характер. Оно не является индивидуальным значением, чем отличается от лексического, и объединяется с грамматическим тем, что серийно и имеет специальное средство выражения – дериватор. В отличие от грамматического, оно охватывает только часть слов с тем или иным категориальным значением.

Различие между многочисленными определениями словообразовательного значения состоит в том, что оно понимается исследователями или как повторяющаяся семантическая “сумма” производящей базы и аффикса, или же как их семантическая “разность”. [9: 41-51]. Выход был найден в различении двухкомпонентного значения модели (“словообразовательного значения”) и однокомпонентного значения аффикса (“деривационного значения”). Словообразовательное значение производных, например, горьковатый, холодноватый, охватывается формулировкой “неполнота качества, названного производящей базой” (в объеме “семантической суммы”), а деривационное значение – формулировкой “неполнота” (в объеме семантической разности”).

Отличительным признаком производного слова является его связанность с другим словом и его семантическая обусловленность этим словом. “Ведь членимое производное слово – это мини-синтагма, в которой, благодаря особому соединению в ней смысловых составляющих (морфем), создается новое значение целого (слова, лексемы).” [10: 7]. В плане словообразовательной семантики во внутрисловном контексте деривационное значение аффикса является ядерным носителем словообразовательного значения, выражаемого всей моделью в целом. [9]. Деривационное значение – наименее зависимое от окружения значение дериватора, а также – наиболее общий его семантический инвариант. При словопроизводстве этот семантический инвариант неизменен, несмотря на любые синтагматические ограничения составляющих.

Деривационное значение, являясь одним из конституентов лексического значения производного слова, естественно, влияет на сочетаемость слов. Его, в осмыслении факторов, влияющих

на валентность, можно считать основополагающим; а также, в какой-то степени, и подтверждением постулата о “естественной предрасположенности слов сочетаться друг с другом в рамках одной синтагмы” на основании так называемой “семантической солидарности” ее компонентов, даже, “если изучать только словосочетание…, минуя целое предложение”. [16: 252-253]. Рассмотрим это явление на примере группы производных с деривационным значением неполноты.

Категория интенсивности всегда находилась в центре внимания лингвистов, однако ее объем и сущность трактуются по-разному. В узком своем понимании, применимом для анализа конкретных языковых фактов, интенсивность связывается с понятием шкалы и определяется как любое изменение (как в сторону повышения, так и в сторону понижения) меры признака на данной шкале. [4: 310]. Нас интересуют языковые единицы, в которых посредством словообразовательных средств выражается значение неполной, слабой степени проявления интенсивности признака: производные с деривационным значением неполноты. При этом, под его полным, исчерпывающим проявлением понимается количество признака, обозначенного производящей базой производного.

Деривационное значение неполноты в русском языке (при ономасиологическом подходе) выражают производные, образованные посредством суффикса *-оват-,* от прилагательных и существительных, и посредством префиксов *при-, над-, под-, недо-, по-, на-* и др. от глаголов. Ср.: *голубоватый – “слегка голубой”, холодноватый – “слегка холодный”; приоткрыть – “немного открыть”, приподнять – “немного поднять”, приспустить – “слегка спустить”, надрубить – “сделать зарубку сверху”, надтреснуть – “немного треснуть сверху”, подгнить – “слегка сгнить”, поотстать – “слегка отстать”, недоговорить – “сказать не до конца, не полностью”, напевать – “петь негромко, тихо”* и т.д**.** Включенные в предложение, эти производные выражают неполное качество или действие, обозначенные производящими базами. Ср. в контексте: На небе зажглись *голубоватые* (слегка голубые) звезды. Началось *холодноватое* (слегка холодное) серое утро. Или: Верхние уголки портрета были *надорваны* (немного порваны)…, и

Кирилл неторопливо расправил их ногтем (Федин. Необыкновенное лето). Толпа *приутихла* (немного, на время утихла), поджидая его. (М.Шолохов. Тихий Дон).

Такие производные синтетически выражают ту же сему ослабления степени признака (качества и действия), которая аналитически выражена словосочетаниями прилагательных и глаголов с наречиями меры и степени. Это, казалось бы, делает ненужным использование при образованиях с деривационным значением неполноты количественных наречий. Тем не менее в речевой практике и в языке художественной литературы рассматриваемое значение конкретизируется, или, скорее, дублируется наречиями степени *чуть, чуть-чуть, слегка, немного, несколько, ненадолго, почти, едва, еле* и т.д. Причем сочетаемость наречий, обозначающих слабую степень проявления признака, с производными с деривационным значением неполноты в какой-то степени закономерна, она диктуется деривационным значением этих производных. Словосочетания таких производных с наречиями степени создаются либо с целью дальнейшей дифференциации степени интенсивности ослабленного признака, либо для создания большей субъективности, разговорности высказывания (в языке художественной литературы), либо для большей акцентации неполноты признака. Ср. в контексте словосочетания наречий степени с прилагательными с суффиксом *–оват-*: Я помню застенчивую, *несколько сутуловатую* фигуру профессора химии…(Ферсман. Воспоминания о камне); Девки и бабы с нескрываемым восхищением разглядывали бравую, *чуть сутуловатую* фигуру в шинели с приколотым на полосатой ленточке крестом (М.Шолохов. Тихий Дон); Этого высокого, худого, *немного сутуловатого*, диннорукого человека одинаково уважали и боялись (Куприн. Изумруд). Нужно заметить, что оценка степени качества, выражающаяся прилагательным на *-оват-* без зависимых наречий, предстает как более объективная, с наречиями же – как ярко субъективная. Это вызвано тем, что суффикс *-оват-* - единственное в русском языке словообразовательное средство, обозначающее объективную степень наличия признака в предмете по сравнению с такими суффиксами как *-еньк-, -оньк-, -охонек-, -*

ущ-, -ющ- и т.д. Кроме того, “ …общие семы, повторяясь в словах, стоящих в синтагматическом ряду в рамках предложения, как бы поддерживают друг друга, обеспечивая взаимную однозначность слов.” [2: 27]. “Вызывая эффект произвольной тавтологии, это обусловливает усиленное логическое ударение или особенно подчеркивает предметную наглядность высказывания”. [5:103].

Отадъективные прилагательные на *–оват-* различны по своей семантике. Это могут быть образования со значением цвета, запаха, вкуса, вида, оценки физического и психического состояния. Все эти производные выражают деривационное значение неполноты и закономерно сочетаются с наречиями типа *слегка, немного, несколько*. Ср.: *чуть розоватый, чуть-чуть голубоватый пушок, слегка горьковатый аромат, слегка солоноватый вкус, чуть сладковатое молоко, несколько тяжеловатый подбородок, несколько холодноватая встреча и т.д.* Производные этого типа не сочетаются с наречиями, обозначающими высокую степень качества: *очень, сильно*, *ярко, слишком* и т.д. Словосочетаний типа *очень холодноватый*, ярко красноватый*, слишком грустноватый** мы не встретили в литературе, т.к. такие словосочетания, на наш взгляд, построены с нарушением синтагматических закономерностей русского языка. В них сталкиваются два антонимичных значения: высокая степень проявления качества и его неполнота. Поэтому таких словосочетаний нет в нормативной речи современного русского языка, что практически подтверждает вывод В.В.Морковкина о том, что “семантическим ограничением объединения в речи разных слов является отсутствие в их денотативных значениях общих компонентов, либо наличие несовместимых компонентов.” [11: 193].

Для глаголов с деривационным значением неполноты также характерна сочетаемость с наречиями, дублирующими деривационное значение глаголов. Ср.: *чуть пригнулся, чуть прикрыл, немного привстал, немного приободрился, несколько приостыл, немного поотстал* и т.д. Ср. в контексте: В руке она несла букет из *привянувших* листьев ландышей.(Лидин. После бури.); В волосах сохранились кувшинки. Они *чуть привяли*, и от этого еще сильнее стал их запах. (Николаева. Жатва); Хорошо

спать на молодом сене. *Чуть привядшее*, тронутое горячим солнцем, оно еще не утеряло легкости, блеклой травяной зелени.(Закруткин. Сотворение мира.) *Привяли* – “несколько завяли” в некоторых контекстах равнозначно словосочетанию “чуть привяли”, а в других контекстах обозначает несколько большую степень увядания.

Однако в речевой практике не исключены случаи сочетания наречий, обозначающих высокую степень признака, с производными, выражающими деривационное значение неполноты, что противоречит деривационному значению аффикса. Н-р, глагол *прикрыть* имеет префикс с ярко выраженным значением неполноты действия. Значение префикса отчетливо проявляется, и это подтверждается сочетанием глагола со словами *немного*, *слегка* и подобными. Ср.: Бутылка полная, а *чуть-чуть прикрыта* пробкой.(Бубенов. Белая береза). Но в определенных контекстах глагол *прикрыть* употребляется в значении “*закрыть*”, и тогда значение префикса затемняется. В этом случае с ним сочетаются наречия, обозначающие высокую степень интенсивности действия. Ср.: Помню плотно прикрытые двери в сени и комнаты. [15]; Марьяна *очень плотно прикрывает* глаза, как от яркого света.(О.Кожухов. Ранний сын); Я вышел из землянки, осторожно и *плотно прикрыв* за собой дверь. (Ю.Герман. Дорогой мой человек). Можно предположить, что значение полноты действия в глаголе *прикрыть* лишь явление контекста, и поясняющие наречия типа *плотно, неплотно* не характеризуют деривационное значение. В самом деле, закрыть можно плотно и неплотно, прикрыть тоже можно по-разному. Но в таком случае придется отказаться от признания значения неполноты действия у глагола *прикрыть* и отождествить его по семантике с глаголом *закрыть*, что по сути дела и осуществляется отдельными словарями. Так, “Словарь русского языка” С.И.Ожегова дает толкование значения глагола прикрыть без указания на неполноту действия: “Покрыть, накрыть или закрыть (разг.). Прикрыть волосы платком. Прикрыть дверь. Прикрыть кастрюлю крышкой”. [13]. Но семантического тождества между глаголами *закрыть* и *прикрыть* нет, если учесть основной случай употребления

глагола *прикрыть* с обозначением неполной степени проявления действия. Другие словари русского языка толкуют значение глагола с указанием неполноты действия: “1.Слегка закрывать, покрывать что-либо неполностью, неплотно… 3. Закрывать неполностью, неплотно притворять (дверь)”.[15: 542].

Сочетания типа *плотно прикрыть* свидетельствуют об определенных семантических сдвигах в значении префикса к противоположному значению полноты действия. Это происходит в случаях приравнивания слова *прикрыть* слову *закрыть*, когда значение неполноты действия в префиксе *при-* затушевывается, возможно, вследствие многозначности самого префикса.

Подобные словосочетания можно рассматривать как единичные, окказиональные, “виртуэмные”, принадлежащие закрытому ряду. [5: 104], что подтверждается и примерами из Национального корпуса русского языка, где задействованы, как известно, дискурсы всех уровней. При какой-то доле обобщения нескольких единичных случаев здесь можно усмотреть и явление перехода от тавтологии, о которой говорилось выше, к противоречию, контрасту смыслов и на словообразовательном, и на синтаксическом уровнях. Такие случаи возможны также с глаголами *притворить, придержать, приподнять.* Но словосочетания подобного типа, как было указано, построены с некоторым нарушением синтагматических закономерностей русского языка и единичны. “Приставка навязывает переосмысление, заставляет переработать смысл основы, …за приставочным глаголом стоит достаточно сложный образ, по существу развивающаяся во времени ситуация… Он реализует достаточно общую идею, присущую очень разным и непохожим глаголам с данной приставкой и, т.о., присущую и самой приставке, но делает это в специфических контекстных условиях (если под контекстом понимать и глагольную основу, и более широкий контекст, и, возможно, также ситуацию)”. [6: 208]. А “основную массу лексических единиц, входящих в сочетательный потенциал слова, составляют те, которые уже сопрягались с ним в речи. Помимо них в сочетательный потенциал входят лексические единицы, хотя и не употреблявшиеся ранее с данным словом, однако образующие в

соединении с ним словосочетания, которые отражают реальные или представимые предметы, ситуации, свойства и отношения. Иначе говоря, слово хранит воспоминание о всех прошлых контекстах (словосочетаниях, предложениях), в которых оно может участвовать согласно своей природе.” [11: 192].

Итак, резюмируя вышесказанное, считаем возможным рассматривать деривационное значение производных как один из факторов, обусловливающих сочетаемость слов. В частности, сочетаемость производных глаголов и прилагательных с деривационным значением неполноты с наречиями, обозначающими невысокую степень и интенсивность проявления признака (качества и действия), диктуется деривационным значением этих производных.

Литература

1. Абрамян К.Ш. Когнитивное словообразование и языковая картина мира.// Язык сквозь призму культуры.Тезисы: 3-5 июня.- Ереван 2008.
2. Апресян Ю.Д. Экспериментальное исследование семантики русского глагола. М.,1967.
3. Атаян В.Э. Peu или un peu. Семантическое описание лексических сигналов малых количеств в отношении их аргументативного потенциала.// ԵՊՀ Աթյանական ընթերցումներ.Դրույթներ.Երևան, 2007.
4. Инькова О.Ю. Роль анафорических элементов в выражении категории интенсивности. // Русский язык: исторические судьбы и современность. Труды и материалы III Международного конгресса исследователей русского языка.-М.: МГУ, 2007 //www.philol.msu.ru
5. Косериу Э. Лексические солидарности.// Вопросы учебной лексикографии. М.,1969.
6. Кронгауз М.А. Семантика.- М.,2005.
7. Крючкова О.Ю Деривационные подсистемы как носители концептуальной информации // Русский язык: исторические судьбы и современность. Труды и материалы III

Международного конгресса исследователей русского языка.-М.: МГУ, 2007 //www.philol.msu.ru

8. Кубрякова Е.С. О когнитивной лингвистике и семантике термина “когнитивный”. 1999г. //http://www.vestnik.vsu.ru

9. Манучарян Р.С. Словообразовательные значения и формы в русском и армянском языках.- Ереван: Луйс, 1981.- 314с.

10. Маркосян Г.В. Словообразование как лингводидактический перекресток.- Русский язык в Армении, 2000 г., N1, с.6-10.

11. Морковкин В.В. Некоторые моменты взаимодействия семантики слова и его сочетаемости.// Сочетаемость русских слов как лингвистическая и методическая проблема. М., 1981.

12. Национальный корпус русского языка. //www.ruscorpora.ru/

13. Ожегов С.И. Словарь русского языка.- М., Оникс, 2006.

14. Полянчук О.В. Динамика соотношения типов языковых значений в производных словах, развивающих многозначность.// Вестник ВГУ. 2002, N3, с.44-50.

15. Словарь современного русского литературного языка. В 17 томах.- М.-Л.: Изд-во АН СССР, 1950-1965г.г. (БАС-17).

16. Степанов Ю.С. Имена, предикаты, предложения. (Семиологическая грамматика). М., 1981.

Седикян М. Р.
ЕГЛУ им. В.Я. Брюсова

ОСОБЕННОСТИ СИНТАКСИСА ЭССЕИСТИЧЕСКИХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ (НА МАТЕРИАЛЕ ЭССЕ М. ЦВЕТАЕВОЙ «МОЙ ПУШКИН»)

Не всегда произведение одного автора создает целый жанр, поступательно развивающийся на протяжении веков. В том, что у эссе оказался индивидуальный творец, Монтень, выразилось существенное свойство данного жанра, направленное на самораскрытие и самоопределение индивидуальности. Именно эта специфика эссе позволяет данному жанру быть актуальным по сей день. Эссе дает возможность раскрыть ту или иную сторону авторской личности, достигая своей цели с помощью прямого авторского высказывания, для чего не требуется создания ни вымышленных персонажей, ни связывающего сюжета. Сюжетом являются чувства, переживания, мысли, представления, субъективная позиция авторского «я». Так, М. Р. Майенова пишет, что «я» является как бы носителем времени и пространства. Это «я», которое таким образом становится основной точкой отсчета, одновременно является и носителем основной ситуации» (Майенова 1978:435). Ситуации, в которой проявляется личность автора, т. е. создается возможность личностного выражения.

Создавая эссе, автор пытается быть искренним, откровенно делится своими впечатлениями, но это не разговор с читателем, а диалог с самим собой, попытка переосмыслить пережитое, чувства превратить в слова. «Если жизнь порождает во мне сознание о моем «я», то не в сознании подлинность этого «я», а в связи переживаний. Познание есть осознаваемая связь: предметы связи здесь только термины; творчество есть переживаемая связь; предметы связи – образы; вне этой связи «я» перестает быть «я» (Белый 1908:12). Личность автора эссе сама определяет себя, она раскрывает в себе новый источник саморазвития, т. е. автор эссе «предстает как испытанный своим

прошлым и испытующий свое будущее, но раскрывается в точке предельного совпадения «я» с настоящим».

Непрестанно обновляясь и видоизменяясь от автора к автору, эссеистика упорно противится сколько-нибудь четкому обозначению своей специфики, выступая скорее как некая наджанровая система, включающая самые разнообразные философские, критические, научно-популярные, автобиографические, публицистические сочинения.

В глубине эссе заложена определенная концепция человека, которая, с одной стороны, придает связное единство всем внешним признакам, таким как: небольшой объем, конкретная тема, подчеркнуто субъективная трактовка, свободная композиция, склонность к парадоксам, ориентация на разговорную речь, с другой стороны, эссе становится сегодня одним из актуальных жанров, потому что с точки зрения антропоцентризма как особого типа исследования, создает возможность говорить о чем-то прежде всего по их роли для человека, по их назначению в его жизнедеятельности, по их функциям для развития человеческой личности. «Язык насквозь антропоцентричен. Присутствие человека дает себя знать на всем пространстве языка, но более всего оно сказывается в лексике и в синтаксисе» (Арутюнова 1998:3). В связи с этим можно сказать, что синтаксис эссеистических произведений обусловлен жанровой спецификой таких текстов, в которых все элементы речевой формы выполняют не столько коммуникативную, сколь автокоммуникативную роль, непосредственно обусловленную повышенной субъективной авторской позицией. Говорящий «разворачивает» объективный фактор в свою сторону и заставляет посмотреть на него со своей точки зрения.

Известно, что многие семантические процессы, активно протекающие в таком подвижном звене языковой системы, как лексика, осуществляется именно благодаря синтаксису, так как функционируют лексические единицы в строе предложения. В динамике развития синтаксиса XX века прослеживаются две основные тенденции – к синтаксическому расчленению и слиянию.

Данные процессы в языке могут быть определены и поняты с учетом эпохи и ее культурной ауры. Синтаксис начала XX века, в отличие от классической формы, сложившейся в середине XIX века, с преобладающими эксплицитными связями и отношениями, меняет свой общий ритмико-мелодический облик: резко сокращается длина предложений; грамматические рамки как основной синтаксической единицы нарушаются путем возможного отчленения компонентов этого предложения; свободные синтаксические связи типа примыкания, соположения активизируются, вытесняя выраженные подчинительные связи, все большее место занимают синтаксические построения, экспрессивность которых заложена в самой грамматической структуре, а не создается подбором соответствующих лексем. «Все более активизируется и захватывает позиции в литературе синтаксис актуализированный с расчлененным грамматическим составом предложения, с выдвижением семантически значимых компонентов предложения в актуальные позиции, с нарушением синтагматических цепочек, с тяготением к аналитическому типу выражения грамматических значений» (Валгина 2001:183). Тенденции литературного развития подсказывают и вектор развития языка художественной литературы, в частности, синтаксиса. Новации в синтаксисе прослеживаются в творчестве писателей-новаторов начала XX века, в частности, символистов А. Белого, А. Платонова, В. Хлебникова. «В некотором смысле писатель всего лишь читатель языка» (Тодоров 1978:463). Несмотря на то, что М. Цветаева никогда ни к какой группе не принадлежала, и даже наиболее отважные из ее критиков не сподобились нацепить на нее ярлык, все же принадлежность к общему – изму очевидна по причине чисто лингвистической перенасыщенности, по образной плотности, по динамике фразы, каковым является язык литературы Серебряного века. Как отмечает В.А. Маслова, «отношение М. Цветаевой к выбору того или иного слова дает основание сделать вывод о бытовании этого чувства в русском языковом сознании» (Маслова 2007:259). Естественно, что особенности поэтического языка во всем их своеобразии и разнообразии определенно связаны с личностью поэта – его философской позицией, системой

ценностей, характером, эмоциональными свойствами. Это ярко проявляется не только в поэзии, но и в прозе М. Цветаевой. Говоря о прозе, мы, в первую очередь, имеем в виду эссеистические произведения писателя.

Известно, что М. Цветаева очень любила жанр эссе, в котором размышления, диалоги, сентенции – все перемешано. Именно «жанровые рамки» эссе позволяют Цветаевой раскрыться как прозаику. Обращаясь к прозе, Цветаева вполне свободно переносит в нее динамику поэтической речи, ведь проза, созданная в условиях «литературного билингвизма», несет в себе определенную поэтику, являясь для Цветаевой отнюдь не формой раскрепощения, а, скорее всего, расширением возможностей языка. А поскольку Цветаева оказывается интересным мыслителем своего времени, а время требовало новой семантики, а новая семантика нуждалась в новой фонетике, в новом синтаксисе, то Цветаева ее создает.

Анализ произведений М. Цветаевой показывает, что она интуитивно лингвист. Так, Л.В. Зубова пишет: «Современный язык представлен у Цветаевой в его динамическом состоянии» (Зубова 1999:195). Именно поэтому ее произведения, в частности проза, дают богатейший материал для изучения потенциальных возможностей русского языка, в частности актуализированного синтаксиса, в арсенале которого присутствует следующее: синтаксическая неполнота, парцелляция, вставные конструкции, повтор, вытеснение сильных связей слабыми, ненормативная пунктуация как средство выражения актуального и собственно-грамматического членения предложения.

Как известно, вышеперечисленные конструкции относятся к понятию экспрессивного синтаксиса. Применительно к синтаксическим конструкциям экспрессивность понимается по-разному. Например, со стороны семантического содержания синтаксическую экспрессивность расценивают «как выражение в предложении эмоциональных проявлений и волевых усилий говорящего, что может служить средством усиления изобразительности, выразительности, образности» (Сковородников 1981:166). Учитывая специфические особенности текстов типа эссе, мы можем сказать, что

синтаксис эссе зависит от семантической организованности эссе, поэтому синтаксис может быть преимущественно экспрессивным. А экспрессивность – это совокупный «продукт», рассчитанный на особый «выделительный» эффект за счет экспликации оценочно-эмоционального отношения автора к обозначаемому. И те языковые единицы, которые характеризуются отклонением от нормы, новизной, нестандартностью, обусловливают более сильное воздействие на реципиента. Так, наличие бесподлежащных предложений – это основной фон цветаевского идиостиля. Ярко выраженная субъективизация, которая специфична для эссе, проявляется именно в таком типе предложений. В количественном отношении они превалируют над двусоставными. На этом фоне наблюдается огромное разнообразие структурных типов неполных предложений, причем неполных и в структурном, и в семантическом отношении, пользуясь терминологией «Русской грамматики», конситуативно обусловленных регулярных реализаций структурной схемы. С целью иллюстрации особенностей синтаксиса эссеистических произведений обратимся к эссе М. Цветаевой «Мой Пушкин».

Неповторимое прочтение А. С. Пушкина «глазами ребенка», когда «взрослая» М. Цветаева скрывается в подтексте, - характерная черта эссе «Мой Пушкин». Сама Цветаева писала: «Мне, например, страшно хочется написать о Пушкине – Мой Пушкин – дошкольный, хрестоматийный, тайком читанный, - юношеский – Мой Пушкин – через всю жизнь». На фоне настойчивого повторения имени А. С.Пушкина парадоксом выглядит тот факт, что с самого начала она использует его как прикрытие для изложения своей личной, окутанной загадочностью истории, за которой прячется настоящее – стихийное «я» поэта. Следовательно, для реализации своего замысла, для выражения эмоционального настроя, Цветаева обращается к жанру эссе, в котором синтаксические новации оказались перспективными для развития индивидуального авторского стиля, а также для дальнейшего языкового развития. Анализируя текст эссе «Мой Пушкин», мы можем сказать, что характерной чертой синтаксиса является «не предпочтение, отдаваемое тем или иным синтаксическим формам, а их

скрещение, сплав» (Вахтель 2002:28). Особенностью можно считать тенденцию к уменьшению предложения в объеме, когда «текстовый фрагмент между большой буквой и точкой становится мене информативно насыщенным, стремится к монопредикативности и становится вполне самодостаточным, синтагма отделяется от предложения» (Иванчикова 1968: 43). Такой способ экспрессивно значимого членения в современной лингвистике получил название парцелляции. Исследователи парцелляции утверждают, что «чем больше сильные связи нарушаются парцелляцией, тем сильнее экспрессивность» (Ванников 1979 : 58). В некоторых конструкциях парцелляцией создается, с одной стороны, эффект затемненности смысла, имитация спонтанности высказывания, с другой стороны, интимизация повествования. Например: *Ах, весь дом был тайный, весь дом был – тайна! запретный плод. Запретный Шкаф.*

В тексте выявляются следующие типы парцелляции. 1) Высказывания с парцелляцией однородных членов предложения, например: *Этой открыткой я завладела. Эту открытку я у Валерии сразу украла. Украла и зарыла на дне своей черной парты. Эту открытку я, держа лбом крышку парты, постоянно глядела, прямо жгла и жрала ее глазами. Я жила – как та же девушка с любимым – тайно, опасно, запретно.* В данном примере парцелляция членит текст таким образом, что последовательно протекающие действия, которые передаются посредством однородных сказуемых, подаются как бы в отдельном кадре. 2)Высказывания с парцелляцией повтора, в которых повторение может сопровождаться распространением, например*: Чудная мысль – гиганта поставить среди детей. Черного гиганта – среди белых детей. Чудная мысль белых детей на черное родство – обречь*. В приведенном примере парцелляция является средством подчеркивания эмоционального состояния автора, выражения субъективного отношения реальности, усиления оценочного содержания высказывания. 3)Высказывания с парцелляцией определений, в которых парцелляция выступает как средство логико-семантического подчеркивания, проявляется тенденция к семантической разгрузке и интонационному упрощению

фразы. Например: *Над морем свободной стихии – Пушкин свободной стихии. Один. Единственный.* 4) Высказывания с парцелляцией сложного предложения, например: *Памятник Пушкина со мной под ним и фигурой подо мной был и моим первым наглядным уроком иерархии: я перед фигуркой великан, но я перед Пушкиным – я. То есть маленькая девочка. Но которая вырастет. Я для фигурки – то, что Памятник-Пушкина – для меня. Но что же тогда для фигурки – Памятник-Пушкина? И после мучительного думанья – внезапное озарение: а он для нее такой большой, что она его просто не видит. Он думает – просто блоха. А меня – видит. Потому что я большая и толстая*. Таким образом, парцелляция представляет собой универсальное явление полифункционального характера, обладающее потенциальной возможностью реализации разнообразных иллокутивных замыслов автора.

Значимой в синтаксисе М.Цветаевой является ненормативная гиперпунктуация. Как утверждают исследователи творчества М. Цветаевой, тире является показателем стиля. Однако тире для Цветаевой нечто большее: оно несет в себе семантическое наполнение. Например: *Памятник свободе – неволе – стихии – судьбе – и конечной победе гения: Пушкину, восставшему из цепей.*

Черно-синие сосны – светло-синяя луна – черно-синие тучи – светло-синий столб от луны – и по бокам этого столба – такой уж черной синевы, что ничего не видно – море. В данном примере тире несет семантическую нагрузку, т.е. можно интерпретировать и как противопоставление, и как чередование черного/светлого, а в отрывке /*ничего не видно – море*/ тире служит для перехода к «обозначению» самого существенного: встречу с морем. Или, например, *Море голубое – и соленое*. В данном предложении тире можно интерпретировать как знак для выражения противопоставления романтичного /*море голубое*/ прозаичному / *и соленое*/. «Никто из читавших М.Цветаеву не назовет ее язык «застывшим», наоборот, кипящие энергией ее строчки рвутся по швам, и многочисленные ее тире часто кажутся теми швами, и мы понимаем, что ей не до глагола, когда все – рвется, когда действие превышает дозировку» (Косман 1992:52). Например*:*

Ибо стоит Пушкин среди цепей, окружен («огражден») его пьедестал камнями и цепями: камень – цепь, камень – цепь, камень – цепь, все вместе – круг. В данном предложении присутствует безглагольная динамика, что создает синкопический, рваный ритм.

Подводя итоги, мы можем сказать, что специфика текстов типа эссе представляет особый интерес в контексте современной теоретической концепции рассмотрения развития русского синтаксиса от статического к динамическому, когда исследуются процессы функционирования и преобразования единиц, способов их консолидации.

Литература

1. Майенова М.Р. Теория текста и традиционные проблемы поэтики.// Лингвистика текста. М., Прогресс,1978.
2. Белый А. Символизм как миропонимание. М.,1908.
3. Арутюнова Н.Д. Язык и мир человека. М.,1998.
4. Валгина Н.С. Активные процессы в современном русском языке. М., 2001.
5. Тодоров Ц. Грамматика повествовательного текста. М., Прогресс,1978.
6. Маслова В.А. Введение в конгнитивную лингвистику: Учебное пособие. М., 2007.
7. Зубова Л.В. Язык поэзии М.Цветаевой. Изд-во С.-Петербургского университета,1999.
8. Сковородников А.П. Экспрессивные синтаксические конструкции современного русского литературного языка. М., 1981.
9. Вахтель Н.М.Стилистические фигуры в поэзии М.Цветаевой. Вестник ВГУ, 2002.
10. Иванчикова Е.А Парцелляция, ее коммуникативно-экспрессивные и синтаксические функции.М.,1968.
11. Ванников Ю.В. Синтаксис речи и синтаксические особенности русской речи. М.,1979.
12. Косман Н. Безглагольный динамизм поэтической речи М.Цветаевой. М., 1992.

Ковалёнок С.В.
(Беларусь, Минск)

СУЩНОСТЬ И МЕСТО СПОСОБОВ ГЛАГОЛЬНОГО ДЕЙСТВИЯ В СИСТЕМЕ ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКИХ КАТЕГОРИЙ ГЛАГОЛА В БЕЛОРУССКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ

Одной из актуальных проблем славянского глагола являются способы глагольного действия (СГД), которые тесно связаны с лексико-грамматическими категориями глагола и словообразовательными процессами.

Несмотря на значительные успехи в изучении СГД, до настоящего времени остаются спорными и нерешёнными вопросы о сущности СГД, взаимосвязи между типами СГД и иерархии их значений. В белорусском и русском языкознании отсутствуют исследования, посвящённые изучению взаимосвязи значений СГД с лексико-грамматическими глагольными категориями переходности, возвратности, кратности.

С введением понятия СГД, для которого до настоящего времени не существует интернационального обозначения, в специальных работах используются разные термины: нем. Aktionsart/ рус. акционсартный (Н.С. Авилова, Л.И. Ройзензон), лат. Actio (С.И. Баженов, М.А. Шелякин, П.С. Сигалов, Е.В. Петрухина), чеш. Akce/ рус. акциональный (А.В. Исаченко).

Термин Aktionsart (форма единственного числа) или Aktionsarten (форма множественного числа) появилась в XIX веке в работах немецких аспектологов (K. Brugman, W. Streiberg, Ed. Hermann). Теоретические и практические вопросы способов глагольного действия отражены в работах иностранных учёных B. Bartschat, R. Binnik, W. Birrenmaier, B. Comrie, H. Kunert, V. Lehmann, W. Pollak, V. Sacker, C. Bache.

В работах русских языковедов конца XIX и начала XX веков понятие СГД было тесно связано с семантикой вида. При этом не учитывалась строгая грамматичность категории вида и его неосложненность лексическими отличиями. Последнее послужило основанием для представления о глагольном виде

как грамматической категории, а о СГД – как семантических группировках глаголов (А.А. Потебня, А.Х. Востоков, Ф.Ф. Фортунатов). Изучение СГД с названных позиций привело к формированию двух классических теорий.

Идеи первой восходят к работам русских грамматистов А.Х. Востокова, А.А. Потебни, А.А. Шахматова и польского лингвиста С. Агреля. Данная теория разработана со словообразовательных позиций: выявляет только формально выраженные характеристики глагольного действия. Способы глагольного действия рассматриваются как семантико-словообразовательные группировки глаголов (охватывают только производные глагольные лексемы).

Вторая теория рассматривает СГД в семантической зоне аспектуальности. Наиболее значительные результаты в этом направлении были получены Ю.С. Масловым, который выделил СГД на основе отношения к категории вида, составил систему СГД с учётом морфемной характеристики и сходства в типах протекания действия, распределения его во времени. Понятие СГД, предложенное Ю.С. Масловым, оказалось достаточно точным и полным. Его дальнейшее уточнение было направлено на установление отдельных разновидностей СГД (А.В. Бондарко, Л.В. Салазникова, М.А. Шелякин, М.Д. Фетискина). Представители второй теории к способам глагольного действия относят определённые особенности лексических значений всех глаголов, не обязательно выраженных словообразовательными морфемами. Согласно с этой теорией, способы глагольного действия представляют собой семантические группы глагольной лексики, которые формируют непроизводные глаголы (нехарактеризованные СГД), производные глаголы (характеризованные СГД), одновременно производные и непроизводные глаголы (непоследовательно характеризованные СГД).

Нами предлагается следующее определения способов глагольного действия: способы глагольного действия – это лексико-словообразовательные группировки глаголов, объединённые количественно-временными или специальными характеристиками достижения результата.

Необходимо отметить, что следом за Н.С. Авиловой мы различаем три типа СГД: темпоральные, количественные и

специально-результативные с характерными для каждого подтипами и разновидностями (Авилова 1976). Значения названных типов СГД находятся в отношениях сложного взаимодействия и взаимопересечения, поэтому их иерархическое упорядочение проводилось с помощью семантических дифференциальных примет. В результате такого описания была составлена общая для белорусского и русского языков схема, на которой пунктирными линиями показана взаимосвязь значений СГД на уровне лексического и словообразовательного значений (схема 1).

В белорусском и русском языках на уровне лексического значения взаимосвязь установлена между определёнными темпоральными и специально-результативными СГД, а также отдельными подтипами специально-результативных СГД. Например: бел. *абабегчы,* рус. *оббежать* (специально-результативные СГД накопительно-суммарного, дистрибутивного, интенсивного подтипов), бел. *вылазіць* (разг.), рус. *излазить* (разг.) (специально-результативные СГД накопительно-суммарного, дистрибутивного подтипов), бел. *ад'ездзіць,* рус. *отъездить* (длительно-ограничительная разновидность ограничительного подтипа темпоральных СГД, интенсивный подтип специально-результативных СГД), бел. *прайсціся*, рус. *пройтись* (со значением интенсивного подтипа соотносится разговорное значение) (уменьшительно-ограничительная разновидность ограничительного подтипа темпоральных СГД, интенсивный подтип специально-результативных СГД), бел. *праехаць пяць гадзін*; *праехаць па калгасах*, рус. *проехать целую неделю в вагоне*; *проехать по знакомым* (длительно-ограничительная разновидность ограничительного подтипа темпоральных СГД, накопительно-суммарный подтип специально-результативных СГД), бел. *праехацца па былым ваколіцам* (разг.), рус. *проехаться* (разг.) (уменьшительно-ограничительная разновидность ограничительного подтипа темпоральных СГД, накопительно-суммарный подтип специально-результативных СГД), бел. *адбудавацца*, рус. *отстроиться* (разг.) (финитивный подтип темпоральных СГД, интенсивный подтип специально-результативных СГД).

Изучение механизма взаимосвязи СГД на уровне словообразовательного значения выявило совместимость количественных СГД однократного и многократного подтипов с определёнными подтипами темпоральных СГД и всеми подтипами специально-результативных СГД. Примеры совмещённых значений СГД представлены в таблице 1:

Таблица 1 - Примеры совмещённых значений СГД

СГД	Дистрибутивный подтип специально-результативных СГД	Комплетивный подтип специально-результативных СГД	Накопительно-суммарный подтип специально-результативных СГД	Интенсивный подтип специально-результативных СГД	Инхоативная разновидность начинательного подтипа темпоральных СГД
Много-кратный подтип количест-венных СГД	бел. *разляцецца* → *разлятацца* рус. *разлететься* → *разлетаться*	бел.*наляцець* → *налятаць* рус.*налететь* → *налетать*	бел.*наляцець* → *налятаць* рус.*налететь* → *налетать*	рус. *улетучить* → *улетучи-вать сплавить* → *сплавлять (прост.)*	бел. *зайсціся* → *заходзіцца*
Однократ-ный подтип количест-венных СГД	бел.*расцягаць* → *расцягнуць перацягаць*→ *перацягнуць*		бел.*нацягаць* → *нацягнуць сцягаць*→ *сцягнуць*		

Значения СГД свойственны как непроизводным, так и производным глаголам (охватывают всю глагольную лексику). Глагольная семантика разнообразна и разные значения могут включаться в разные СГД. Например, в семантической структуре русского глагола *дозвониться* имеются два значения, каждое из которых соотносится с определённым СГД: ’звоня,

добиться ответа’ (комплетивный подтип специально-результативных СГД), ’долго звоня, навлечь неприятности’ (интенсивный подтип специально-результативных СГД). В белорусском языке глагол *дазваніцца* (разг.) имеет одно значение ’звоня, получить ответ на звонок’ и относится к комплетивному подтипу специально-результативных СГД. Приведём ещё несколько примеров: на основании значения ’длительной, частой ездой довести до непригодности’ глагол бел. *даездзіць* можно отнести к интенсивному подтипу специально-результативных СГД, а на основании значения ’проездить на чём-н. до какого-то времени’ – к комплетивному подтипу; значение глаголов бел. *палаць,* рус. *пылать*’гореть ярким пламенем, уничтожаться в огне’ позволяет отнести их к интенсивному подтипу, а значение глаголов бел. *абуць*, рус. *обуть* ’надеть обувь’ – к комплетивному подтипу.

Для анализа глаголов разных СГД использовался комплексный подход, в основу которого была положена общая система классификации значений характеризованных и нехарактеризщванных СГД. Такая классификация позволяет определить значения СГД непроизводных и производных глаголов (см. таблицу 2), учесть разнообразие глагольной семантики при включении разных значений в СГД, рассмотреть механизм взаимоотношений последних.

Таблица 2 – Матрица характеризованных и нехарактеризованных СГД

СГД	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
Нехарактеризованные СГД					+	+			+								+	+		
Характеризованные СГД	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+

Замечание − Цифры обозначают:

Темпоральные СГД

1. Инхоативная разновидность начинательного подтипа
2. Ингрессивная разновидность начинательного подтипа
3. Финитивный подтип
4. Уменьшительно-ограничительная разновидность ограничительного подтипа
5. Длительно-ограничительная разновидность ограничительного подтипа

Количественные СГД

6. Однократный подтип
7. Смягчительный подтип
8. Уменьшительный подтип
9. Многократный подтип
10. Сопроводительный подтип
11. Длительно-ослабленный подтип
12. Прерывисто-смягчительный подтип
13. Длительно-дистрибутивный подтип
14. Длительно-взаимно-дистрибутивный подтип
15. Осложнённо-интенсивный подтип

Специально-результативные СГД

16. Дистрибутивный подтип
17. Интенсивный подтип
18. Комплетивный подтип
19. Накопительно-суммарный подтип
20. Терминативный подтип

В результате исследования было установлено, что не совмещённые значения СГД формируют непроизводные и производные глаголы. В производных глаголах данные значения актуализируют простые и сложные словообразовательные форманты. Образование глаголов происходит суффиксальным, префиксальным, постфиксальным, префиксально-суффиксальным, префиксально-постфиксальным и префиксально-суффиксально-постфиксальным способами. Совмещённые значения СГД реализуются только в производных глаголах префиксальным (бел. аб- (аба-, а-)/ рус. об- (обо-, о-) и суффиксальным (бел. -а$_3$- (-я-)/ рус. -а$_3$- (-я-), бел. -ва- (-іва-, -

ыва-)/ рус. -ива- (-ыва-, -ва-), бел. -і$_3$-/ рус. -и$_3$-, бел. -ну$_2$-/ рус. -ну$_2$-) способами.

Изучение механизма взаимосвязи СГД со значениями лексико-грамматических категорий глагола позволило установить грамматические границы реализации значений СГД и особенности их грамматической маркировки (Ковалёнок 2006: 108-116; Ковалёнок 2006: 103-111). Так, известные значения способов глагольного действия белорусского и русского языков можно разделить на маркированные и немаркированные относительно категории вида, переходности/ непереходности, возвратности/ невозвратности и кратности/ некратности.

В белорусском и русском языках грамматическая маркированность СГД относительно категорий переходности, возвратности и кратности совпадает полностью.

На основании совместимости или несовместимости значений способов действия с лексико-грамматическим значением переходности, СГД распределяются по следующим разрядам: маркированные значением переходности (в белорусском и русском языках уменьшительный подтип количественных СГД: бел. *падкапаць*, рус. *подкопать*; и совмещённое значение дистрибутивного и накопительно-суммарного подтипов специально-результативных СГД: бел. *абклейваць*, рус. *обклеивать*); маркированные значением непереходности (в белорусском и русском языках длительно-взаимно-дистрибутивный подтип количественных СГД: бел. *пераміргвацца*, рус. *перемигиваться*); немаркированные СГД (оставшиеся 16 СГД: например, прерывисто-смягчительный подтип количественных СГД: бел.: *пачытваць* (разг.), *памахваць* (разг.), русск.: *почитывать* (разг.), *помахивать* (разг.). Эти 16 СГД объединяют переходные и непереходные глаголы.

В белорусском и русском языках значения СГД относительно способности соотноситься со значениями возвратности и невозвратности разделяются на два разряда: маркированные и немаркированные. Так, в сопоставляемых языках длительно-взаимно-дистрибутивный подтип количественных СГД формируют только возвратные глаголы (бел. *пераглядвацца*, рус. *переглядываться*). Количественные

СГД уменьшительного (бел. *прыстрашыць*, рус. *припугнуть*) и перерывисто-смягчительного (бел. *папіваць*, рус. *попивать*) подтипов, специально-результативные СГД осложнённо-интенсивного подтипа (бел. *вызвоньваць*, рус. *названивать*), совмещённое значение дистрибутивного и накопительно-суммарного подтипов (бел. *аблазіць*, рус. *излазить*) объединяют только невозвратные глаголы. Оставшиеся 14 СГД объединяют возвратные и невозвратные глаголы, а поэтому относятся к немаркированным.

Относительно кратности/ некратности СГД делятся на маркированные значением многоактности или одноактностии немаркированные определённым процессным значением. Ингрессивная разновидность начинательного подтипа темпаральных СГД (бел. *паехаць*, рус. *поехать*), а также однократный (бел. *збегаць*, рус. *сбегать*) и уменьшительный (бел. *замыць*, рус. *застирать*) подтипы количественных СГД представлены глаголами со значением одноактности. Финитивный подтип темпоральных СГД (бел. *адбегаць*, рус. *отбегать*), количественные СГД многократного (бел. *папабегаць*, рус. *хаживать*), перерывисто-смягчительного (бел. *наязджаць*, рус. *наезжать*), длительно-дистрибутивного (бел. *раз'язджаць*, рус. *разъезжать*), длительно-взаимно-дистрибутивного (бел. *перастуквацца*, рус. *перестукиваться*), длительно-смягчительного (бел. *накульгваць*, рус. *похрамывать* (разг.), осложнённо-интенсивного (бел. *вызвоньваць*, рус. *вызванивать*), сопроводительного (бел. *прытупваць*, рус. *притопывать*) подтипов объединяют глаголы са значением многоактности. Способы глагольного действия, немаркированные определённым процессным значением, составляют глаголы с совмещённым значением дистрибутивного и накопительно-суммарного подтипов (бел. *абнесці*, рус. *обнести*), темпоральных СГД инхоативной разновидности начинательного подтипа (бел. *забегаць*, рус. *забегать*), длительно-ограничительной (бел. *прабегаць*, рус. *пробегать*) и уменьшительно-ограничительной (бел. *заехаць*, рус. *заехать*) разновидностей ограничительного подтипа, смягчительного подтипа количественных СГД (бел. *падбегчы*,

рус. *подбежать*), а также всех известных подтипов специально-результативных СГД.

Сопоставление видовых границ реализации СГД в белорусском и русском языках выявило ряд общих и отличительных черт. В сопоставляемых языках длительно-дистрибутивный подтип количественных СГД объединяет непарные глаголы несовершенного вида (бел.: *пахаджваць*, *раз'язджаць*; русск.: *похаживать*, *разъезжать*), ингрессивная разновидность начинательного подтипа темпоральных СГД – непарные глаголы совершенного вида (бел. *паехаць*, рус. *поехать*); значения 13 СДД совмещаются с грамматическим значением несовершенного и совершенного видов. Последние 13 СГД являются немаркированными. Они группируются относительно возможности включать парные и непарные глаголы определённого вида. Так, темпоральные СГД ограничительного и финитивного подтипов, смягчительного подтипа количественных СГД, специально-результативных СГД дистрибутивного, комплетивного, накопительно-суммарного и терминативного подтипов, а также совмещённое значение дистрибутивного и накопительно-суммарного подтипов представлены парными глаголами и непарными глаголами совершенного вида; сопроводительный подтип количественных СГД объединяет парные глаголы и непарные глаголы несовершенного вида; интенсивный подтип специально-результативных СГД формируют парные глаголы и непарные глаголы обоих видов; количественные СГД однократного и длительно-взаимно-дистрибутивного подтипов – исключительно непарные глаголы известных видов; уменьшительный подтип количественных СГД представлен глаголами, способными образовывать видовые пары. В анализируемых близкородственных языках установлены следующие отличия:

1. В белорусском языке немаркированными являются количественные СГД многократного (включает парные и непарные глаголы известных видов: *папалётаць→папалётваць; ездзіць; папаездзіць*) и осложнённо-интенсивного (формируют парные глаголы: *высвістаць→высвістваць*) подтипов, инхоативная разновидность начинательного подтипа

темпоральных СГД (представлена парными и непарными глаголами совершенного вида: *расхадзіцца→расходжвацца*).

2. В русском языке количественные СГД многократного подтипа (*ездить*, *бегивать*) и осложнённо-интенсивного (*отплясывать* (разг.), *высвистывать* (разг.) подтипов маркированы несовершенным видом, а инхоативная разновидность – совершенным видом(*забегать*, *расползаться*).

Наглядно классификация СГД с учётом взаимосвязи с лексико-грамматической категорией вида в белорусском и русском языках представлена на схеме 2.

Проведённое исследование СГД в русском и белорусском языках позволило установить сущность СГД и закономерности грамматической маркированности их значений. Основные выводы проведённого исследования могут быть сформулированы следующим образом.

1. В современных русском и белорусском языках СГД являются лексико-словообразовательными группировками глаголов, которые объединены количественно-временными или специальными характеристиками достижения результата. Исследование показало, что значения СГД свойственны как производным, так и непроизводным глаголам.

2. СГД характеризуются личной, строго иерархичной структурой значений. В основе иерархии значений СГД лежат лексико-семантические характеристики протекания действия. Взаимосвязь значений СГД устанавливается на уровне лексического и словообразовательного значений. Выделяются не совмещённые и совмещённые значения СГД: первые формируют непроизводные и производные глаголы, вторые – только производные.

3. В белорусском и русском языках значения СГД отчётливо делятся на маркированные и немаркированные лексико-грамматическими категориями вида, переходности/ непереходности, возвратности/ невозвратности, кратности/ некратности.

Литература

1. Авилова, Н.С. Вид глагола и семантика глагольного слова / Н.С. Авилова; отв. ред. С.Г. Бархударов. − М.: Наука, 1976. – 328 с.

2. Кавалёнак**,** С.В. Способы дзеяслоўнага дзеяння: да праблемы іерархічнай класіфікацыі / С.В. Кавалёнак // Беларуская лінгвістыка / рэдкал.: А.А. Лукашанец (адк. рэд.) [і інш.]. – Мінск, 2006. – Вып. 57. − С. 108–116.

3. Кавалёнак, С.В. Узаемасувязь значэнняў спосабаў дзеяслоўнага дзеяння са значэннямі пераходнасці і зваротнасці / С.В. Кавалёнак // Беларуская лінгвістыка / рэдкал.: А.А. Лукашанец (адк. рэд.) [і інш.]. – Мінск, 2006. – Вып. 58. − С. 103–111.

Саркисова М.Ю.
ЕГЛУ им. В.Я.Брюсова

ОБ ОДНОМ ОПЫТЕ ПРЕЗЕНТАЦИИ ЗАИМСТВОВАННОЙ ЛЕКСИКИ СТУДЕНТАМ-ФИЛОЛОГАМ

Заимствованные слова занимают часть лексической системы современного русского языка и представляют собой большой научный интерес. При работе над текстами различного характера со студентами-филологами появляется необходимость рассмотреть многие иноязычные слова современного русского языка в исторической перспективе, поскольку одной из основных задач при обучении русскому языку студентов-филологов является формирование и развитие у них навыков лингвистического мышления.

Русский литературный язык прошел свой самобытный путь развития, но в то же время в течение веков обогащался путем взаимодействия со старославянским языком и родственными славянскими языками. Лексический запас русского литературного языка пополнялся заимствованиями из западноевропейских и других языков. В русский язык в разные периоды его развития проникали слова из других языков, так как заимствования представляют собой закономерный путь формирования любого языка. В процессе освоения иноязычные слова подвергаются изменениям различного рода, подчиняются законам развития русского языка, его функционально-стилистическим нормам.

Так как “существующие в настоящее время в русской лексике иноязычные слова пришли в нее в разное время из самых различных языков” (Шанский 1972:98), для студентов-филологов интересным представляется работа над заимствованными словами для формирования у них представлений об истории русского народа и его культуре. В настоящее время познание языка через познание культуры и страноведения стало одним из актуальных направлений современной методики изучения и обучения иностранным языкам.

Как известно, в становлении русского литературного языка и его лексической системы особое место принадлежит Петровской эпохе. В научной литературе этот период характеризуется как период сложный и противоречивый, в то же время первая четверть XVIII века считается исключительно важной для последующего формирования лексики русского литературного языка, его различных стилей и жанров. Именно в Петровскую эпоху возникло многое из того, что вошло активную составляющую лексической системы современного языка. Основные процессы в развитии лексики этого периода были теснейшим образом связаны с общественно-политическими реформами эпохи.

Петр I "прорубил окно в Европу" и за необычайно короткий срок осуществил в стране грандиозные преобразования. Все эти процессы, затронувшие разнообразные области общественной, научной и культурной жизни, существенным образом повлияли на формирование лексического состава языка: лексика, как известно, непосредственно и быстро отражает все изменения в жизни общества. С появлением новых реалий в языке появляются новые слова, и довольно часто одновременно с новыми реалиями заимствуются также слова, обозначающие их. Как отмечает Н.М.Шанский, "в своем подавляющем большинстве иноязычные слова были заимствованы вместе с вещью, явлением, понятием и т.д. (*зонтик* – из голландского языка, *диск* – из греческого, вензель – из польского, *бульвар* – из французского, *бокс* – из английского, *чалый* – из тюркского, *помпа* – из латинского, *квартет* – из итальянского, *штатив* – из немецкого и т.д.), однако немало их пришло в русский язык и в качестве новых обозначений того или иного факта, имевшего до этого исконно русское наименование (ср. *специфический*, *вояж* – из французского языка, *денди* – из английского, *февраль* – из латинского и исконно русские *особенный, путешествие, щеголь, лютый*) (Шанский 1972:97). Заимствование иноязычных слов было одним из характерных явлений уже второй половины XVII века. Эти слова пополняли лексический состав научной, административной, военной сфер и предметов быта. Таковы,

например, слова *глобус, градус, фигура, циркуль, трагедия, канцелярия, парламент, секретарь, гусар, шпага, рота, бричка, карета, бант, сатин, чай* и т.д. В Петровскую эпоху чрезвычайно возрастает интенсивность западноевропейского влияния, активизируются разнообразные связи России с Западом. Сложившаяся в то время историческая и общественно-политическая обстановка также способствовала пополнению лексического состава русского языка заимствованными словами. Этот процесс был в значительной степени подготовлен также уже существовавшей традицией заимствования иноязычных слов в конце XVII века. По сравнению с предыдущим веком в Петровскую эпоху значительно расширяются языковые связи: наблюдается тяготение к языкам развитых западноевропейских стран и к общеевропейским лексическим элементам. В начале XVIII века сильно влияние голландского языка, по-прежнему велика роль латинского языка, заметно влияние немецкого, итальянского, французского, английского, шведского, датского языков. Обогащению русской лексики иноязычными словами способствовали преобразования всех сторон русской жизни при Петре I, его административные, военные реформы, успехи просвещения, развитие науки. Язык пополнился названиями новых предметов быта, военными и морскими терминами, словами из области науки и искусства.

В современном русском языке англицизмы активно функционируют в устном общении, в средствах массовой информации и в художественной литературе. Сейчас повышенный интерес представляют англицизмы в научных разработках и в практических занятиях, и в этом плане в работе со студентами-филологами следует обратить особое внимание на период заимствования тех или иных иноязычных слов. Так, например, в современном русском языке получили распространение слова на *–инг*, и при рассмотрении этих слов следует отметить, что первые слова на *–инг* вошли в русский язык очень рано, еще до Петровской эпохи. Это были обозначения денежных единиц, принятых в Англии: *стерлинг, шиллинг*; окончательно укрепились они уже во второй половине XVIII века. В Петровскую эпоху в русский язык вошли заимствованные слова на *–инг*, относящиеся в основном к

морской терминологии: *салинг, фертоинг, эллинг, бланкетинг, битинг*; по-видимому, к этому времени относятся *спиркетинг, шифтинг* и др., источником их, как правило, был голландский язык, иногда английский. Многие из этих слов остались специальными терминами, которые фиксируются лишь в специальных морских словарях и не отмечаются в толковых и энциклопедических словарях русского литературного языка. Следует заметить, что в Петровскую эпоху слова на *–инг* часто заимствовались устным путем, не сохраняя конечного *–инг*, не характерного для русского языка, и «подстраиваясь» под слова русского языка.

В процессе ознакомления с историей заимствованных слов интересным представляются исследования писем и бумаг самого Петра Великого студентами-филологами. Этот материал дает возможность увидеть, как заимствованные слова функционировали в самых различных источниках и в живом языке начала XVIII века. В процессе работы можно проанализировать значения иноязычных слов, классифицировать их по терминологическим группам, представить языки-источники, а также сопоставить значения этих слов с их значением в современном русском языке. В письмах и бумагах Петра I отражаются слова иноязычного происхождения, заимствованные из различных языков. Так, например, в них встречаются слова *судно, капитан, канат, лейтенант, министр, фураж, апартамент, бал*, которые были заимствованы из французского языка; *матрос, флот* – из голландского языка; *генерал* - франц. *general,* нем. *General,* от лат. *general; провиант* – через нем. *Proviant* от итальян. *proviada* и т.д. Классификация по терминологии показывает, что в письмах и бумагах Петра Великого используются заимствованные слова из различных сфер: военное и морское дело, административная лексика, а также бытовые слова. В качестве примера приведем небольшие отрывки из писем и бумаг: “*Да и о том ему проведать: каковы там людей к морскому пути и бою, будут ли против Венетов, и “на чем” заобычнее, на каких судех, на каких судах более употребления*…”, “… *и суды все кроме большого коробля в одделке, толко за канатами станет*…”, “… *по семисот сажен*

из Пушкаревкого приказу на мешков присланы были…”. В рассмотренных материалах часто встречается заимствованная лексика из бытовой сферы: “*Чтоб сухарей на всю армию на месец всегда на подводах было для походу готово, також и фуражу для лошадей*”, “*Провиант, которой в Себеже, по первому пути велеть весть во Псков*” и т.д. Деятельность самого императора естественным образом отражается и в лексике деловых бумаг и писем, принадлежащих перу великого царя-реформатора: в письмах и бумагах Петра I распространены заимствованные слова по военному и морскому делу. Приведенные примеры показывают, что заимствования употребляются для обозначения новых понятий, относящихся к различным областям жизни русских людей начала XVIII века. Эти слова давали возможность точно обозначить понятия, кратко выразить свои мысли при описании каких-либо предметов, событий, явлений.

Исследование иноязычной лексики, нашедшей отражение в письмах и бумагах Петра I, позволило заметить, что слова могли менять свое значение, “приспосабливаясь к языковой картине мира заимствующего языка” (Шмелев 2005: 14). Заимствованные слова могли иметь несколько значений, а в современном русском языке сохранить только одно из них. Так, например, слово *канат* в Петровскую эпоху имело два значения: первое – очень толстая веревка, второе – каторга (заимствованное из греческого языка). В современном русском языке сохранилось только первое значение этого слова. В рассмотренных материалах наблюдается также утрата одного из значений слова в связи с исчезновением данного понятия. Например, слово *министр* (заимствованное из латинского языка), которое имело два значения: министр – чин в правительстве и министр – служитель, помощник царя. В современном русском языке используется только в первом значении. Слово *капитан*, которое встречается в письмах и бумагах Петра I, имело два значения: первое – официальный чин в армии или флоте, второе – титул коменданта укрепленного замка, крепости. В современном русском языке слово *капитан* используется в трех значениях: 1. официальное

звание или чин в армии и флоте, а также лицо, имеющее это звание; 2. командир судна; 3. глава спортивной команды.

Рассмотрение заимствованной лексики современного русского языка именно в исторической перспективе формирует у студентов-филологов умение рассматривать языковые явления в диахронии. Очень важным представляется тот факт, что благодаря такой работе можно приобщить будущего специалиста к русской культуре. Исследование заимствованной лексики начала XVIII века позволяет создать представление об одном из важных этапов в истории русского народа и русского общества. Анализ писем и бумаг самого Петра I дает возможность соприкоснуться и раскрыть для себя личность великого императора. Исследования такого характера дает возможность окунуться в историческую и языковую ситуацию периода заимствования слов, представляя весь колорит эпохи.

Литература

1. В.В.Виноградов. Очерки по истории русского литературного языка XVII-XIX веков. М.1982.
2. Дж.А.Гарибян. История русского литературного языка. Ереван.2006.
3. И.А.Горшков. История русского литературного языка. М. 1969.
4. История лексики русского литературного языка конца XVII – начала XIX века. Под ред. Ф.П.Филина. М. 1981.
5. Е.Г.Ковалевская. История русского литературного языка. М. 1978.
6. А.И. Кожин. Хрестоматия по истории русского литературного языка. М. 1974.
7. С.И. Ожегов. Словарь русского языка. М. 1984.
8. М.Фасмер. Этимологический словарь русского языка. М. 1967.
9. Ф.П. Филин. Словарь русского языка XI-XVII веков. М. 1980.
10. М.И. Фомина. Современный русский язык. Лексикология. М. 1990.

11. Н.М. Шанский. Лексикология современного русского языка. М.1972.

12. А.Д. Шмелев. Ложная тревога и подлинная победа. http://www.philology.ru/linguistics2/shmelyov-05.htm

Гарибян Н.О.
ЕГЛУ им. В.Я. Брюсова

ИСТОРИЧЕСКИЙ СИНТАКСИС В СИСТЕМЕ СПЕЦИАЛЬНОЙ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ

Изучение исторического синтаксиса является необходимой предпосылкой правильного понимания синтаксических конструкций современного русского языка. В докладе мы остановимся на определенно-личных предложениях в древнерусском языке XVII века. Данный материал может войти в спецкурс либо в спецсеминар по исторической грамматике русского языка, истории русского литературного языка.

В древнерусском языке, в сравнении с современным русским языком, были весьма частотны односоставные определенно-личные предложения. В первую очередь это связано с тем, что система форм прошедшего времени в древнерусском языке имела личную парадигму. В результате в более древние периоды экспликация местоимения-подлежащего была избыточной. И хотя временная система древнерусского языка к XVII веку уже претерпела кардинальные изменения, старые формы все еще употребляются в книжных повестях. И соответственно используются и определенно-личные предложения.

Итак, в связи с тем, что личные глагольные окончания даже в формах прошедшего времени были показателями лица, нормой было отсутствие местоимения-подлежащего при глаголах-сказуемых 1-го и 2-го лица.

Соотношение определенно-личных и соответствующих им двусоставных предложений в древнерусских текстах XVII века зависит от жанра, к которому принадлежит то или иное произведение. Так, в произведениях, написанных книжно-письменным языком, присутствует большое количество определенно-личных предложений по той причине, что в них

достаточно частотны старые формы глагольных времен, имеющих указание на лицо:

Он же помышляя, глаголя в себе, яко "много различных питей в дому отца моего и никогда же таковаго пития испих, яко же ныне". ("Повесть о Савве Грудцыне");

Они же поведаша им: "Многи села обходим и чист хлеб вземлем, а тако в сладость не ядохом, яко сладок хлеб вдовы сея". ("Повесть об Ульянии Осорьиной");

Двусоставные предложения с местоимением-подлежащим употребляются в книжных произведениях тогда, когда это вызвано стремлением подчеркнуть субъект действия, противопоставить его другим лицам. Чаще всего они встречаются в диалогах, в прямой речи:

И паки рекоша святии: "Соломоние, веруеши ли ***ты*** *во Христа? " Она же ничтоже к нимъ отвеща. И рекоша ей: "Глаголи* ***ты****, Соломоние, сице верую* ***азъ*** *во Христа". Она же рече: "Верую* ***азъ*** *во Христа". И паки рекоша ей: "Воистинну ли веруеши?" Она же рече: "Воистинну* ***азъ*** *верую во Христа"*. ("Повесть о Соломонии Бесноватой");

Веруете ли ***вы*** *в духа святаго не истиннаго?* ("Жизнеописание Епифания").

В XVII веке сложная форма прошедшего времени – перфект – уже была разрушена: утратился вспомогательный глагол, сохранилось лишь причастие прошедшего времени на ***-л***, и, таким образом, глагол в прошедшем времени потерял способность указывать на лицо. Здесь в большинстве случаев даже в произведениях, написанных книжно-письменным языком, при наличии личного местоимения глагол-связка отсутствует:

Откуду ***ты*** *сюду пришел, и како тебя зовут, и кто тебе велел тут вселитися в нашем месте?* ("Повесть о Тверском Отроче монастыре");

Ну, окаянне Епифане, ел ***ты*** *много, пил* ***ты*** *много, а о правиле келейном не радел…* ("Жизнеописание Епифания").

Однако употребление личного местоимения в качестве подлежащего в случае с логическим на нем ударением могло и не вызвать обязательного опущения вспомогательного глагола при перфекте, поскольку в этом случае личное местоимение употреблялось не для указания на лицо, а для логического выделения субъекта действия:

Тыже *обещалася* ***еси*** *Господу Богу и Пречистой Богородице и нама еже сохранити и соблюсти крепко, и сие по обещанию твоему снабди и опасно сохраняй*. ("Повесть о Соломонии Бесноватой");

*Великий же князь велми бысть печален об отроке своем, глаголаше, яко "****аз*** *повинен* ***есмь*** *смерти его"*. ("Повесть о Тверском Отроче монастыре").

В памятниках светской литературы, демократической сатиры XVII века, где в большинстве случаев отражается живая речь, присутствие личного местоимения-подлежащего при глаголе-сказуемом является почти нормой, так как в живой разговорной речи XVII века односоставное предложение вытесняется двусоставным предложением с местоимением-подлежащим, "причем особенно интенсивно идет этот процесс в предложениях с перфектом, форма которого при опущении связки не содержит указания на лицо"[1], а в исследуемый период единственной формой прошедшего времени в живом языке был перфект без связки.

…проел ***я*** *останошною свою клячю.* ("Послание доверительное недругу");

…вели ему на том же месте под мостом стоять, где ***ты*** *вез отца своего в торговую баню обмывать.* ("Повесть о Шемякином суде").

[1] Историческая грамматика русского языка. Синтаксис простого предложения. Под ред. Борковского В.И. М., 1978, с.208

В “Житии протопопа Аввакума” односоставные определенно-личные предложения с глаголами в настоящем и будущем простом времени, а также односоставные предложения с полным перфектом со связкой преобладают в тех отрывках, которые характеризуются торжественным слогом, в отрывках, связанных с религиозной тематикой и потому имеющих более книжный характер:

Уповаю и надеюся на Христа, ожидаю милосердия его и чаю воскресения мертвым;

И, виде меня печална, протопопица моя приступи ко мне со опрятъством и рече ми: “Что, господине, опечалился еси?”

В тех отрывках, где Аввакум пишет живым разговорным языком, преобладают двусоставные конструкции с местоимением-подлежащим:

*Она же мне говорит: “Господи помилуй! Что **ты**, Петровичь, говориш?”*

Показательно в этом отношении следующее предложение из “Жития протопопа Аввакума”:

*Слыхала **я**, - **ты** же читал апостольскую речь: привязалъся еси жене, не ищи отрешения, егда отрешися, тогда не ищи жены.*

В приведенном отрывке в той части, где идет живая речь, используются двусоставные предложения с местоимением-подлежащим при перфекте без связки (слыхала ***я***, ***ты*** читал); там же, где следует цитация из Евангелия, местоимение-подлежащее при полном перфекте со связкой отсутствует.

В сатирических повестях XVII века односоставные предложения без местоимения-подлежащего используются в тех отрывках, которые написаны с широким использованием церковнославянских элементов. Если раньше церковнославянский язык использовался для восхваления церкви и ее служителей, то в сатирических повестях XVII века он используется в качестве средства пародирования, высмеивания церкви и церковных лиц:

Глас твои слышу, а имени твоего не вем. (“Слово о бражнике”);

Изволь мне поведати, како себе нарицаеши и чего ради в сию пустыню притекаеши? (“Сказание о куре и лисице”);

В тех отрезках текста, которые написаны живым языком, используются личные местоимения в функции подлежащего. Так, в повести “Сказание о куре и лисице”, когда лисица перестает говорить языком попа-проповедника и переходит от книжного языка к живому, преобладающими становятся двусоставные конструкции с местоимением-подлежащим:

*Да помнишь ли ты, лихой человек, кали **я** была галадна, изнили меня злыя дни, нечиво было ясти, **аз** ела чеснок да ретку, и тем **я** себя сарамоты доставила.*

В этом отрывке наблюдаем и разрушенный перфект, чем также вызвано обязательное присутствие местоимения-подлежащего.

Таким образом, можно сделать вывод, что в XVII веке более частое употребление личных местоимений в роли подлежащего было связано с оформлением сказуемого: разрушение системы временных форм и установление в качестве единственной формы прошедшего времени формы на ***-л*** вызывало необходимость в указании на лицо в предикативной основе предложения. Однако существует и противоположная точка зрения. Т.П. Ломтев, например, считает, что все более широкое употребление местоимений 1-го и 2-го лица в роли подлежащего привело к разрушению старой системы временных форм. По его мнению, “…основная причина падения личных форм вспомогательного глагола при причастии на ***-л*** состоит в распространении личных местоимений в функции подлежащего…”[1] Интересно мнение В.Л. Георгиевой по этому поводу. Она считает, что причина бóльшей употребительности местоимений 1-го и 2-го лица в качестве подлежащих в современном русском языке сравнительно с древнерусским языком заключается во

[1] Ломтев Т.П. Очерки по историческому синтаксису русского языка. М., Изд-во Московского ун-та, 1956, с.60

“вторичном”, “неисконном” характере категории личных местоимений: “…сравнительно-исторической морфологией установлено, что местоимения 1-го и 2-го лица в далеком прошлом прошли такой же путь возникновения из указательных местоимений, какой в более поздний период прошло местоимение 3-го лица. Для указательных же местоимений, естественно, не характерна номинативная роль. Очевидно, возникновение категории личных местоимений лишь очень медленно приводило к рассмотренным синтаксическим изменениям”.[1]

Однако было бы не совсем правильно объяснять наличие или отсутствие подлежащего при глаголе-сказуемом только лишь способностью или неспособностью последнего в той или иной своей форме указывать на лицо. Если основываться только на этом объяснении, то и в современном русском языке должна была наблюдаться следующая картина: местоимение-подлежащее присутствует только при глаголах прошедшего времени и в сослагательном наклонении, в остальных же случаях, т.е. при глаголах настоящего времени и т.п., подлежащего-местоимения быть не должно. Между тем, мы видим, что дело обстоит совершенно не так. Как уже было показано, в древнерусских текстах XVII века часто местоимения-подлежащие отсутствуют при той форме глагола, которая указания на лицо не содержит, и, наоборот, присутствуют при форме глагола, которая сама в себе содержит указание на лицо, вне зависимости от жанровой принадлежности произведения. Все эти случаи уже не могут быть объяснены грамматически. Скорее всего здесь действуют экстралингвистические правила. Один из таких случаев был нами рассмотрен выше. Мы определили это как “стремление подчеркнуть, выделить субъект действия”. Это стремление может иметь место в ряде случаев. Так, особо выделяется производитель действия тогда, когда есть необходимость противопоставить его кому-то другому, то есть наличествует

[1] Георгиева В.Л. История синтаксических явлений русского языка. М., “Просвещение”, 1968, с.27

оппозиция “я – ты”, “я – он”, “я – вы”, “я – они” и т.п. Рассмотрим это на примерах.

> *Царь же ему отвещаваше: “Не рех ли ти прежде лютость жены тоя? **Аз** бо искусихся и вем жестокость ея. **Ты** бо единою се виделъ еси деяние, **азъ** же колико летъ имам, терпя от нея и не ведыи, что сотворити ей”.* (“Повесть о боярыне Морозовой”)

Так, в приведенном выше отрывке налицо оппозиция “я – ты”. Причем показательно, что в первом предложении, там, где оппозиция отсутствует, местоимения-подлежащего при глаголе-сказуемом нет.

Приведем еще один пример с противопоставлением “я – ты”:

> *Аввакум же говорил: “**Ты** ищешъ в словопрении высокие науки, а **я** прошу у Христа моего поклонами и слезами”.* (“Записка” об увещеваниях Аввакума в Москве в июле-августе 1667 г.)

В следующем отрывке наблюдаем оппозицию “я – он”, хотя “он” здесь не вербализован:

> ***Аз** же идох в сени ко дияволу и хощу его рукою моею живоносным крестом христовым оградити, **он** же побежал от мене.* (“Жизнеописание Епифания”)

И.И. Фужерон в статье “Я-ли, не я-ли?”, говоря об оппозициях “я – ты”, “я – он”, и т.п. относительно современного русского языка, выделяет также так называемую “мирную оппозицию”, подразумевая под этим “употребление “я” в предложениях, описывающих ситуации с “распределением ролей”, когда действия и деятели не находятся в прямом противоречии.”[1] Довольно часто “мирная оппозиция” встречается

[1] Фужерон И.И. Я-ли, не я-ли?(Местоимение “Я” в роли подлежащего). // Русский язык сегодня 4. Проблемы языковой нормы. Отв. ред. проф. Л.П. Крысин. М., 2006, с. 583

и в текстах древнерусских памятников рассматриваемого периода:

> *Господине мой великий княже,* ***я*** *не того ради приидох к тебе, но да* ***ты*** *от печали свободишмя и прошения моего да не презриши…* (“Повесть о Тверском Отроче монастыре”);
>
> *О свет мой и друг мой любимой Ефросинушко, ведаю* ***аз****, что* ***ты*** *давно умер, преставился на он свет, а ныне вижу тя, паки ожил ты…*(“Жизнеописание Епифания”).

Нередко в современном русском языке наличие ***я*** позволяет говорящему “выделиться из ансамбля, частью которого он является, подчеркнуть свою роль, показать, что инициатива принадлежит ему”.[1]

> *Ты забыл, как однажды мы должны были вдвоем атаковать лодку “противника”?* ***Я*** *сделал это собственными силами и, не дождавшись тебя, возвратился на базу.* ***Я*** *проявил инициативу и за это получил от Курганова нагоняй.* (Д. Ткач)

Подобные ситуации нередко наблюдаются и в древнерусских текстах XVII века:

> *Господа мои судии, им* ***яз*** *отвечаю, а на них* ***яз*** *буду искать безчестия своего, и назвали меня худым человеком, а* ***яз*** *их не бивал и не грабливал и не знаю, ни ведаю.* (“Повесть о Ерше Ершовиче”)

В приведенном примере говорящий стремится доказать свою правоту: используя каждый раз ***яз,*** он как бы подчеркивает, что правда целиком и полностью на его стороне. Здесь присутствует и оппозиция “я – они”. В следующем отрывке из “Повести о Горе-Злочастии” введение в текст

[1] Там же

местоимения ***я***, употребленного Горем, способствует тому, чтобы молодец поверил в исключительную искренность говорящего, что именно оно, Горе, а не кто другой способен помочь и уберечь от опасности и т.п.

Надейся на меня, брата названова, -
я *сяду стеречь и досматривать.*
в головах у тебя, мила друга,
я *поставлю крушку ишему сладково,*
вскрай поставлю зелено вино,
близ тебя поставлю пиво пьяное,
зберегу ***я****, мил друг, тебя накрепко,*
сведу ***я*** *тебя ко отцу твоему и матери!* ("Повесть о Горе-Злочастии").

В современном русском языке наличие ***я*** часто делает высказывание более категоричным, иногда даже агрессивным, у говорящего присутствует сознание того, что главная роль, инициатива в данном диалоге принадлежит ему (либо он хочет уверить в этом себя и остальных):

*- **Я** знаю, - сказала Нина грустно и в то же время значительно, словно ей была открыта печальная тайна. – **Я** знаю. **Я** виновата. **Я** всю ночь заснуть не могла, все меня предчувствия мучили, будто с тобой что-то стрясется. Не с кем-нибудь, а с тобой. Но **я** злилась на тебя и не пошла спасать тебя… Уж **я** казню себя, кляну последними словами…* (Вл. Орлов)

Очевидно, такое употребление имеет глубокие исторические корни: об этом неопровержимо свидетельствуют памятники, в данном случае, XVII века:

А хто родителей своих на добро учения не слушает,
Того выучу ***я****, Горе злочастное…*
("Повесть о Горе-Злочастии");
И глагола ему: "Аще не дашь сынов своих во двор мой, и ***аз*** *на тя прииду с*

воинством…" ("Повесть о начале царствующего града Москвы").

Необходимо отметить еще один момент, связанный с наличием или отсутствием местоимения-подлежащего при глаголе-сказуемом. Этот момент связан со сменой плана повествования. Как отмечает И. И. Фужерон, "…переход от одного дискурсивного плана к другому, изменение направления, вплоть до разрыва в повествовании, сопровождается эксплицитным выражением местоимения-подлежащего при сказуемом".[1] В древнерусских текстах XVII века отмеченная особенность наблюдается достаточно часто:

Обещание мое всегда со мною, и никогда не выступаю из ограды. А наставникъ ми небесный отецъ, иже посла сына своего в миръ наставити люди своя, да во истине его ходятъ. Прочее ***азъ*** *васъ вопрошаю, скажите ми, что вина моего пришествия зде? Понеже яко на разбойника со многими оружии пришедше, пояша мя, и держимъ за крепъкимъ карауломъ, яко злодей".* ("Вопросъ ответъ старьца Авраамия");

"Господи, Исусе Христе, сыне божий, помогай мне!" Да то ж, да то ж безпрестанно говорю. Так горко ему, что не говорю: "Пощади!" Ко всякому удару молитву говорил, да осреди побой вскричал ***я*** *к нему: "Полно бить-тово!"* ("Житие протопопа Аввакума").

Когда повествование ведется в одном русле, нет переходов на другие темы, местоимение-подлежащее появляется только в начале повествования, либо вообще не появляется.

Азъ царю зла не вемъ себе сотворшу и дивлюся, почто царский гневъ на мое убожество. Аще ли же хощет мя отставити от правыя веры, и в том бы государь на мене не кручинился, но известно ему буди: по се число сынъ божий покрывалъ своею десницею, ни в

[1] Фужерон И.И. Указ. соч., с. 583

мысли моей не приях когда, еже отставя отеческую веру и приняти Никоновы уставы. Но се ми возлюблено, яко в вере християнской, в ней же родихся и по апостольским преданиемъ крестихся, в том хощу и умрети. И прочее довлеет ему, государю, не стужати мне, убозей ми рабе, понеже мне сея нашея православныя веры, седмию вселенскими соборы утвержденныя, никако никогда отрещися невозможно, якоже и прежде множицею сказах ему о семъ". ("Повесть о боярыне Морозовой").

Заметим, кстати, что здесь местоимение-подлежащее употреблено только в самом начале, после чего повествование ведется в том же русле, в ходе дальнейшего повествования нет местоимений-подлежащих, зато частотно употребление вместо "я"- субъекта в дательном падеже: *се **ми** возлюблено, **мне** сея нашея православныя веры, седмию вселенскими соборы утвержденныя, никако никогда отрещися невозможно*. Вообще необходимо отметить, что употребление субъекта в дательном падеже наблюдается в древнерусских текстах XVII века довольно часто:

*В дому же моемъ юноша некто, Петръ именем, пети и чести и писати горазд, во чтении же и во ответехъ сладокъ, и **мне**, грешному, любимъ, изволи девицу ту пояти себе в жену; Старецъ Григорей, не попусти боже, что **мне** на тебя клеветнику быти!* ("Записка о жизни Ивана Неронова");

*Он же сказуя им, яко "сам не восхоте жити у них, зане гладно **ми** есть".* ("Повесть о Савве Грудцыне").

В приведенных примерах наблюдается употребление "дательного заинтересованного лица".

Как в древнерусском языке, так и в современном, ограничения в употреблении "я"-субъекта определяются логическим аспектом. В современном русском языке, как отмечает Г.Ф. Гаврилова, появление дательного падежа субъекта

обусловлено рядом факторов. Так, говорящий может употребить дательный вместо именительного чтобы "не акцентировать внимания на своем "Я", ибо в противном случае это привело бы к противопоставлению в какой-то мере себя другим, что для фатического общения нежелательно"[1]. Употребить дательный вместо именительного говорящий может из "желания ослабить негативное впечатление от поступков, которые (предположительно) не совсем желательны для собеседника".[2] Эти факторы являлись определяющими и для употребления дательного субъекта в древнерусском языке. Хотя дательный падеж косвенного субъекта, представленный в безличных предложениях, широко употребителен также и в современном русском языке, с течением времени употребление беспредложного дательного падежа для обозначения заинтересованного лица сокращалось и в современном русском языке почти не встречается. Остатком его в современном русском языке можно считать частицу ***себе*** (А он *себе* гуляет.).

В следующем отрывке из "Жития протопопа Аввакума" автор просто перечисляет события определенного периода своей жизни, без подробностей, без каких-либо особенных происшествий, потому местоимения-подлежащего нет:

> *В Енисейске зимовал; и паки, лето плывше, в Тобольске зимовал. И до Москвы едучи, по всем городам и по селам, во церквах и на торъгах кричал, проповедая слово божие, и уча, и обличая безбожную лесть.* ("Житие протопопа Аввакума")

Здесь необходимо принять во внимание, что местоимение отсутствует при разрушенном перфекте *зимовал*. Однако у того же Аввакума местоимение-подлежащее неоднократно появляется, когда события разворачиваются интенсивно, когда происходят какие-то события, заслуживающие особого

[1] Гаврилова Г.Ф. "Я"-субъект как коммуникативно-функциональная грамматическая единица. // III Международный конгресс исследователей русского языка. Русский язык: исторические судьбы и современность. Труды и материалы. М., 2007, с.303

[2] Там же

внимания, происшествия, в которых “я” автора играет важную роль. В следующем отрывке ***я*** также отсутствует, так как здесь события описываются без эмоционального пафоса, без стремления акцентировать внимание читателя на исключительной роли автора в описываемых событиях, при этом в качестве сказуемого выступает разрушенная форма перфекта, не содержащая указания на лицо. Но первое лицо (сам автор) присутствует в объектных формах – *мя, мне, ко мне, от меня*.

> *Таже к Москве приехал и, яко ангела божия, прияша мя государь и бояря, - все мне ради. К Федору Ртищеву зашел: он сам ис полатки выскочил ко мне, благословилъся от меня, и учали говорить много-много…* (“Житие протопопа Аввакума”)

Таким образом, определенно-личные предложения в древнерусском языке употреблялись чаще, чем в современном русском языке. Это было связано, в первую очередь, с тем, что глагольные окончания даже в прошедшем времени имели показателями лица. Однако существовали и другие, экстралингвистические причины употребления либо неупотребления местоимения-подлежащего при глаголе-сказуемом. Подобные экстралингвистические факторы продолжают действовать и сегодня в современном русском языке.

На наш взгляд, изложенный материал может быть интересен и в курсе по синтаксису современного русского языка, поскольку он показывает, что, несмотря на то, что в ходе исторического развития произошли определенные изменения в синтаксической системе русского языка, однако многое из того, что мы наблюдаем сегодня в современном русском языке, имеет глубокие исторические корни.

Седракян С.
ЕГЛУ им.В.Я.Брюсова

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ С КОЛИЧЕСТВЕННОЙ СЕМАНТИКОЙ В РУССКОМ И АРМЯНСКОМ ЯЗЫКАХ

Как известно, значение ФЕ (фразеологической единицы) не складывается из суммы значений ее компонентов. Однако элементарные смыслы, присутствующие в значении этих компонентов, могут входить в определенных комбинациях в ее значение. Таким образом, для классификации ФЕ наиболее удобным является структурно-семантический принцип.

Мы предприняли попытку рассмотреть ФЕ, в той или иной степени представленные в поле количественности в русском и армянском языках. С этой точки зрения ФЕ были разделены нами на три большие группы:

А. ФЕ, имеющие в своем составе средства выражения количества (числительные; части речи, мотивированные чилительными; собирательные существительные и т. п.), но не имеющие количественного значения (ФЕ с десемантизированным нумеративом).

Б. ФЕ, содержащие средства выражения количества и обладающие количественной семантикой (собственно количественные ФЕ).

В. ФЕ, не содержащие средств выражения количества, но имеющие количественную семантику (количественные ФЕ без нумерального компонента).

Анализ структурных и семантических особенностей ФЕ с нумеральным компонентом показывает, что в первых двух группах ФЕ чаще встречаются нумеративы *три, пять, семь* в русском и *один, семь* в армянском. Это объясняется тем, что именно эти нечетные числительные были в свое время мистическими числами, в представлении людей более значительными, чем четные. Они фигурируют в обычаях, поверьях, сказках, обрядах и т. п. Кроме того, любая христианская культура немыслима без числительного *три.*

Особый интерес представляют ФЕ, содержащие компоненты типа *оба, два,* которые в русском языке создают представление о двуличности, лицемерии; в армянском же ФЕ со словом *два* (напомним, что в армянском нет эквивалента для слова оба) обозначают скорее неопределенно малое количество. Напр. երկու բերան (на два слова), երկու գրոշի խելք չունենալ, երկու քայլի վրա (в двух шагах) и т. д. Семантикой двойственности в армянском обладают такие ФЕ, как երկու տիրոջ ծառայել и երկու ժամի լուսարար, что означает «слуга двух господ».

§ 1. ФЕ с десемантизированным нумеративом. Эти ФЕ содержат в себе нумеральные компоненты, но со временем в силу каких-то обстоятельств больше не выражают значение количественности. Напр.: *Знать как свои пять пальцев (ինձ մատի պես (իմանալ, գիտենալ, ճանաչել); пятница, тринадцатое (ուրբաթ տասներեքը); согнуться в три погибели (միջից երեք տակ լինել); опять двадцать пять и т. д.* Напр: *Он знает дорогу как свои пять пальцев. Я кое-как устроился рядом с водителем и переглянулся с другом, который согнулся в три погибели у заднего сидения.*

Числительное *один* используется во фразеологизмах, подчеркивающих сходство, подобие предметов, явлений: *из одного теста (сделаны), одним миром мазаны (մի սամրի կտավ); на один покрой (մի կտավից կտրած), одного поля ягоды (մի դաշտի պտուղ, մի ծառի պտուղ); на одно лицо (մեկ (մի) խնձոր՝ միջից կտրած (կիսած), մի մազ՝ միջից կտրած, մեկի քթեն թռած, մեկի պնչից թռած, մեկի կտորը լինել, մեկի հատն ու կտորը); одним аршином мерить (մեկ (մի) արշինով (կանգուռով, գազով) չափել); одной ниточкой повязаны (մեկ (մի) թելով կարած լինել); на одну колодку; одна плоть и кровь (մեկի արյունը լինել). Я и моя сестра очень похожи, буквально одно лицо. Оба они хороши! Одного поля ягоды!*

Некторые ФЕ соотносятся с понятием одномоментности совершаемого действия: *одним словом (մի խոսքով); одним духом, на одном дыхании (մի շնչով, մի շնչում); одним махом (մի հարվածով); в один присест (մի նստելում, մի նվագում, մի աչք*

ճպելում); одним/единым росчерком пера (գրչի մեկ (մի) շարժումով, գրչի մեկ (մի) հարվածով).

В армянском языке гораздо больше ФЕ, содержащих число *один (մի, մեկ)*, следовательно сюда можно добавить, помимо уже перечисленных ФЕ, еще и: *մեկ (մի) աղբյուրից ջուր խմել, մեկ (մի) ականջով ապրել (жить душа в душу); մի բարձի ծերանալ (пожелание-вместе состариться); մեկ (մի) հայտարարի բերել (привести к общему знаменателю)*; а *также մեկ (մի) ականջը չորս անել (слушать во все уши); մի աչքը հյուսիս, մյուսը Մասիս (հարավ) (косой, один глаз направо, другой - налево); մի ամբողջ գլխով բարձր լինել (быть на целую голову выше); մի ծամոց ծյութ դառնալ (опозориться, стать притчей во языцах).*

Здесь ‘один’ выступает в смысле “одинокий”: *մի ձեռքը ծափ չի տա; մեկ (մի) ձեռքը ձեռք է լվանում, երկու ձեռքը՝ երես; մեկը մեկով, երկուսը՝ աստուծով:*

Следующая группа ФЕ выражает неполноту, незакоченность действия: *մեկ ականջով լսել (слышать краем уха); մեկ (մի) աչքը քուն, մյուսն արթուն (спать как кошка; один глаз спит, другой открыт); մի աչքով լալ (притворяться, плакать одним глазом).*

Хотя в армянском языке и нет такой части речи, как артикль, но местоимение ‚մի» иногда берет на себя роль неопределенного артикля. Напр. *մի բուռ հող չարժե (не стоит и (одной) горстки земли); մի մատը չարժանանալ, մի եղունգը չարժանանալ (и мизинца не стоит); մի խածած խնձոր չի տվել (не принес пользы); մի գեղեցիկ օր (в один прекрасный день); մի կծած խնձոր (просто красавица); մի կտոր հաց (кусок хлеба).*

Вероятно, наиболее распространено особое употребление «магического числа *семь,* что связано с рядом психологических причин и культурологических традиций. Хотя ряды ФЕ с компонентом *семь* имеют общеевропейский характер и, по-видимому, распространились в результате культурных и лингвистических контактов, все же ФЕ данного типа в русском языке больше: с*емимильные сапоги (յոթմղոնանոց քայլերով); (быть, чувствовать себя) на седьмом небе (յոթերորդ երկնքում զգալ, յոթերորդ երկինք վերանալ, աշխարհով մեկ լինել, սիրտը յոթ թիզ բաց լինել, սիրտը յոթ թիզ յուղ կապել); за семь верст киселя*

хлебать; семь верст до небес и все лесом (наговорить)*; семи пядей во лбу* (об умном человеке); *семь пятниц на неделе (Մի միտք ունի, հազար էլ խելք); семь потов сгонять; седьмая вода на киселе (յոթ պորտ հեռու), за семью печатями (յոթը կնիքով կնքված); за семью замками (յոթ կողպեքի տակ) и т. п. После повышения она была на седьмом небе. Он просто умница, как говориться, семь пядей во лбу. То ей хочется на море, то ей не хочется, короче, у нее семь пятниц на неделе. Да какие они родственники−седьмая вода на киселе.*

В армянском языке число *семь -յոթ* (помимо сакрального значения или благодаря ему) в переносном смысле в составе устойчивых выражений часто употребляется для обозначения неопределенно большого количества чего-либо, но общее значение ФЕ, содержащих это числительное, не имеет количественную семантику, именно поэтому мы считаем более целесообразным включить их в первую группу. Напр.: *յոթը գութանի տեր (об очень богатом человеке); յոթը գույն փոխել (сильно разозлиться); յոթը դռան հաչող շուն (быть хамелеоном); յոթը կաշի մաշկել (семь шкур спустить); յոթը քարի արանքից դուրս գալ (выпутаться из заварушки); յոթ օր կախել են չի մեռել (об очень плохом человеке); յոթ օր՝ յոթ գիշեր (семь дней, семь ночей (пировать)* и т. д.

§ 2. Фразеологизмы со значением количества. Данная группа делится на три подгруппы: ФЕ конкретного числа, ФЕ приблизительного количества и ФЕ, где только нумеральный компонент сохранил свою количественную семантику.

Конкретно количественные ФЕ. В этой подгруппе нашли место ФЕ с нумеральным компонентом, соотносящиеся с понятием конкретного, точного количества. Следует отметить, что немногие ФЕ соответствуют таким критериям: *чертова дюжина* (число тринадцать); *два сапога − пара; убить двух зайцев одним ударом* (*Մի գնդակով երկու նապաստակ որսալ*); *вести двойную игру (երկու ժամի լուսարար); святая троица (Սուրբ երրորդություն)* и т. д.

Ведь 13 - "чертова дюжина", а чертовщина - неотъемлемая часть Москвы, ее духа, ее характера. Эта отнюдь не святая троица бродила по центру города, присматриваясь к дорогим автомобилям. Народ в деревнях

часто полагает, что Христос, Богородица и Николай Угодник и есть святая Троица.

ФЕ приблизительного количества. У этого типа ФЕ не только нумеральный компонент сохранил количественную семантику, но и суммарное значение самой ФЕ может служить обозначением неопределенно большого или неопределенно маленького количества: *раз-два (один-два) да и обчелся* (*Մի երկու հատ և վերջ* = очень мало)*; сорок сороков* (очень много); *не приведи бог сколько (Աստված չտա* = очень много, с избытком); *не ахти сколько* (ոչ շատ, ոչ քիչ = немного); *не бог весть сколько* (немного); *на все сто* (*հարյուր տոկոսով* = полностью), *в два счета* (*իսկույն ևեթ, տեղն ու տեղը* = быстро, за малый промежуток времени); *за семью морями, за семью долами* (очень далеко, на большом расстоянии) и т. д.

Да разве она может быть в тебе уверена на все сто? (Юрий Домбровский. Факультет ненужных вещей, часть 2 (1978)). *Папа нашел паренька лет десяти, который поначалу обыгрывал меня в два счета. Тем более что в последующую неделю вы будете крайне нужны не где-то за семью морями, а как раз на своем месте. Во-первых, Алый город находится за семью морями, так что ты туда не дойдешь*! (Борис Заходер. Сказки для людей (1960-1980)]

ФЕ с одним элементом нумерального характера в определенной степени обладают нумеральной семантикой, но формально не соотносятся со своим количественным компонентом (эта подгруппа статистически наиболее частотна из всех трех): *раз солгал, а навек лгуном стал (Մի անգամ սուտ ասողը, միշտ էլ կստի); наврать с три короба* (*տոպրակը բաց անել, պուլավոր սուտ ասել* = много), *семеро одного не ждут* (не именно семеро, а большинство одного не ждут)*; семь раз отмерь, один отрежь* (*յոթը չափիր, մեկը կտրիր* = не буквально семь раз, а много); *на два слова (на пару слов, на полслова)* (*երկու խոսքով* = для краткой беседы).

Уже одно только умопомрачительное количество этих удостоверений и приказов к разного рода властям способно было вселить подозрение и сомнение в их целесообразности, - ведь *у семи нянек* дитя без глаза.

§ 3. Количественные ФЕ без нумерального компонента. Эти ФЕ не содержат в себе нумеральных компонентов, а потому количественное значение не вытекает из значения какого-либо отдельного элемента. Это ФЕ типа: *с гулькин нос* (*ասեղի ծայր, մի պիծի, մի պուճուր, աքլորի բեռ* = очень мало)*; как кот наплакал* (մի եղուկգի չափ, մի թիզ, ծտի աչքի չափ, մի պատառ = мало)*; хоть отбавляй (հնչքան քեֆդ տա); иголку негде воткнуть (ասեղ գցելու տեղ չկա); шагу негде ступить; яблоку негде упасть; видимо-невидимо (անթիվ անհամար, աշխարհի չափ, հնչքան ուզես); пруд пруди (անտակ ծով);* и т. д.

В русском языке существует широкий круг ФЕ, выражающих количественные отношения, входящих в единое смысловое поле нумеративности и активно функционирующих как в устной, так и в письменной речи и составляющих, наряду с другими группами слов, основу логико-грамматического поля количественности в языке.

Таким образом, как показывает наша работа, анализ понятия количественности и описание средств его выражения в языке представляется весьма интересным, сложным и объемным явлением. Данная работа лишь прочертила одно направление в исследовании этого интересного феномена в обоих языках, представляющего собой важный фрагмент лингвокультурологической картины. В процессе работы перед нами все явственнее вырисовывалась перспектива дальнейших сравнительно-сопоставительных исследований единиц с количественной семантикой в русском и армянском языках, а также определение контуров лексико-семантических полей количественности в исследуемых языках, в области, представляющей интерес не только в лингвистическом, но и культурологическом отношении.

Аматуни С.А.
ЕГЛУ им.В.Я.Брюсова

ГЛАГОЛЫ ДВИЖЕНИЯ В НЕТИПИЧЕСКОМ УПОТРЕБЛЕНИИ (СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ)

В нашей работе рассматриваются глаголы движения и их дериваты, употребление которых в нетипических контекстах приводит к семантическим вариациям. Известно, что глаголы движения являются устойчивой структурно-семантической группой глаголов несовершенного вида, противопоставленных друг другу по линии однонаправленности-неоднонаправленности, а также по некратности-кратности (в терминологии Ю.Д.Апресяна - детерминативности–недетерминативности).

В работе мы ставили перед собой следующие цели:

1. определить классификационные группы глаголов движения;
2. выявить механизмы возникновения новых, нетипических для данных глаголов значений у каждой конкретной группы;
3. показать на конкретном языковом материале механизмы и контексты реализации этих значений;
4. определить соответствующие конструкции в армянском языке, в которых реализуются соответствующие значения.

Следует прежде всего отметить, что в группе аналогичных глаголов армянского языка нет разграничения по линии однонаправленности/неоднонаправленности, а также семантического компонента, указывающего на "транспортное средство". К примеру, для пары русских глаголов **ездить- ехать** и **ходить – идти** в армянском языке имеется глагол գնալ, в содержательной структуре которого отсутствует сема “способ передвижения”.

Наша работа состоит из двух частей, что обусловлено тем, что в фокусе нашего внимания находятся отдельные

классификационные группы соответствующих нетипических значений.

Так как в работе рассматриваются в целом сдвиги в денотативном значении, обусловленные валентностными свойствами глагола, считаем целесообразным дать общее рабочее определние этого понятия. **Валентностью** в самом широком смысле называется способность слова соединяться с определенным кругом распространяющих его слов или словоформ. В нашей работе мы опираемся именно на такое понятие валентности, определение которого восходит к французскому лингвисту Люсьену Теньеру. Он рассматривает предложение как мини–драму, в которой глагол является выразителем сюжетного действия, а остальные компоненты предложения являются участниками этого действия. Участники, согласно Теньеру, могут быть **обязательными** и **вспомогательными (факультативными).** Считается, что максимальное число обязательных валентностей предиката не превышает трех-четырех. Что касается глаголов движения, которым присуще выполнение функции предиката, то, согласно Ю.Д.Апресяну, некоторые из них могут быть пяти- и даже шестивалентными.

В первую группу мы включили случаи, когда происходят сдвиги в основном, главном значении глаголов движения. Здесь условно можно выделить 3 подгруппы: 1) случаи, в которых сдвиги в основном значении глаголов вызваны изменениями категориальных признаков субъектного актанта (а именно - заменой одушевленного субъекта неодушевленным); 2) случаи с конструктивно обусловленными значениями; 3) случаи, когда сдвиги в основном значении глаголов движения реализуются в строго определенных типах синтаксических конструкций.

1) Сдвиг денотативного значения глагола здесь основан на том, что глаголы физического действия обычно предполагают наличие Агенса или Каузатора (Апресян 1967; 2004). Данную подгруппу составляют случаи, когда первый актант представлен каким-либо транспортным средством, при этом Агенс является «закадровым» актантом, (субъектом, по воле которого совершается целенаправленное действие. Ср.:Шофер везет дрова.- Машина везет дрова.

В армянском языке глагол տանել, который соответсвует русскому глагому *везти,* в своей семантике не имеет указания на транспортное средство, точнее, каким способом производится действие, и в этом смысле он близок к глаголу *нести*, ср.: ‚Գյուղացին փայտ է տանում» – букв. "Крестьянин несет дрова". Основное сходство с армянскими конструкциями с глаголом տանել заключается в том, что как в русских, так и в армянских конструкциях сдвиг значения основан на перестановке фокуса Наблюдателя с Агенса на Транспорт, т.е. в обоих предложениях "Машина везет дрова" и ‚Ավտոմեքենան փայտ է տանում» Агенс остается за кадром. (Напомним, что, по Ю. Д. Апресяну, Агенс - это одушевленный инициатор событий, которые инициируются соответствующим глаголом).

2**) Случаи с конструктивно обусловленным значением.** Общую модель этих конструкций можно представить следующим образом:

$$\mathbf{V_{fin3s}}+\text{Prep}+\text{N}$$

По нашему мнению, чтобы наглядно представить общий механизм порождения новых значений, нужно сначала привести основные номинативные значения составляющих этих конструкций компонентов, включая также значение предлогов. Следует отметить, что конструктивно обусловленное значение формируется на основе общей суммы значений ***всех*** компонентов. Рассмотрим, например, механизм образования конструктивно обусловленного значения в сочетании **всплыть + в чем.**

Основное значение глагола **всплыть** - это "подняться из глубины воды на поверхность". Следует отметить, что поскольку это лативный глагол (термин Падучевой), исходная точка для него является сирконстантом и, более того, отражена в самой семантике глагола (компонент "из глубины"), т.е. в предложениях типа "Из глубины моря всплыла акула" содержится тавтология, так как компонент “из глубины” уже имплицитно имеется в семантике глагола всплыть.

Конструктивно обусловленное значение конструкции **всплыть в чем** – "вспомниться, возникнуть" (Русская грамматика 1980). Важно отметить, что ЛСГ существительных**,** способных замещать подобную валентностную позицию, в

данной конструкции весьма ограниченна. Обычно это абстрактные существительные, обозначающие своего рода хранилище, глубокое вместилище знаний, пережитых эмоций или воспоминаний, типа *голова, сознание, память.* ′Память – это воображаемый орган, который напоминает вместилище (ср. откладывать в памяти, хранить в памяти). Согласно наивной анатомии, память локализуется в голове (Урысон 2003), поэтому выражение *всплыть в памяти* можно в определенных констекстах считать эквивалентным выражению *всплыть в голове*. Однако в голове могут возникнуть не только воспоминания, но и мысли, идеи и т. п. (напр.: Неприятное воспоминание всплыло в ее голове). Нужно также отметить, что употребление слова *мысль* с данным глаголом объясняется тем, что мысли всегда ассоциируются с чем-то движущимся, в частности, с потоком (напр.: течение мыслей, поток мысли – см. Апресян 1974; 1995. Напр.: В его голове всплыла гениальная мысль.

В свете вышесказанного можно сделать вывод о том, что конструктивно обусловленное значение **всплыть в чем** формируется главным образом на основе аналогии двух сходных по своим механизмам образования явлений, процессов. Ср.: На поверхность моря всплыла акула (т.е. из глубины воды на поверхность). - В памяти всплыли сладкие воспоминания (из глубин хранилища воспоминаний (или памяти) вследствие каких-либо внешних или внутренних факторов возникли образы прошлого (воспоминания).

Глагол **всплыть,** как и многие другие дериваты глаголов движения, не имеет своего точного аналога в армянском языке, и перевод в русско-армянских словарях дается посредством других лексем: ջրի երեսը դուրս գալ, ջրի երեսը ելնել. Однако эквивалентным русскому предложению "В его голове всплыла гениальная мысль" вовсе не является конструкция *«Նրա գլխում մի հանճարեղ միտք ջրի երես դուրս եկավ», поскольку компонент “на поверхность воды” в армянском нейтрализуется. Здесь более целесообразно употребление армянского глагола ծագել (букв. *произошла, возникла*): «Նրա գլխում մի հանճարեղ միտք ծագեց » - букв. "В его голове возникла гениальная мысль ".

Различная сочетаемость слов мысль и միտք предположительно связана с различными языковыми картинами мира русского и армянского народов. Хотя в армянском, как и в русском, мысли ассоциируются с течением, потоком.Напр.: Ուսուցիչն ուշադիր հետևում էր աշակերտի մտքերի ընթացքին (букв. "Учитель внимательно следил за течением мысли ученика"), само возникновение мысли представляется армянам иначе и по этой причине описывается не соответствующим русскому глаголу *всплыть* глаголом *ծագել*, иначе говоря, армяне воспринимают возникновение мысли как мгновенное озарение, в то время как русские идентифицируют его со всплытием чего-то – из глубины - на поверхность воды.

3) Случаи, когда сдвиги в основном значении глаголов движения реализуются в строго определенных типах синтаксических конструкций.

Некоторые глаголы движения в безличных конструкциях, а также в непереходном употреблении (т.е. без прямого дополнения) приобретают новые, нетипические для них значения. Такое употребление глаголов движения чаще всего носит разговорный характер. В отличие от русского, который тяготеет к безличным конструкциям, армянский предпочитает в целом предложения с эксплицитно или имплицитно выраженным субъектом действия, поэтому русским безличным конструкциям с глаголами движения в армянском соответствуют конструкции с личными глагольными формами.

Так, например, глагол **занести** в безличном употреблении и без валентностных распространителей означает: "под влиянием возбуждения, волнения и т. п. высказать, наговорить чего-л. лишнего, несообразного". Ср.: Ну уж тебя занесло! – Нас занесло в какую-то незнакомую местность. В последнем предложении при замещенной валентности «конечная точка» глагол занести выражает свое основное значение – "двигаясь, перемещаясь, оказаться далеко от начального пункта".

В армянском языке эквивалентным основному значению глагола занести является глагол տանել с наречием հեռու, букв. – (у)нести далеко. Механизм образования переносного значения данного глагола движения, таким образом, четче прослеживается именно в армянском. Так, например,

предложение типа "Ну уж тебя занесло!" можно трактовать следующим образом: под влиянием каких-то внешних факторов речь собеседника вышла за привычные рамки, **оказалась далеко** за рамками разумного. В армянском языке данное нетипическое значение глагола **занести** выражется личными конструкциями с глаголом դուրս տալ, который носит разговорный характер. Напр., Հուզմունքից նա սկսեց անմտություններ դուրս տալ (букв. – От волнения он начал глупости нести). Однако в данном случае возможна и безличная конструкция с глаголом տանել, типа «Նրան լրիվ տարել է». Данная конструкция вошла в обиход сравнительно недавно и, скорее всего, под влиянием именно русского язык.

Во вторую группу мы включили случаи употребления глаголов движения во фразеологизированных сочетаниях.

В конструкциях данного типа в основном наблюдается десемантизация глагола движения (и чаще всего - полная десемантизация), т. е. глагол под влиянием сочетающихся с ним слов полностью или частично утрачивает свое значение однонаправленного или неоднонаправленного движения, приобретая нетипическое для него значение.

На примере фразеологизированного сочетания **войти в историю** мы попытаемся сопоставить механизм возникновения нетипичекого значения глагола **войти** с соответствующим армянским глаголом մտնել: Согласно словарю Евгеньевой, фразеологический оборот **войти в историю** имеет следующее значение**:** оставить след в истории как знаменательное событие. Напр.: 301г. **вошел в историю** как год принятия Арменией христианства.

Здесь мы наблюдаем полную аналогию в механизмах возникновения нового, нетипического значения у фразеологизированного сочетания *войти в историю* и армянского պատմության մեջ մտնել. Новое значение возникает на базе семантического компонента глагола *войти* "из открытого пространства в закрытое". Другими словами, из относительно широкого круга событий войти в относительно узкий круг **исторических** событий. То же самое явление наблюдается и в армянском. Напр., Այդ քաջ մարտիկի սխրանքը հավերժ պատմության մեջ մտավ:

Обобщая вышесказанное, отметим, что нетипические значения глаголов движения неоднородны. Они отличаются степенью отдаленности от основного номинативного значения, что и легло в основу классификации, предложенной в данной работе.

В нашей статье мы представили лишь один фрагмент явлений, связанных с модификациями в содержательной структуре глаголов движения. Мы полагаем, что эти весьма интересные особенности употребления данного класса глаголов нуждаются в более подробном системном типологическом описании, с тем, чтобы в максимальной степени устранить лакуны в описании семантических портретов глаголов движения в обоих языках.

Литература

1. Русская грамматика . - М., "Наука " , 1980.
2. Апресян Ю. Д. "Лексическая семантика// Синонимические средства языка".- М., 1974.
3. Апресян Ю.Д. Экспериментальное исследование семантики русского глагола ". - М., Наука, 1967 .
4. Апресян Ю.Д. Избранные труды. Т.2. - Интегральное описание языка и системная лексикография . - М., 1995.
5. Апресян Ю.Д. Акциональность и стативность как сокровенные смыслы. //Сокровенные смыслы: Слово.Текст.Культура.Сборник статей в честь Н. Д.Арутюновой'. Отв. ред. Ю.Д.Апресян . - Языки слав. Культ. М., 2004.
6. Зализняк Анна А. Многозначность в языке. - М., 2006.
7. Падучева Е. В . Динамические модели в семантике лексики. - М., 2004.
8. Русско-армянский словарь. В 4-х томах.-Ереван, 1954.
9. Урысон Е. В. "Проблемы исследования языковой картины мира: Аналогия в семантике ". - М.: Языки славянской культуры, 2003.

Гарибян Д.О.
ЕГУ

К ВОПРОСУ О СПЕЦИФИКЕ МЕЖДУНАРОДНЫХ ЯЗЫКОВ

Смешение языков в добре и зле.
Это знамение даю я вам как знамение смерти.
Ницше. "Так говорил Заратустра"

На фоне этно-демографических сдвигов, продолжающихся в Европе в течение последних нескольких десятилетий (особенно это касается западноевропейских стран), приковывает к себе внимание тот факт, что языковая карта Старого Света практически не подвергается каким бы то ни было изменениям. Это объясняется прежде всего тем, что непрекращающийся поток арабских эмигрантов (по крайней мере определенная его часть) интегрируется в европейское общество именно посредством языка.

Естественно, язык испокон веков был мощнейшим средством ассимиляции народов. Однако если на протяжении веков навязываемый извне чужой язык был способен положить конец существованию того или иного этноса, лишив его самобытности, то на сегодняшний день сложилась некая ситуация, когда чужеродный этнос, воспринимая тот или иной язык, грозит гибелью именно этому языку.

Эту подведомственную, прежде всего социолингвистике, проблему следует рассматривать с точки зрения восходящего к основателю общего языкознания В. Гумбольдту тезиса о тождественности языка и духа народа, являющегося его носителем, а также того факта, что, согласно Гумбольдту, в языке наличествует "сплав исконно языкового характера с тем, что воспринято языком от характера нации"[1]. Последнее утверждение дает нам возможность говорить о неком непрерывном обоюдном влиянии языка и этноса друг на друга.

[1] Гумбольдт В. Характер языка и характер народа. // Введение в языкознание. М., "Академический проект", 2005, с.10

Носитель языка формируется под непосредственным влиянием языка, который, в свою очередь, подвержен влиянию этноса, тех или иных исторически сложившихся его особенностей. Эти исторические особенности являются духовной составляющей языка. Они отражаются на структурном уровне языка, в той или иной степени определяя его существование и развитие, обусловливают его функционирование как не только способа коммуникации, но и как некой формы мировоззрения, целиком и полностью подтверждая высказанную Гумбольдтом мысль о том, что "разные языки – это отнюдь не различные обозначения одной и той же вещи, а различные видения ее"[1]. Национальный дух языка находит свое выражение также в выделенной Гумбольдтом внутренней форме языка, представляющей собой свойственный данному этносу способ объединения в слове звукового материала и экстралингвистических психологических факторов, связанных с представлением о называемом предмете. Внутренняя форма языка по сути есть концептуально оформленный принцип подхода к языку прежде всего как к идентифицирующему признаку говорящего на нем этноса.

Итак, язык есть идентификация народа. Именно этим фактом объясняется исчезновение языка вместе с его носителями. Язык как идентифицирующий признак закономерно исчезает вместе с идентифицируемым им этносом. Попытка интеграции в общество чужеродного этноса посредством языка по сути есть нездоровое явление, потому что представляет собой попытку перенесения идентификационной системы одного этноса на другую этническую плоскость. В этом случае элемент идентификации в языке оказывается ненужным и закономерно исторгается. Происходит некое "очищение" языка от его исторически сложившейся духовной сущности, а значит и от его национального духа.

Современная языковая политика помимо оглядки на одно из базовых требований демократии – всесторонняя интеграция индивида (вне зависимости от его этнической принадлежности)

[1] Гумбольдт В. Об изучении языков или план систематической энциклопедии всех языков.// Введение в языкознание. М., "Академический проект", 2005, с.8

в общество – должна осуществляться также с учетом гумбольдтовской концепции тождества собственно языка и национального духа народа - носителя языка. Упомянутая концепция, долгое время подвергавшаяся последовательной критике, в сложившейся внутриевропейской этно-демографической ситуации по сути оказывается единственно жизнеспособной. Стоит упомянуть, что критика гумбольдтовской концепции, среди прочего основанной на выделенном немецким мыслителем термине "языкового (здесь и далее прежде всего национального языкового – Д. Г.) сознания" долгое время осуществлялась с позиции противопоставляемого ему термина "языковая среда". При этом, однако, сам термин "языковое сознание" был признан скептически относящимися к гумбольдтовской концепции учеными "зерном истины" и вошел в широкий обиход, лишившись тем не менее своего изначально подразумевающегося этнического, национального элемента, тем самым в известном смысле став равнозначным термину "языковая среда". Не претендуя ни в коей мере на окончательные выводы о том, что касается оппозиции "языковое сознание" – "языковая среда", отметим, что Р. Якобсон в своей статье, посвященной семиотическим исследованиям американского лингвиста Пирса, в качестве аргумента в пользу невозможности существования выделенных Пирсом иконических, индексальных и символических знаков в их "чистом виде", приводит следующий факт: "Такой типичный индекс, как указующий перст, передает неодинаковое значение в различных культурах; например, у некоторых южноафриканских племен, показывая пальцем на какой-нибудь предмет, его таким образом проклинают"[1]. Этот факт, в первую очередь, подтверждает как то, что знаки-индексы содержат в себе присущую знакам-символам условность в том, что касается связи обозначающего и обозначаемого, так и то, что условность по сути своей национальна. И хотя в упомянутом примере речь не идет о языке как о таковом, не стоит забывать, что по сути своей язык отражает связь обозначающего и обозначаемого,

[1] Якобсон Р. В поисках сущности языка. // Введение в языкознание. М., "Академический проект", 2005, с.32

осуществляющуюся зачастую при помощи условности. С этой точки зрения неважно, что именно формирует национальную суть условности во внутризнаковой связи обозначающего и обозначаемого. В данном случае противостояние национального духа языка и языковой среды не носит принципиального характера. И даже если, признавая главенствующую роль языковой среды, предположить, что национальный дух языка формируется под влиянием последней, то и в этом случае можно констатировать тот факт, что языковая среда национальна. Характерное различие этих понятий в рамках рассматриваемой нами проблемы заключается в том, что лишенное этнического начала понятие языковой среды, применимое по отношению к носителям того или иного языка, трансформирует последних в полностью открытое для внешних влияний – здесь мы в первую очередь имеем в виду так называемую "внутриязыковую диверсию", о которой речь пойдет ниже – языковое пространство, национальный же дух языка в известной степени предполагает этническую замкнутость языкового пространства. Последняя является своего рода гарантией существования того или иного языка в качестве выразителя определенного исторически сложившегося национального мировоззрения.

Язык, перенесенный на чуждую ему этническую плоскость, подобно организму, приспосабливающемуся согласно законам эволюции к новой среде обитания, претерпевает ряд изменений. Эти изменения неизбежны, так как любая воспринявшая чужой язык этническая группа, руководствуясь инстинктом самосохранения, переносит на воспринятый язык собственное миропонимание, закономерно не совпадающее с уже существующей в языке моделью видения мира, свойственной исконным носителям языка. Сосуществование двух видений мира, двух оценочных систем в языке невозможно. Остается только то видение мира, которое принадлежит говорящему на том или ином языке в данный момент этносу, независимо от того, является ли этнос исконным, историческим носителем языка. В условиях, когда язык наслаивается на чуждую ему этническую плоскость, упомянутое выше обоюдное влияние друг на друга языка и

этноса осуществляется по новому пути, обусловленному новым миропониманием, которое вынужден обслуживать язык. Как следствие, происходит первичная денационализация языка. Денационализация языка имеет целью очищение языка от его духовной сущности с последующим заполнением очищенной сферы новым духовным содержанием. На этом этапе язык по сути представляет собой только лишь средство общения. Следующий шаг предполагает полную совместимость освоенного языка с собственным миропониманием. Последний, заключительный этап "завоевания" языка заключается в заполнении духовной сущности языка собственным историческим опытом: происходит некая подмена национального духа языка. Иначе говоря, заимствованная форма заполняется новым содержанием. И если принять во внимание тесную взаимосвязь языка и мышления (и шире: сознания, предполагающего также наличие мировоззренческих установок), то язык перестает быть выразителем исконно свойственного ему мировоззренческого начала. Конвергенция языка в рамках немонолитного языкового и этнического ареала приводит к некой внутриязыковой диверсии, заключающейся в заполнении духовной сферы языка чуждым ему духовным содержанием. Именно этот факт дает нам основание говорить об омертвении внутренней формы языка как свойственного данному этносу способа объединения в слове звукового материала и экстралингвистических психологических факторов, связанных с представлением о называемом предмете. В этом случае язык можно сравнить с бывшими христианскими святынями, наиболее яркий пример которых – константинопольский собор св. Софии.

Отметим, что упомянутая выше внутриязыковая диверсия не является результатом собственно языковой ситуации в таких ее понятийных аспектах, как, к примеру, "языковые контакты" и "билингвизм". Рассматриваемая нами проблема представляет столкновение языка и чужеродного мировоззрения с последующим приспособлением к нему данного языка.

"Завоевание" языка не происходит только в том случае, когда между заимствовавшим язык этносом и его исконным историческим носителем существует некая общность

миропонимания. В случае попытки коммуникации между несовместимыми культурами “завоевание” языка неизбежно.

И, казалось бы, идеальный способ межкультурной коммуникации на уровне конкретного индивидуума – двуязычие – по сути не всегда есть диалог культур: один из языков непременно является только лишь средством общения. Этот факт подтверждается также тем, что, “как считает Л.В. Щерба вслед за А.Мейе, говорящие на двух языках никогда не теряют чувства различия между ними и не оставляют попыток выяснить, продолжением какого языка является тот язык, на котором они говорят, то есть не перестают искать язык-основу”[1]. При этом, естественно, не удается избежать “процесса интерференции, сущность которого лингвистически определяется взаимным приспособлением языка говорящего и языка слушающего и соответствующим изменением норм обоих контактирующих языков”[2]. Но и процесс интерференции, осуществляющийся на уровне билингвизма, говорит по сути не о диалоге культур, потому как является не только взаимным, обоюдным влиянием языков друг на друга, но и взаимным поглощением языковых элементов. Подтверждением этому в частности является наличие на “бытовом” уровне армянского языка русизмов, оформленных армянским суффиксом – utiun (durakutiun и др.) Насколько жизнеспособными в языке являются подобные новообразования – вопрос иного характера, но заимствованные элементы или скорее новообразования на основе заимствований, как правило, вступают в парадигматические связи с элементами воспринявшей их системы.

Характерно, что протестовавшие против введенного в языкознание Г. Шухардтом термина “смешение языков” А. Мейе и Э. Сепир особо подчеркивали невозможность смешения морфологии языков. Развивая эту мысль, можно утверждать, что словообразовательный уровень языка также не допускает смешения. Возвращаясь к семиотическим исследованиям Пирса,

[1] Маркосян Г.В. Билингвальные ситуации.// Актуальные проблемы русского языкознания. Ер. 2004. с.197
[2] Там же

в частности к предложенным им знакам-образам и знакам-диаграммам, на которые подразделяются иконические знаки (Пирс определял диаграмму как “репрезентамен, являющийся по преимуществу иконическим знаком отношения, стать каковым ему помогает условность”[1]), а также к утверждению Р. Якобсона о том, что “ярко выраженный диаграммный характер носит не только соединение слов в синтаксические группы, но и соединение морфем в слова”[2], следует говорить о немаловажной роли условности в процессе словообразования (в данном случае словообразования как процесса образования новых знаков, обладающих, соответственно, внутризнаковыми отношениями между обозначающим и обозначаемым). Иначе говоря, определенная позиция морфем (или “иерархия” морфем) в слове есть гарант функционирования той условности в связи между обозначающим и обозначаемым, которая обеспечивает закрепление за данным словом определенного факта внеязыковой действительности. Так, звуковой комплекс “*выгулять*” воспринимается носителями языка как “вывести на прогулку” именно при строго определенном порядке морфем, наличествующих в этом слове. Самовольная перестановка морфем приведет к уничтожению условности во внутризнаковой связи между обозначающим и обозначаемым и, как следствие, к непониманию слова.

О невозможности смешения языков в словообразовательной сфере можно говорить не только применительно к формальному, но и к семантическому уровню словообразовательного процесса. В частности, применительно к мотивированности тех или иных номинативных единиц. Однако термин “мотивированность” в данном случае стоит понимать не в качестве собственно мотивационных отношений между мотивирующей и мотивированной основами, а в качестве “мотивационного признака, положенного в основу номинации”[3].

---

[1] Р. Якобсон. В поисках сущности языка.// Введение в языкознание. М., “Академический проект”, 2005,с 33

[2] Там же, с. 35

[3] Толстая С.М. Мотивационные семантические модели и картина мира.// Русский язык в научном освещении, 2002 г., N3, стр. 119

При подобном подходе акценты естественно смещаются в сторону экстралингвистических факторов, воплощенных во внутренней форме слова в качестве мотивационного признака. Выбор того или иного мотивационного признака, положенного в основу номинации, не в последнюю очередь обусловлен свойственным носителю языка видением мира. Информация о ментальном мире, таким образом, "может быть извлечена при обращении к собственно вопросу о том, почему тот или иной признак выбран в качестве основы номинации"[1]. С этой точки зрения закономерна множественность мотиваций одного и того же объекта действительности в разных языках, а зачастую и в диалектах одного языка. Внутренняя форма слова является носителем определенных мировоззренческих установок, актуализированных в процессе выбора мотивационного признака для акта номинации. И возвращаясь к семиотике, можно говорить о том, что закрепленный в слове мотивационный признак есть своего рода индексальный знак по отношению к мировидению носителя языка. Весьма характерно с точки зрения содержащихся во внутренней форме слова мировоззренческих установок соотношение английского слова "*peacekeeper*" и русского "*миротворец*".

Наиболее ярким примером "завоеванного" языка может служить так называемый "американский" вариант английского языка. К освещению данного вопроса стоит подходить с обязательным учетом того факта, что, согласно польскому лингвисту Л. Заброцкому, "процессы дифференциации и конвергенции в развитии языков зависят от изменений, происходящих в группировках его носителей, которые делятся на два вида: "коммуникативное сообщество" и "языковое сообщество"[2]. Коммуникативное сообщество при этом предполагает единство деятельности (хозяйственно-экономической, религизоно-культовой и т.д.), требующее обмена информацией и взаимопонимания. Внутри языкового сообщества коммуникативное сообщество может быть как

[1] Там же

[2] Филичева Н.Н. Языковая общность как лингвистическое понятие.// Вопросы языкознания, 1985 г, N6 , стр. 55

иноязычным, так и идентичным языковому сообществу. Языковое и коммуникативное сообщество предполагают по сути два уровня, на которых реализуются основные функции языка: на уровне коммуникативного сообщества естественно преобладает одна из базовых функций языка – коммуникативная функция, а также познавательная функция, языковое же сообщество – это уровень реализации в частности кумулятивной функции, связанной с наличием мировоззренческих установок и передачи их последующим поколениям. С этой точки зрения невосприимчивость армянского литературного языка по отношению к основанным на заимствованиях новообразованиям, преобладающим на "бытовом" уровне армянского, результат не (не только) разнобоя между литературным и "бытовым" армянским, а также тем фактом, что литературный язык избирателен в своей кумулятивной функции.

Трансформация коммуникативного сообщества в языковое сообщество в известной степени есть эволюция. Английский же язык был перенят и воспринят первым поколением американцев исключительно исходя из чисто практической необходимости сосуществования большого (и этнически достаточно пестрого) количества людей. Перенявшее английский язык первое поколение американцев представляло собой коммуникативное сообщество, не имевшее потенциала для трансформации в сообщество языковое. Упомянутое нами "завоевание" языка представляет собой "перенационализацию" языка, возможную только лишь на уровне языкового сообщества, для создания которого, а значит и для дальнейшего заполнения очищенной духовной сферы перенятого языка, необходимо наличие собственной четко сформулированной модели видения мира, собственной системы ценностей. Именно поэтому процесс "завоевания" языка ограничивается здесь лишь первичной денационализацией, нейтрализацией заложенной в языке духовной национальной сущности. Собственная модель видения мира на момент распространения английского языка среди первого поколения американцев не была сформирована, так как говорить об американцах как о едином этносе не приходится, а для разработки способного функционировать в языке миропонимания этнически разнообразному сообществу

людей необходимо не одно столетие. В дальнейшем продолжающееся до сих пор формирование американской национальной идеологии, базирующейся по сути на заимствованных идейных концепциях, созданных ранее другими народами (к примеру, декларация прав человека – детище французской революции 1789 года, легшая в основу современного американского общества) происходило в известной степени изолированно от языка: окаменевшая, омертвевшая внутренняя форма (в данном случае этот термин используется в более широком смысле: язык как мировоззрение) противится насаждению формирующегося нового духовного содержания. Этим и объясняется тот факт, что именно американский вариант английского языка занимает ныне лидирующее положение среди международных языков, так как для перехода языка в статус международного необходима непременная денационализация языка. А то, что называется американской разновидностью английского языка, уже существует в изначально денационализированном виде, в виде языка койнэ (отсюда и всевозможные сокращения (к примеру, “*cause*” вместо “*because*”), имеющие целью упрощение языка для его максимально эффективного практического применения). Именно этот язык как нельзя лучше подходит для роли орудия глобализации, способствующего исчезновению национальных границ. Деструктивное влияние международных языков заключается именно в том, что лишенный национального духа язык (денационализированный по ходу приобретения статуса международного, когда происходит ущемление первичной (национальной) роли по отношению к вторичной (международной)), претендуя в перспективе на роль всемирного универсального языка, является проводником денационализированного мышления, единой для всех народов ценностной системы, которая по сути лишает этнос своего собственного миропонимания.

Можно говорить об исторических периодах превалирования в области международного общения того или иного языка. Но периодический характер “моды” на языки объясняется тем, что наиболее “модный” в тот или иной период язык (восполняя, естественно, практическую необходимость

международного общения), являлся прежде всего представителем национальной культуры (за исключением латинского, народно-разговорный вариант которого прекратил свое существование к 9-му веку, когда закончилось формирование на его основе романских языков). Это, в свою очередь, препятствовало денационализации языка, а значит и окончательному закреплению его в качестве международного. Так, к примеру, владение французским в русских дворянских кругах считалось признаком приобщенности к более высокой культуре. Это тем более характерно на фоне того, что практической необходимости общения на французском языке дворянское сословие не имело.

К сожалению, существующие ныне искусственные языки, способные в принципе составить конкуренцию международным языкам, не вошли в широкий обиход. В первую очередь, как полагают ученые, по причине недостаточной развитости (в случае с эсперанто, в частности, говорится об ограниченности лексики). Однако, несмотря ни на что, в создавшихся условиях для того, чтобы пресечь пагубные для народов последствия экспансии международных языков, альтернативой последним должен быть искусственный язык – язык, изначально созданный для функционирования в качестве только лишь средства общения.

Оганесян Р.
ЕГЛУ им.В.Я.Брюсова

К ПРОБЛЕМЕ ТИПОЛОГИЧЕСКОЙ ХАРАКТЕРИСТИКИ БЕЗЛИЧНЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ

Тот факт, что безличные предложения получили широкое распространение в русском синтаксисе, неоднократно привлекал внимание исследователей. Предпринимались попытки, с одной стороны, пролить свет на причины подобного распространения и, с дугой стороны, сравнить явление безличности с материалом других языков. В нашей работе мы рассматриваем безличные предложения с детерминантами и их соответствиями в армянском языке.

Учитывая важность детерминанта в структуре безличных предложений, мы поставили себе целью рассмотреть безличные предложения с различными видами детерминантов, выступающих в том или ином падеже, и выявить характер семантических актантов и распределение отношений между ними в составе безличных конструкций.

1. Рассмотрим функционально-семантические характеристики конструкций с детерминантом в родительном падеже.

Здесь мы выделили следующие виды типовых безличных конструкций:

1.1. Типовая схема Для + род.п.

Для всех ясно, что . . .

Для нас понятно, что . . .

Для всех видно, что . . .

Для студентов очевидно, что . . .

Среди вышеотмеченных безличных конструкций с детерминантом в родительном падеже можно выделить две группы:

а) конструкции, которые подвергаются трансформации, а именно имеют соответствующие соотносительные двусоставные предложения, например:

Для нас понятно, что . . . – Все понимают, что . . .

Для всех видно, что . . . – Все видят, что . . .

Здесь необходимо отметить, что в конструкции Для всех видно, что . . . предикат восприятия обычно имеет ментальное значение: “все понимают что-то”, исходя из каких-либо причин, а конструкция Все видят, что . . . выражает двоякое значение: зрительного восприятия и эпистемическое, ментальное.

б) конструкции, которые не подвергаются транформации, то есть не имеют соотносительных двусоставных предложений (с сохранением лексического состава), например:

Для всех ясно, что . . .

Для всех очевидно, что . . .

Для всех известно, что . . .

В отношении последней конструкции некоторые исследователи имеют особый подход, а именно его аналогом рассматривают конструкции типа

Все знают, что . . .

В таких типах безличных предложений общей особенностью является то, что детерминант всегда указывает на субьект, и если даже детерминант в родительном падеже отсутствует (Ясно; Понятно; Видно), такие безличные предложения субьектно ориентированные, в силу того очевидного факта, что они выражают либо факт зрительного восприятия, либо факт ментального действия, причем и то и другое присуще антропонимичным термам.

То же самое касается и собственно-безличных глаголов (в традиционном их понимании) с модальными значениями, которые могут употребляться как с детерминантом, так и без него, например, кажется, считается, предполагается. Эти глаголы прогнозируют определенную лексико-семантическую группу слов, имеющих отношение к интеллектуальным способностям человека или к его чувствам.

В армянском языке данные конструкции можно передать при помощи слова բոլոր и личных местоимений в родительном падеже со связочным послелогом համար с соответствующими предикатами, например:

Բոլորի (ինձ, քեզ, նրա) համար պարզ (ակնհայտ, հայտնի) է, որ . . .

Таким образом, в выражении подобных отношений в армянском языке особых отклонений от русских аналогов нет.

1.2. Типовая схема У + род.п.

У меня холодно.

У тебя душно.

У врача чисто (убрано).

У директора все обдумано.

У него радостно.

У соседа светло.

У него пахло цветами.

В данной группе безличных предложений с детерминантом в родительном падеже можно выделить следующие две группы:

а) конструкции, в которых есть скрытый, формально не выраженный компонент помещения, и при этом подразумевается значение посессивности, например:

У меня холодно, то есть Я имею дом, и в этом доме холодно.

У тебя душно, то есть У тебя есть дом, и в доме (или в комнате) душно.

У директора светло, то есть У директора есть кабинет, помещение, где светло.

У врача чисто (убрано), у врача есть кабинет, где чисто (убрано).

б) конструкции, где также выражается значение посессивности, но в них посессивный атрибут является неотъемлемой частью субьекта, то есть субьект и подразумеваемый компонент связаны отношением “целое - часть”, например:

У директора все задумано, то есть у директора в уме (в голове) все задумано.

У врача все решено, то есть врач все уже решил в своей голове.

У него радостно, то есть у него на душе радостно.

Хотя следует отметить, что данное предложение может иметь и другое значение, ср.: У него в доме радостно (смотри вышеприведенные случаи).

К данному типу можно отнести также конструкции типа (1) У него туго с деньгами, то есть (2) Он имеет трудности с деньгами, однако последнее предложение (2) имеет двоякое значение: Он не знает, что делать с деньгами или Он имеет трудности, связанные с отсутствием денег (второе предпочтительнее). Для первого я армянском языке употребительным является переводной аналог с субьектом в именительном падеже: Նա ունի դրամական դժվարություններ.

В армянском языке данные конструкции можно передать соответствующими словами в родительном падеже плюс связочный послелог մոտ, например: Մեզ մոտ ցուրտ է; Տնօրենի մոտ մաքուր է; Բժշկի մոտ ամեն ինչ մտածված է.

1.3. Отдельную группу образуют безличные конструкции, в которых содержится указание на отношение «часть-целое» (то есть указание на внутреннего посессора), например:

У него опять вздрогнуло в груди, где «он» – целое, «грудь» – его часть.

У него в спине ломит.

У батюшки даже в глазах зарябило.

В армянском языке данные конструкции передаются посредством двусоставных предложений, причем в качестве подлежащего выступают слова, указывающие на неотьемлемую составляющую целого, например:

Նրա սիրտը նորից թրթռում էր;

Նրա գլխի ձախ կողմը նորից սկսեց ցավալ;

Հայրիկի նույնիսկ աչքերը կայծկլտացին.

2. Рассмотрим функционально-семантические характеристики конструкций с дательным падежом.

Одним из наиболее частотных употреблений детерминанта в безличных конструкциях, наряду с родительным падежом, является форма дательного падежа.

Здесь можно выделить следующие группы:

2.1. Мне не работается;

Мне не спится и т. д.

В данную группу входят также неотрицательные варианты этих конструкций, например:

Мне хорошо работается;

Мне плохо спится.

Подобные типовые предложения предполагают какие-то условия, причину, при которых хорошо работается или не спится, другими словами, в семантике предложения типа *Мне не работается* имплицитно содержится модальный компонент (=Я не могу (не расположен) работать при каких-либо условиях или из-за какой причины. Однако при этом предложение *Я не могу работать* имеет двоякое значение:

а) Я не могу работать в силу каких-то причин;

б) Я не могу работать, то есть Я не хочу работать, хотя физически могу.

Если сравнить отрицательные и неотрицательные варианты этих предложений, то можно прийти к выводу, что в неотрицательных предложениях обязательным является наличие компонента, отвечающего на вопрос *как*, то есть наличие обстоятельства образа действия (Мне хорошо работается; Мне плохо спится), а в отрицательных предложениях этот компонент не обязателен. В отрицательных предложениях данный компонент не нужен, вероятно, потому, что есть семантическая согласованность между отрицанием действия (то есть действие для субьекта невозможно) и пассивностью, которая есть факт отрицания возможности действия.

При трансформации предложения *Мне не работается* в двусоставное предложение *Я не работаю* смысл исходного предложения меняется, нейтрализуются некоторые семы, имплицитно содержащиеся в безличном предложении: *Я не работаю* – это констатация факта, а если при трансформации употребить модальный глагол *могу* (*Я не могу работать*), то здесь могут подразумеваться разные причины: «нечто (какая-то причина) мешает работать» или же «не могу работать, потому что не хочу».

В армянском языке русские безличные предложения данного типа (Мне не работается; Мне не спится, Мне не думается) передаются посредством двусоставного предложения, причем субъективная модальность возможности-невозможности действия (имплицитная в русском) в армянском приобретает лексикализованный статус: здесь употребляется модальный глагол կարողանալ в соответствующей форме, например:

Ես չեմ կարողանում աշխատել (մտածել, քնել), причем

Ես չեմ կարողանում քնել можно передать также посредством двусоставного предложения Քունս չի տանում.

2.2. Во вторую подгруппу мы включили безличные предложения с детерминантом в дательном падеже типа

Мне ясно . . .

Мне понятно . . .

Мне известно . . .

Мне видно . . ., среди которых можно также выделить две разновидности:

а) конструкции, которые не подвергаются трансформации, а именно не имеют соотносительных двусоставных конструкций, таких как *Мне ясно* и *Мне известно*.

В армянском языке данные конструкции передаются посредством соответствующих личных местоимений в сочетании со сказуемым, состоящим из прилагательного и вспомогательного глагола, например Ինձ պարզ է, Ինձ հայտնի է.

б) конструкции, которые подвергаются трансформации, то есть имеют соотносительные двусоставные конструкции, такие как

Мне понятно – Я понимаю;

Мне видно – Я вижу (которое имеет двоякое значение: зрительного восприятия и эпистемическое). В безличной конструкции эпистемическое значение может регулярно выражаться в основном в бездетерминантных предложениях.

В армянском языке данные безличные конструкции передаются посредством личного местоимения или существительного в родительном падеже и именного сказуемого, например:

Ինձ հասկանալի (ակնհայտ) է:

2.3. Отдельную группу составляют безличные предложения с детерминантом в дательном падеже, где употребляются безлично-предикативные слова субстантивного происхождения, которые обычно сочетаются с инфинитивом, например:

Ей лень готовить обед;

Ему пора уходить;

Мальчику неохота идти домой;

Детям пора спать.

Эти предложения в основном выражают:

а) морально-этическую оценку действия человека (стыд, грех, срам);

б) необходимость, неизбежность совершения действия (пора, время).

В армянском языке русские безличные конструкции данного типа передаются посредством двусоставного предложения, где наличие субъекта, действующего лица является обязательным.

Տղան չի ուզում գնալ տուն; Նա զլանում է ճաշ պատրաստել.

Безличные предложения с модальным словом *пора* в армянском языке передаются сложноподчиненным предложением, например: Ժամանակն է, որ նա գնա; ժամանակն է, որ երեխաները քնեն.

3. Рассмотрим функционально-семантические характеристики конструкций с детерминантом в винительном падеже.

Наши статистические данные показывают, что безличных конструкций с детерминантом в винительном падеже меньше, по сравнению с родительным и дательным, и больше, чем с творительным и предложным.

Избу продувает;

Соседа трясло;

Небо заволокло сплошь;

Телегу трясет;

Все дороги занесло;

Фому толкнуло в грудь и отбросило назад;

Табак с огнем сорвало и унесло.

Здесь в основном выражаются обúектные отношения, поскольку детерминант в винительном падеже указывает на предмет или лицо, в отношении которого совершается какое-либо действие, однако здесь могут выражаться и субúектные отношения, в частности в тех случаях, когда в качестве детерминанта выступает одушевленное существительное, а в случае неодушевленных предметов явно выражены обúектные отношения.

В армянском языке данные конструкции выражаются двусоставным предложением, причем в позиции подлежащего

выступает пациентив, например: Բոլոր ճանապարհները փակվել էին; ամպերն ամբողջովին ծածկվել էին и т. д.

4. Рассмотрим функционально-семантические характеристики конструкций с детерминантом в творительном падеже.

Аксиоматически можно утверждать, что если детерминант употребляется в форме творительного падежа, то в основном это пассив или квазипассив, например:

Ветром сломало стекло;

Молнией убило солдата;

Тоскою бровь свело над оком ослабелым;

Ядром убило солдата;

Ветром свалило дерево.

Очевидно, что в этих предложениях неодушевленные предметы, природные явления, которые наделяются внутренней энергией, уподобляются человеку и совершают какие-то действия.

Эти предложения составляют особый интерес в том смысле, что Ю.Д.Апресян данные существительные в творительном падеже рассматривает как заменители субúекта (агенса-антропонима).

В армянском языке конструкции данного типа передаются посредством двусоставного предложения, причем детерминант в русском становится подлежашим предложения в армянском, например:

Կայծակը սպանել է զինվորին;

Քամին շուռ է տվել ծառը;

Քամին շարժում էր սայլը и т. д.

Другой тип конструкций с детерминантом в творительном падеже являются конструкции следующего типа:

С ней плохо;

Со мной хорошо;

С сестрой неблагополучно и т. д.

Конструкции данного типа вследствие наличия детерминанта в творительном падеже могут выразить двоякое значение, например, *С ней плохо* имеет двоякое значение:

а) у нее есть какие-то трудности или проблемы (в том числе со здоровьем);

б) с ней плохо кому-то.

В армянском языке конструкции данного типа передаются посредством двусоставного предложения, например:

Նա վատ է:

Քրոջս հետ ինչ-որ բան այն չէ:

Ես լավ եմ:

5. Рассмотрим безличные предложения с детерминантом в предложном падеже следующего типа:

В саду темно;

В комнате тепло;

Во дворе холодно.

В данных конструкциях детерминант в предложном падеже имеет определенное локальное значение, однако предложения подобного типа имеют двоякую интерпретацию, например, *Во дворе холодно* можно понять как вообще холодно и как кому-то (говорящему) холодно.

В армянском языке данные конструкции можно передать сочетанием существительного в *нергорцакан* падеже, которое так же, как в русском, имеет локальное значение, и именного сказуемого, выраженного прилагательным со вспомогательным глаголом է, например:

Այգում մութ է;

Սենյակում տաք է;

Դրսում ցուրտ է.

Следующую группу безличных конструкций с детерминантом в предложном падеже составляют конструкции типа

В ухе стреляет;

В трубе воет;

В голове стучит;

В горле саднит;

В ушах затрещало и т. д.

Данные предложения составляют особый интерес в том плане, что без детерминанта глаголы в них не являются безличными и не употребляются как безличные. Детерминант в предложном падеже также имеет локальное значение и обозначает локализацию действия без указания на личность и каузатора.

В армянском языке данные безличные предложения передаются двусоставным предложением, причем в качестве подлежащего выступает русский детерминант в предложном падеже, например:

Ականջներս խշշում են; Գլուխս ծակում է.

Таким образом, мы попытались систематизировать безличные предложения с учетом формы выражения детерминанта (а именно в каком падеже употреблен детерминант) и семантической роли детерминанта в структуре безличного предложения.

Наши наблюдения над безличными конструкциями с детерминантами, в частности с субúектно-обúектным детерминантом, убедительно показывают субúектную направленность, антропоцентричность этих конструкций. И в этом отношении они легко вписываются в проблематику актуальной в наши дни когнитивной лингвистики. В нашей работе мы постарались показать семантические отношения между членами пропозиции, взяв во главу угла именно участие субúекта в исследуемых предложениях.

Сравнивая безличные конструкции с соответствующими конструкциями в армянском языке, мы пришли к выводу, что в армянском языке категория безличности не имеет такого широко распространенного употребления, как в русском языке, и почти все безличные конструкции в русском языке можно передать соответствующими двусоставными предложениями в армянском. На наш взгляд, этот факт нельзя рассматривать изолированно, вне связи с менталитетом обоих народов, особенностями в концептуализации окружающей действительности: армяне имеют склонность вносить свое “я” в центр любого высказывания, русские же, как показывает обилие безличных конструкций, проявляют тенденцию описывать события в мире как спонтанно возникающие, без прямого участия субъекта и, как свидетельствует А.Вежбицка, снимать с себя ответственность за совершающиеся события.

МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА

Курлова И.В.
Центр международного
образования МГУ

КУЛЬТУРНОЕ ПРОСТРАНСТВО РОССИИ В ВОСПРИЯТИИ ИНОЯЗЫЧНОЙ ЛИЧНОСТИ

В настоящее время в лингводидактике всё более актуальной становится межкультурная коммуникация как результат европейской политики в области языкового образования. Имеется в виду не только общепринятое понимание данного термина, но и расширение представлений о мире, толерантное отношение к инокультурам, понимание взаимосвязанности культур, их некоторой общности. Такой подход связан с всё более распространяющимися явлениями общей глобализации. Всё чаще в последние годы говорят о транснациональной компетентности – transnational competence – уровне языковой и общей культуры, выходящей за рамки национальной культуры. А.Б.Бушев справедливо отмечает: «Педагогика стоит перед задачей сформировать навыки культурного осознания многообразия и динамичности мира… Культурная сенсибилизация и воспитание способности чувствовать опасные ситуации, чреватые коммуникативными сбоями и находить адекватные способы их преодоления – задача межкультурной подготовки. Актуально знание коммуникативных стратегий и этикетных норм родной культуры. Ценностный компонент деятельности при вступлении в межкультурное общение заключается в требовании руководствоваться принципами толерантности и этнокультурной этики, предполагающими уважительное отношение к иноязычной культуре и сохранение приверженности ценностям родной культуры» (Бушев, с. 378).

В последние годы теория межкультурной коммуникации, у истоков которой – труды и исследования национально-

специфической картины мира, философские теории национального духа, тории Гердера, Гумбольдта, Потебни, Сепира и Уорфа, Малиновского – прошла длительный исторический путь и, постепенно «созревая» и обогащаясь, дошла до осознания своей значимости не только в истории лингводидактики, но и в истории народов.

Важно отметить, что в коммуникативном акте имеют дело не с фактами, как таковыми, а с интерпретациями этих фактов субъектами восприятия. Интерпретация тесно связана с понятием, впервые использованном в социологии У.Липпманом, – «социальным стереотипом» – «упорядоченные, типичные, детерминированные культурой «картинки мира» в голове у человека, которые экономят его усилия при восприятии сложных социальных объектов и защищают его ценностные позиции и права» (Lippman 1922, цит. по Прохоров, с.185).

Ю.Е.Прохоров выделяет два основных направления развития понятия социального стереотипа: «во-первых, оценка социального стереотипа как этнического предрассудка (предубеждения), т.е. анализ создания и функционирования негативного образа по отношению к иному этносу, иной культуре» и «во-вторых, проявление социального стереотипа на индивидуальном и групповом уровнях как отражения "я - образа" и "мы-образа"» (Прохоров, с.186). Значимость «мы-образа» отражена, в частности, в теории этноцентризма – понятии, введённом В.Г.Самнером. Этноцентризмом называют психологическую установку индивида воспринимать и оценивать другие культуры через призму своей культуры: «Этноцентризм, как феномен самосознания группы, означает признание культурной модели своей группы за эталон, с которым сравнивается и по отношению к которому оценивается культура другой группы» (Прохоров, с.187). Фактором рассогласования когнитивных систем субъектов общения выступает конфликт. Противоположным фактором, способствующим достижению взаимопонимания выступает толерантность – чувство терпимости и уважительного отношения к чужой культуре. Антиномия «конфликт – толерантность» наряду с оппозицией «свой – чужой»

приобретает в межкультурной коммуникации ключевое значение.

В межкультурной коммуникции противопоставление «свой – чужой» имеет несколько аспектов своего проявления: во-первых, она отражает проблемы, связанные с проявлением культурного шока и толерантности, когда «свой» выступает как привычный, понятный, «правильный», а «чужой» – странный, непонятный, «неправильный»; во-вторых, это противоречие находит отражение в системе культурных ценностей разных лингвокультурных сообществ. Для того, чтобы от конфликта прийти к толерантности, необходимо изучение чуждых культурных компонентов.

В последние годы всё большую популярность приобретает мультикультурализм. Интересна концепция транскультуры и критической универсальности М.Н.Эпштейна, рассматривающеего такие явления, как космополитизм и транскультура, глобализм и многокультурие. По мнению А.Б.Бушева, диалог культур, мультикультурализм понимаются сегодня как «основная идея нового века и как социальная реальность. Коммуникация через народы и их культуры – «communication across cultures», делает возможным понимание чуждых культур, устранение трагической несовместимости культур, делающей даже попытку коммуникации тщетной в принципе… Онтология исследования языкового сознания – межкультурный диалог, межкультурная коммуникация – подразумевает проблематизацию непонимания и высвечивание элементов непонимания как ключевых моментов в коммуникации культур» (Бушев, с. 383).

Каждое учебное пособие по русскому языку как иностранному так или иначе знакомит учащихся не только с правилами русской грамматики, фонетики и т.д., но и с русской историей, культурой, литературой – иначе говоря, с комплексом культурологической информации о стране. Интересно, что учебники русского языка как иностранного, если сравнивать их с учебниками других иностранных языков, особенно насыщены такой информацией. Причём преподносится она исключительно в позитивном, даже в приукрашенном виде, несколько искусственно, нарядно и празднично. Очевидно, это следствие, точнее, продолжение традиции, заложенной в советские времена,

когда зарождалась методика преподавания русского языка как иностранного, основным идеологическим требованием которой было в кратчайшие сроки внедрить в сознание учащихся из третьих стран не только русский язык, на котором они будут учиться в СССР, но и пропагандистски направленную идеологию социалистического общества, которую учащиеся должны были взять на вооружение и внедрять затем соответственно в своих странах.

Мы уже около двадцати лет живём в другой стране, но сохраняем методологию, существовавшую в Советском Союзе. В этой «другой» стране иностранцев зачастую не ждёт радушный приём, как это было в Советском Союзе, когда их любили, окружали заботой, бесплатно учили, содержали и одевали, когда никто не знал слова «скинхед», а милиция не позволяла вести себя по отношению к иностранцам так агрессивно, как сейчас. Да и обычные люди были настроены по отношению к ним гораздо более дружелюбно. Сейчас иностранец, приезжающий, или собирающийся приехать в Россию, должен владеть информацией, которая поможет ему ускорить процесс социокультурной адаптации, а зачастую и преодолеть культурный шок. Это важно не только для самого иностранца, но и для преподавателя, поскольку возникающее недопонимание негативно сказывается как на восприятии инокультуры вообще, так и на изучении русского языка в частности.

Нельзя не согласиться с мнением Д.Б.Гудкова: «адекватная коммуникация невозможна без усвоения основных элементов того комплекса знаний о культуре страны, который является достоянием подавляющего большинства носителей языка» (Гудков, с.8). При этом комплекс знаний о культуре страны отнюдь не исчерпывается знанием литературы, истории, культурных памятников, традиций или национальной кухни страны изучаемого языка.

Американский антрополог Ф.Бок во введении к сборнику статей по культурной антропологии (Culture Shock) даёт следующее определение культуры: «Культура в самом широком смысле этого слова – это то, из-за чего ты становишься чужаком, когда покидаешь свой дом… Когда ты в своей группе, среди людей, с которыми разделяешь общую культуру, тебе не

приходится обдумывать и проектировать свои слова и поступки, ибо все вы – и ты, и они – видите мир в принципе одинаково, знаете, чего ожидать друг от друга. Но пребывая в чужом обществе, ты будешь испытывать трудности, ощущение беспомощности и дезориентированности, что можно назвать культурным шоком».

Термин «культурный шок» был введён К.Обергом в 1960 году. Согласно психологическому словарю, культурным шоком является «дезориентация индивида при вхождении в инокультурную среду». Иначе говоря, культурный шок – это конфликт двух культур на уровне индивидуального сознания. Всякий конфликт сам по себе – явление негативное. В состоянии культурного шока человек испытывает массу отрицательных эмоций, оно приводит к раздражительности, агрессивности, апатии и депрессии. Всё это не только негативно сказывается на процессе обучения, но и приводит иногда к неприятию инокультуры вообще и иностранного языка в частности.

Что обычно вызывает культурный шок у иностранцев, приезжающих в Россию? Результаты опросов можно в общем виде представить следующим образом: шок вызывает, прежде всего, одновременное сосуществование контрастных характеристик. Так, люди, внешне недоброжелательные и неприветливые, иногда даже агрессивные, при близком знакомстве оказываются добрыми и общительными. Непонятно сосуществование высокого искусства (великой литературы, прекрасной музыки, замечательного балета, театра, живописи, архитектуры) и некоторых бытовых «не очень культурных» примет, о которых мы все хорошо знаем; фантастическая роскошь, с одной стороны, такая же фантастическая бедность и нищета, с другой; красивые, оптимистично настроенные, всегда хорошо одетые женщины и противоположные характеристики мужчин. Здесь всё контрастно, здесь совмещаются несовместимые, казалось бы, вещи – таков главный пафос большинства высказываний иностранцев о России. Название газетной статьи с фотографией, изображающей плавающих в проруби в тридцатиградусный крещенский мороз верующих – "В Москве – 30: русские открыли купальный сезон" – отражает

именно такое представление.

Следствием недостаточной информированности иностранных учащихся является искажённое, а иногда и ложное представление о многих явлениях культуры, истории, традициях, обычаях, поведенческих особенностях. Для примера приводим некоторые из них: *сейчас в России плохие отношения между блондинами и брюнетами; борщ – русское национальное блюдо; Киев находится в России («потому что была Киевская Русь»); русская грамматика такая трудная, что даже сами русские говорят с ошибками; в России принято предлагать угощение три раза; в России не принято улыбаться в общественных местах; мужчины в России деградируют, и происходит это потому, что лучшие умерли во время второй мировой войны или их убил Сталин; в России мало людей в очках, потому что Сталин не любил "интеллигентов" (а они часто носят очки) и поэтому уничтожил большое количество людей в очках, что является причиной почти полного исчезновения "очкариков" в следующих поколениях; мужчины в России обычно коротко стригутся, потому что так удобнее носить шапку; люди, которые могут пользоваться во время еды палочками – богатые (потому что только богатые могут ходить в японские рестораны); все женщины в России любят Путина; все люди, живущие в России – русские (слово «россиянин» и его отличие от «русский» иностранцы обычно не знают); Китай-город строили китайцы и они же жили на этой территории; показатель состоятельности российских женщин – наличие шубы из натурального меха; руки Гагарина (имеется в виду памятник на площади Гагарина в Москве) в полночь поднимаются, как будто он летит; перечёркнутый заяц на общественном транспорте означает, что (здесь мнения расходятся): нельзя заходить в трамвай с зайцами, нельзя бегать в трамвае, нельзя перебегать улицу перед трамваем); по вечерам люди в России любят играть на балалайке и пить водку…*

К сожалению, даже у иностранцев, живущих в России, зачастую складывается такой «балалаечный» образ страны.

В учебных пособиях можно встретить задания, отнюдь не способствующие формированию положительного образа

страны. Так, в одном из пособий учащимся продвинутого этапа предлагается задание: *Возразите в ответ на обвинение: – Безобразие! Мы уже полдня сидим в аэропорту, а самолёта всё нет. Когда же вы объявите посадку?* В ответе надо использовать образец: *– Какие полдня! Только 30 минут (2, 3… часа) сидите!* Такая необычная реакция администратора (вместо извинения) вызывает у учащихся непонимание и удивление. Такого рода задания как бы склоняют их к аналогичному поведению. Приведём пример из другого учебного пособия: в числе слов, из которых надо составить словосочетание, для слова *запил* предлагается «продолжение» – *с горя*.

На степень масштаба, если можно так сказать, культурного шока влияют различные факторы. По нашим наблюдениям, можно выделить следующие: возраст (обычно молодые люди преодолевают культурный шок быстрее), образование (чем образованнее человек, тем он обычно терпимее относится к чужой культуре), род деятельности (недостаточная занятость часто способствует развитию культурного шока: так, ему сильно подвержены неработающие жёны бизнесменов), и, конечно, характер настороженность и агрессивность, в отличие от доброжелательности, терпимости, толерантности, мягкости, чувства юмора, способствуют возникновению культурного шока, так как вызывают соответствующую ответную реакцию. Кроме того, умение адаптироваться к другой культурной среде зависит от предыдущего личного опыта и даже от исторического опыта нации (так, представители народов, в силу исторических условий вынужденных мигрировать, адаптируются к иным культурам намного быстрее).

Поскольку проблема культурного шока напрямую связана с обучением иностранному языку, и в большинстве случаев только преподаватель является для учащегося носителем языка и культуры, именно он, преподаватель, может и должен помочь обучаемому адаптироваться в новых условиях. Культурная компетенция является частью коммуникативной компетенции. Ю.Н.Караулов справедливо указывает: «Человек устроен так, что знание неотделимо от языка, и поэтому, приобретая представление о внешнем мире, совершенствуя, обогащая,

детализируя свою картину мира (…), человек одновременно овладевает языком, углубляет и делает более гибкой языковую семантику, развивает свою языковую способность и компетенцию.» (Караулов, с.200).

Литература

1. Бушев А.Б. Способность межкультурной коммуникации и русская языковая личность I международная научно-практическая конференция «Состояние и перспективы методики преподавания русского языка и литературы». Москва, РУДН, 1-4 ноября 2008 г. Сб. статей – М.: РУДН, 2008. С.378 - 385.
2. Гудков Д.Б. Межкультурная коммуникация: Проблемы обучения. – М., 2000.
3. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. – М., 1987.
4. Корнилов О.А. Языковые картины мира как производные разных менталитетов. – М., 1999.
5. Прохоров Ю.Е.Действительность. Текст. Дискурс. РКИ. – М.: ГИРЯП им А.С.Пушкина, 2003.

Шахкамян Г.Г.
АГПУ им. Х.Абовяна

НЕКОТОРЫЕ АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА

Необходимость дальнешшего совершенствования образовательной системы в РА, в первую очередь, школьного преподавания, приводит к тому, что научные, педагогические и методические центры стремятся разработать новые научно-методологические основы эффективного обучения. Одной из важнейших мер в этом направлении должно стать принципиальное обновление содержания образования, разработка новых учебных программ и учебников, внедрение в учебный процесс в школе и в вузе эффективных методов обучения. Однако проблема овладения вторым языком, следовательно, и обучение ему, является делом столь нелегким, что, несмотря на совместные многолетние усилия исследователей-ученых, методистов, авторов учебников, учителей и педагогов-практиков и пр., и в настоящее время ощущается актуальнейшая необходимость в совершенствовании преподавания русского языка как иностранного в школах и вузах нашей республики. Построение эффективных программ по русскому языку и рекомендации лучших методик должны базироваться на более общей проблеме обучения **активной речи** на втором языке.

Реалии сегодняшней Армении диктуют свои насущные и настоятельные проблемы в деле преподавания русского языка в школе и в вузе. В качестве основной выдвинута задача практического овладения языком. В этом смысле в пересмотре основ методики обучения языкам на основе соответствующих психологических концепций уделяется доминантное внимание такой организации учебного процесса, при которой речь является не только результатом, целью обучения, но и сама выступает в качестве ведущего, основного средства обучения. Такое понимание речевой функции открывает принципиально

новые возможности в овладении неродным языком, так как становится возможным строить занятия с самого начала обучения как коммуникацию на языке, которым обучающиеся не владеют и которому учатся. Такой подход к речевой функции опирается на практическую организацию занятий **в форме деятельности**, когда возможно создать оптимальные учебные возможности для использования **речи как ведущего средства обучения** второму языку. Такой организации занятий соответствует обучение второму (иностранному) языку в речевой деятельности.

Анализ новейших исследований лингвистического, психологического, методического содержания, программ и учебников по русскому языку, собственный многолетний опыт преподавания русского языка в школе и вузе, специфика подготовки педагогических кадров – от студентов – будущих учителей-русистов - до кандидатов наук – специалистов по всему спектру проблем обучения русскому языку – приводит к мысли и убеждению, что **управление усвоением всех аспектов изучаемого языка** (фонетики, лексики, грамматики, стилистики и др.) уже на ранних этапах обучения в школе непосредственно в речевой деятельности, непосредственно через реальное речевое содержание учебного материала, с широким использованием объектов действий игрового, практического, познавательного плана при рациональных подходах, при соответствующем методическом оформлении, и при использовании реальных, образных, мотивационно выразительных текстов и соответствующих приемов работы способствует формированию системы русского языка в сознании учащихся-армян, материализует глубинные, природные свойства языковых явлений, присущие им при естественном употреблении в речи.

* * *

В связи с необходимостью и актуальностью перестройки системы преподавания иностранных языков, русского языка в армянской школе в том числе, разрабатываются основы общей теории усвоения неродных языков. Ведущая идея исследований этого направления исходит из такого понимания содержания

обучения, при котором усвоение детерминировано учебной деятельностью, а учебная речь рассматривается как особая форма деятельности. Такая характеристика обучения имплицитно отражает единство учения и развития учащегося. При соответствующей организации обучения все компоненты, все звенья языковой способности, в том числе и языковые знания, должны усваиваться комплексно в самой речи. В этом случае учебная речь является не моментом, способом или целью обучения, а ведущей формой занятий в процессе овладения языком, особой формой организации учебного процесса. При этом не так важно, как называется метод обучения. Важнее, чтобы усвоение языка, организованное при помощи соответствующих учебных условий, являлось результатом учебно-речевой деятельности учащегося.

Вслед за рядом исследователей (А.А. Леонтьев, Б.В. Беляев, В.А. Артемов, Д.Б. Эльконин, А.К. Маркова, И.А. Зимняя и др.) обучение неродному языку в речевой деятельности представляется перспективным в связи с постановкой задач и проблем, выявляющих **комплексный подход к обучению,** при котором в сознании обучаемых происходит активное формирование **всей языковой системы** изучаемого языка. Общий психологический анализ принципов эффективного построения процесса обучения русскому языку в начальной школе выявляет доминантную функцию учебной речи в качестве ведущего средства обучения. Речевые действия учащихся рассматриваются в качестве общего условия использования всех методических приемов, а усвоение слов и грамматических форм в исследованиях данного направления рекомендуется организовывать в таких учебных контекстах, которые способствовали бы непосредственному пониманию учебного материала через его **реальное речевое содержание.** В качестве учебной деятельности речь гораздо шире специальных упражнений, решающих частные задачи преподавания, шире она также практической речи, направленной на раскрытие содержания речевого смысла коммуникации в классе. Как учебная деятельность речь способствует осмыслению учащимися комплекса языковых явлений, всего грамматического строя изучаемого языка.

Через реальное речевое содержание урока в целом учащимися должна восприниматься и лексическая, и грамматическая сторона языковой базы. Если вводить в урок грамматические формы, конструкции, модели независимо от непосредственного текстового содержания, вне реального речевого контекста, значения грамматических конструкций отмежевываются от содержания текстов и передаются обучаемым вне значимого учебного материала. При этом восприятие учащимися звучащей речи оказывается неполноценным, оно лишается содержательности и, фактически, начинает приравниваться к анализу и систематизации форм. Рано или поздно это приводит к формальному отражению знаний в сознании ученика. Если к тому же особое, основное внимание при первом предъявлении материала уделяется максимально прочному его запоминанию, то последующая повторяемость словоформ в текстовых вариантах приобретает импульсивный, нестабильный характер. Дальнейшее овладение материалом начинает непосредственно зависеть от мнемических возможностей школьника, следовательно, и от личностно-умственных особенностей каждого ученика. Между тем известно, что дозволенная загрузка памяти учащихся, особенно младших классов, величина не бесконечная, не произвольная, а объективная, имеющая свои разумные и достаточные границы. Школьная же программа имеет постоянные тенденции к расширению рамок учебного материала. Возникает неизбежное противоречие между возможностями школьника и особенностями и содержанием школьной программы. Следствием такого учебного "конфликта" является многократное, часто механическое повторение и запоминание учебного материала. Очевидно, что такое овладение материалом чревато снижением его информативного воздействия, оно характеризуется естественным торможением познавательной деятельности школьника, переходом коммуникативной деятельности в формальный план речи.

Одна из основных особенностей учебного материала и организации его усвоения состоит в том, чтобы при **каждом повторении текста** предусматривалось и реально происходило его непосредственное понимание, осознание лингвистических

особенностей сообщения. Преподавание неродного языка с запоминаием новых словоформ в качестве предпосылки обучения едва ли можно считать эффективным. Школьная практика показывает, что в рамках подобного обучения русскому языку в младших классах даже специальные упражнения, при помощи которых вводится и обрабатывается языковой материал урока, в очень незначительной степени способствуют пониманию грамматических особенностей текста младшеклассниками. В лучшем случае речь может идти здесь о частном, фрагментарном характере усвоения.

* * *

Учебная речь как ориентировочная основа при формировании системы изучаемого языка в сознании обучаемых имеет основополагающее значение на всех этапах речевого развития учащихся. С этой точки зрения, безусловно, перспективно инновационное, современное, рационально организованное обучение русскому языку во всех звеньях школьного обучения, т.е. во всех классах. Идея кардинального пересмотра основ преподавания русского языка в армянской школе состоит именно в таком всеобъемлющем шаге, именно в сквозной "реинкарнации" практикуемого обучения с его устаревшими подходами, статично-описательными методиками, вялыми, неинтересными приемами. Не секрет, что большинство первокурсников армянских вузов ввергают если не в шоковое состояние, то в учебный трепет простые вопросы преподавателя, и динамика этого процесса носит, к сожалению, негативный знак. Десять лет учить язык - и не выучить?! Что здесь не так: учебники? методика? мало часов? плохие учителя? плохие ученики?... Те же ученики часто у тех же учителей, но уже в качестве репетиторов, достигают за несколько месяцев стабильных, рекордных результатов... Думается дело в первооснове - в искажении самой идеи здорового, результативного обучения - **научении самостоятельно думать**, продуктивно решать поставленные задачи, уметь переносить приобретенные знания, умения и навыки на решение новых задач. В подавляющем большинстве случаев обучения (и не только языкам) происходит противоположное: **механическая**

передача знаний и механическое их получение обучаемыми. Глубинные природные механизмы истинного усвоения любого нового материала, фактически, не задействуются; каналы восприятия не включаются или работают вхолостую; обучаемый не чувствует личной причастности (в том числе и в речевой, вербальной форме) к происходящему, к ситуации, он как бы скользит по поверхности, по **изменчивой форме** слов, речевых единиц, моделей, не вникая в **логику значения** языковых и речевых конструкций. То, что в методике и психологии принято называть мотивацией, сводится в большинстве случаев к желанию получить стипендию и пр. Но учебная мотивация - это далеко не меркантильные соображения, хотя и они играют свою роль. Мотивация на занятии - это желание ученика войти в ситуацию, быть участником игры, сказать что-то именно на изучаемом языке, это удовлетворение от того психологического подъема, который делает ребенка равноправным членом коллектива: "значит, я тоже могу как все".

Организация языкового материала в начальном школьном обучении

Проблема организации языкового материала и ввода его в урок всегда привлекала пристальное внимание методистов. Это одна из тех кардинальных проблем, реализация которой может способствовать решению задач коммуникации и интенсификации усвоения грамматического строя изучаемого языка.

При решении задач учебной коммуникации внимание исследователей направляется на интенсификацию обучения как лексике, так и грамматике изучаемого языка. Уделяется много внимания созданию таких учебных условий, когда грамматические особенности могли бы усваиваться непосредственно при вводе языкового материала, т.е. в речевом процессе. Однако и сегодня конкретные эффективные способы реализации задач коммуникации при обучении практической грамматике изучены недостаточно. Чаще всего грамматика представляется как система языковых знаний, как некая

лингвистическая категория, которую необходимо усвоить для того, чтобы в дальнейшем, на следующих этапах речевого развития учеников, эти языковые знания можно было применить при решении непосредственных коммуникативных задач.

Есть и другой, гораздо более приемлемый подход к назначению грамматики и ее роли в решении проблем коммуникации - с первых же дней обучения новому языку вырабатывать в учащихся чувство языка; довести восприятие и использование грамматических форм до автоматизированного, спонтанного уровня; найти пути и средства обучения, которые способствовали бы формированию системы языка в сознании обучаемого во всем многообразии грамматических отношений как некоего целостного, комплексного явления. В решении проблем языковой коммуникации это одна из самых сложных задач.

Далее. Если цель обучения - речевые автоматизмы, то при отборе грамматического материала правильнее всего исходить из такой его организации, которая важна и необходима имено в целях автоматизации речевых навыков и выработки чувства языка. Именно в этом следует усматривать главный критерий организации языкового материала. В учебный материал необходимо включать такой "языковой костяк", такую грамматичесакую первооснову, которая не только сама усваивается в речи, но и максимально способствует переносу, работе по аналогии. При подобной организации учебного процесса сознание ребенка освобождается от решения таких сложных мыслительных задач, как поиски правильной формы, как соизмерение с каждой новой лексической единицей грамматических форм, в которых данное слово должно использоваться, как переключение с внешних, языковых особенностей речи на ее внутреннее содержание. В то же время при таком подходе к отбору учебного материала становится возможным дальнейшее эффективное изучение грамматических особенностей речи. Особую остроту и важность все это приобретает на начальном этапе обучения, когда в сознании учащихся происходит становление системы изучаемого языка со всем характеризующим ее многообразием грамматических отношений.

* * *

Владение любым языком имеет специфический характер, связанный с функционированием в речи лексико-грамматических явлений данного языка. Осмысление лингвистических данных в методике обучения способствует рациональному отбору языкового материала, построению систем упражнений и пр.

В вопросе отбора и организации языкового материала ряд авторов (А.А.Алхазишвили, В.Аракин, Г.Г.Буржунов, З.Иевлева, Т.А.Казесалу, Э.М.Миргаязова, Г.И.Рожкова и др.) руководствуется критериями специфических особенностей и различий между критериями родного и русского языков, повторением и систематизацией пройденного, перспективной подготовкой последующего. Другие исследователи в отборе и в соответствующей организации языкового материала, в его правильном поурочном распределении усматривают одно из важных условий владения языком на начальном этапе. Отмечается, что когда в учебных условиях употребляется слишком много различных языковых форм, учащиеся, оказавшись в естественных речевых условиях перед необходимостью выбора нужной формы, не находят ее.

Теория и практика обучения, природная, внутренняя логика механизмов усвоения языка при определении критериев отбора языкового материала ориентируют пытливого исследователя-профессионала на **лингвистические и психологические** особенности организации учебного материала. Особый интерес представляют работы, в которых процесс обучения второму языку представляется как целостная система учебных действий (Ильин М.С.). В таких исследованиях предлагается структурно-системный подход к методике обучения. Система обучения неродному языку в работах данного направления понимается как саморегулирующаяся, вероятностная система (см. напр. Кузьмичева И.А.). Системный подход к языку фиксирует внутреннее его устройство, предопределяет его совершенствование, развитие, обнаруживает в языке выраженные черты хорошо организованной и широко развитой порождающей системы, обладающей эволюционными

уровнями подсистем, ступеней, этапов. Элементы развития, последовательно восходящих уровней, в свою очередь, имеют системную первооснову. Это теоретическое положение интересно в методическом плане. Какое именно наполнение, содержание получают уровни языковой системы при соотнесении их с двумя периодами в обучении - с периодом формирования языковой системы в сознании учащихся (первый уровень) и с периодом дальнейшего развития языковой системы (второй уровень). Уровневый подход к обучению, как представляется, позволяет учесть многообразие факторов обучения, не нарушая целостности языковой системы.

Анализ языкового материала целесообразно проводить, исходя из системного подхода к нему. Для овладения языком совсем не обязательно знать всю языковую систему изучаемого языка, да это и невозможно. Полнота усвоения не равна полноте языкового материала. Последний в обучении не может быть безграничным по своим размерам. В учебном процессе необходимо обеспечить такую полноту языковой базы, которая была бы в состоянии обеспечить усвоение системы изучаемого языка в целом, чтобы учащиеся могли самостоятельно, на базе усвоенного материала, работать по аналогу. Это и будет взаимосвязь, взаимодополнение элементов системы языка при обучении. Возможность непосредственного понимания неизученного грамматического материала обеспечивается включением речи в само поведение учащихся, в реально-предметные действия, производимые ими на уроке (П.Я.Гальперин, А.С.Закарян).

Н.В.Имедадзе, А.К.Маркова отмечают, что возможность существенных изменений в обучении непосредственно вытекает из усвоения в самом процессе обучения, когда усвоение обусловлено не управлением конкретными умственными процессами, а организацией той деятельности школьника, в которую включено усвоение.

В процесс коммуникации как его непосредственные составляющие должны включаться речевые поступки, содержание которых, отражаясь в речи, становится и ее, речи, содержанием. Что касается содержания обучения, то это не чисто языковой, но и психологический вопрос: "чему" обучать

зависит от "как" обучать, методы же обучения, в свою очередь, диктуют рациональный подход к выбору материала. Содержание и методы обучения должны служить "ориентировочной основой" (П.Я.Гальперин) в преподавании, его регулирующим стержнем. Содержание речевого материала самым непосредственным образом должно быть взаимосвязано с осмыслением программного языкового материала.

Литература

1. А.А.Алхазишвили. Психологические основы обучения устной иностранной речи. Тбилиси, 1974.

2. В.А.Артемов. Психология обучения иностранным языкам. М., "Просвещение", 1969.

3. Д.Н.Богоявленский. Некоторые теоретические вопросы психологии обучения. "Вопросы психологии", 1976, N 2.

4. П.Я.Гальперин. Введение в психологию. МГУ, М., 1976.

Аракелян Н.К., Эйрамджян А.А., Самуэлян С.Б.
ЕГЛУ им.В.Я.Брюсова

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ КАК ОСНОВНАЯ ЗАДАЧА УЧЕБНИКОВ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ V-VII КЛАССОВ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ РА

Учебники для V-VII классов основной школы (1) составлены в соответствии с требованиями "Стандарта и Программы по русскому языку" (Ереван, 2007) для общеобразовательной школы, рекомендованных Министерством образования и науки РА.

Основная цель обучения русскому языку на данном этапе (V-VII классы) – формирование коммуникативной компетенции учащихся, их подготовка к осуществлению межличностного и межкультурного общения с носителями языка.

Составителями учебников установлен перечень умений и навыков во всех видах речевой деятельности, формируемых в процессе обучения; определены основные параметры учебника русского языка для учащихся V-VII классов основной школы и выделены аспекты практического курса русского языка; учтен комплекс содержательных, коммуникативных, языковых критериев отбора текстов для учебника.

Главными составляющими учебника являются учебный текст – основная содержательная единица обучения (аспект – литературное чтение) – в тесной связи с предъявляемым языковым материалом, что и определило основное содержание данного этапа обучения.

Наиболее эффективной на средних и более продвинутых этапах обучения можно считать систему интегрированного (одновременного) изучения русского языка, русской литературы и культуры, направленную на языковое, литературное и, соответственно, культурное развитие учащихся-армян в единстве и взаимодействии. Идея эта оправдала себя. Успешность такого взаимодействия проверена на

многочисленных учебниках последнего поколения. Объединение предметов “русский язык” и “русская литература” в единую лингволитературоведческую методическую систему, важным компонентом которой является лингвокультурологический аспект, дает возможность реально оптимизировать учебный процесс. Интегрированный курс поможет сформировать представление о системе русского языка, русской литературы и культуры как о тесно взаимосвязанных и взаимообусловленных явлениях, обладающих своей особой спецификой в сравнении с родным языком, родной литературой и культурой. Такой курс приобщит учащихся к иноязычному миропониманию и мироощущению через этнокультурно-маркированные факты языка, представленные в текстах художественной (в особенности мало адаптированной) литературы и поможет представить во всем разнообразии средства художественной изобразительности и стилистической вариативности на всех языковых уровнях, что, в конечно счете, обеспечит овладение различными формами речевого общения, актуальными в процессе творческой деятельности самих учащихся (3).

Авторами представленных учебников для V-VII классов основной школы учебный материал организован таким образом, чтобы коммуникативно-деятельностный подход осуществлялся в связке “язык – литература – культура – связная речь”.

Особую значимость в интегрированном курсе русского языка приобретает важнейший принцип лингводидактики – предъявление учебного материала на функционально-семантической основе, так как понимание семантики и особенностей функционирования языковых единиц (особенно в плане их текстообразующей функции) делает более четкой структуру и содержание художественного текста, более доступной для понимания эстетических и эмоциональных его характеристик, полностью раскрывающих образность двух языков и культур, на основе чего и решается проблема адекватной интерпретации художественного текста.

Принцип многоуровневости (учет трех уровней языковой подготовки учащихся в каждом классе) реализуется в представленных учебниках в формировании вариативного

содержания учебного материала и адаптации предлагаемой Программы соответственно уровням подготовленности школьников. Программные требования по трем уровням владения языком учитель должен понимать как принципиально новый подход к оценке уровня знаний учащихся (по десятибалльной системе) и обеспечивать поэтапное повышение знаний от стартового – первого - уровня до завершающего – третьего - уровня коммуникативной компетенции учащихся.

В приложении 2 к "Методическому руководству" (2) представлен образец тестового задания для итогового контроля к одной из тем учебника для V класса. Количество набранных при тестировании баллов (от 1 до 10) позволит учителю с достаточной степенью достоверности определить уровень сформированности коммуникативной компетенции каждого конкретного ученика в соответствии с тремя уровнями, дескрипторы которых представлены в "Стандарте и Программе по русскому языку". По представленному в "Руководстве" образцу учитель может сам составить задания для проведения итогового тестирования по окончании работы над той или иной темой.

Наряду с функциональными и системными единицами языка в учебник включаются такие коммуникативные категории, как способы выражения речевого намерения – **интенции**.

В общий список интенций, представленных в учебниках, входят: *выражение просьбы, вопрос, обращение, согласие-несогласие, одобрение- неодобрение, положительная-отрицательная оценки, удивление, восхищение, убеждение, сомнение, формулы речевого этикета* и мн.др.

Учебники для V-VII классов основной школы содержат:

1. Материалы для чтения: тексты для изучающего (аналитического) чтения в классе; тексты для ознакомительного чтения в классе; тексты для самостоятельного домашнего чтения; минимальное количество небольших по объему текстов для просмотрового чтения; рубрики "Это интересно знать!" и "Немного юмора".

2. Грамматический материал: минимизированные теоретические сведения по русскому языку (чаще всего они

представлены в рубриках “Вспомните!” и “Запомните!” Рубрика “Вспомните!” развивает мышление и память учащихся и учит их использовать полученные языковые знания в конкретных условиях речевой деятельности (письменной и устной). Рубрика “Запомните!” обращает внимание учащихся на необходимость восприятия и запоминания предъявляемого языкового правила (или, наоборот, исключений из него); система грамматических заданий, направленных на развитие и совершенствование умений и навыков коммуникативно обусловленной речи.

3. Лексический материал: синонимы; антонимы; омонимы; паронимы; многозначные слова; фразеологизмы; пословицы и поговорки; тематические группы слов; лексические единицы, отражающие речевое намерение (интенции).

4. Методический аппарат: тексты; постатейные словари; различные виды заданий орфоэпического характера, орфографические (рубрика “Орфографическая пятиминутка”), лексико-грамматические задания, задания для развития умений и навыков во всех видах речевой деятельности, задания контрольного характера, завершающие всю тему.

5. Иллюстративный материал: иллюстрации к текстам и грамматическому материалу; ситуативные картинки для развития диалогической речи; отдельные картинки и серии сюжетных картинок для развития устной и письменной, монологической и диалогической (подготовленной и неподготовленной) речи; грамматические таблицы.

Иллюстративный материал дается с целью наглядной семантизации слов или грамматических категорий, для облегчения понимания содержания текста (его отдельных частей) и расширения общего кругозора учащихся, их знаний, а также в целях создания ситуаций для развития речи.

Учебники русского языка для V-VII классов построены по тематическому принципу. Каждая тема включает в себя несколько подтем – и это принципиально новое, что отличает настоящие учебники от всех предшествующих, также построенных по тематическому принципу.

Каждая тема многоаспектна. Разные аспекты ключевых тем, таких, например, как “Семья”, “Природа и экология”,

“Школа” повторяются из класса в класс. Например, разговор о семье, взаимоотношениях между членами семьи, семейных праздниках и традициях ведется в V классе в теме “Наша семья”, в VI классе – в темах “Как мы трудимся дома и на работе” и “Мы любим праздники”, в VII классе – в теме “Семья крепка любовью”; о школе, учебе, взаимоотношениях учителей и учеников говорится в темах “Учитесь, мальчишки! Учитесь, девчонки!” (V класс), “Эти чудесные школьные годы” (VI класс). Такая повторяемость одной и той же темы (на новом уровне и новом материале) из класса в класс не только позволяет учащимся лучше запоминать определенную тематическую лексику и расширять свой словарный запас, но и предоставляет возможность для более творческого осмысления предъявляемых тем.

Каждая подтема включает в себя несколько **параграфов**, содержащих тексты для изучающего (аналитического), ознакомительного, просмотрового чтения; грамматический материал, упражнения для его закрепления и активизации в речи; образцы диалогов, картинки или серии картинок для развития диалогической и монологической речи учащихся; тексты шуточного характера (рубрика “Немного юмора”), небольшие тексты познавательного характера (рубрика “Это интересно знать!”).

По-новому предъявляется в учебниках и **грамматический материал**. Формирование необходимых речевых умений и навыков при изучении систематического курса русского языка организуется на синтаксической основе. Искусственное разделение в учебных целях отдельных аспектов грамматики не представляется целесообразным и идет вразрез с общепринятым пониманием речи как единой функционирующей системы.

Коммуникативно-деятельностный подход осуществляется с помощью комплексного предъявления языкового материала, усложняющегося от этапа к этапу обучения, от класса к классу.

Вводимый грамматический материал непосредственно связан с лексикой и тематикой изучаемых текстов, что позволяет максимально активизировать работу по тексту и делает более наглядной текстообразующую роль и функциональное значение грамматической категории.

Как указывалось выше, основной единицей обучения является текст. При отборе текстов для литературного чтения в V-VII классах использован материал из произведений русских классиков, а также писателей и поэтов, чьи имена получили широкую известность в наше время. Это произведения А.Пушкина, М.Лермонтова, И.Никитина, А.Плещеева, К.Бальмонта, А.Толстого, И.Сурикова, К.Паустовского, С.Маршака, С.Михалкова, Э.Успенского, Н.Носова, А.Барто, Е.Чарушина, С.Баруздина, В.Чаплиной и др.; произведения устного народного творчества; незначительное количество переводной литературы (произведения Дж.Родари, Х.Пукку, Е.Чаренца, О.Шираза, С.Капутикян), а также прозаические произведения армянских писателей, пишущих по-русски (З.Балаяна, В.Вартан, Р.Баблояна, Л.Гурунца). Большинство текстов адаптировано и сокращено. Однако адаптация и сокращение текстов произведены таким образом, чтобы была сохранена художественная ценность, завершенность текстов и их национальные особенности.

На занятиях по литературному чтению в V-VII классах особое внимание уделяется изучению оригинальных художественных текстов. Это обусловлено тем, что именно на материале художественного текста создается возможность изучения русского языка в единстве с русской литературой и культурой. Художественный текст становится основой для понимания русской ментальности, вызывает глубокие чувства и переживания и создает в воображении учащегося новую эмоциональную картину мира, тем самым способствуя желанию ребенка заниматься русским языком. Помимо всего, художественный текст – это мощное средство эстетического воспитания школьников.

В учебниках представлена система заданий по работе над текстом, направленная на наблюдение, восприятие и оценку фактов, событий, образов и идей, заложенных в изучаемом произведении. Задания эти способствуют пониманию структуры художественного текста, помогают выражать собственное мнение о прочитанном, активизируют мыслительную деятельность школьников, развивают способность сравнивать,

делать выводы, сопоставлять с произведениями родной литературы.

Работа по осознанию структуры текста начинается уже в V классе с установления последовательности пунктов плана и использования плана в целях построения пересказа текста (сжатого и развернутого, полного). Умение составлять план и пользоваться им (сначала тем планом, который дается в учебнике, в дальнейшем – тем, который составляют сами ученики для организации своей учебной работы), совершенствует самостоятельную связную речь учащихся. Это попытка избежать непродуктивного полного пересказа всего заученного практически наизусть текста, что характерно не только для начальной и средней общеобразовательной школы, но даже и для высшей.

Работа над художественным текстом способствует также развитию коммуникативной компетенции учащихся и активизирует их продуктивную речевую деятельность.

Предлагаемая система работы, помимо решения чисто образовательных задач, поможет формированию и развитию заложенных в каждом ребенке художественных задатков, приблизит их литературное художественное образование и воспитание к практике межличностного общения.

В представленных учебниках используется большое количество заданий и упражнений разной степени сложности, направленных на обогащение словарного запаса учащихся, развитие техники чтения, обучение различным видам чтения; они помогают учащимся извлекать нужную информацию из учебных текстов, пользоваться для выражения своих мыслей усвоенной лексикой и синтаксическими конструкциями; понимать на слух русскую речь, рассказывать, описывать, рассуждать, доказывать свою точку зрения, обсуждать проблемы, которые волнуют их сверстников и т.д.

В учебниках использовано большое количество лексико-семантических, лексико-стилистических, логико-лексических, лексико-грамматических упражнений, а также представлены задания, направленные на углубленное понимание содержания текста (с домысливанием, расширением содержания). Особое внимание уделяется употреблению усвоенной лексики в новых

ситуациях, с новыми сюжетами для развития навыков неподготовленной устной и письменной речи.

Работа над некоторыми темами может быть завершена **экскурсиями**.

Так, например, при изучении в V классе подтемы “Хорошая книга, мой спутник, мой друг…” (тема “Учитесь, мальчишки! Учитесь, девчонки!”) рекомендуется провести экскурсию в книжное издательство для ознакомления с процессом создания книги; при изучении в V классе подтемы “Ежели вы вежливы…” (тема “Ты среди людей”) – рекомендуется посещение театра, цирка; при изучении в V классе темы “В мире животных” – экскурсия в зоопарк, в цирк, на ферму, наблюдение за повадками животных, птиц и т.д.

В VI классе рекомендуется провести экскурсию по городу/селу к памятным местам, за город и т.д. при изучении темы “Люблю тебя, мой край родной!”; экскурсию в Музей природы г. Еревана, ботанический сад или заповедник при изучении темы “Берегите природу, ребята!”; при изучении темы “Как мы трудимся дома и на работе” – экскурсию на место работы родителей: завод, ферму, больницу и т.п.

Тематика учебников, подбор текстов и система заданий к ним определяется одной из основных задач, стоящих перед общеобразовательной школой, – реализацией принципа **воспитывающего обучения**.

Наша цель – развитие у учащихся на протяжении всего цикла обучения (V-VII классы) нравственных норм поведения в школе, дома, вне дома (в общении с людьми и природой), умения критически оценивать отрицательное поведение и положительные поступки (свои, сверстников и взрослых людей), что собственно и формирует в человеке этические нормы.

Смех – действенный способ воспитания, поэтому в учебнике много юмористических миниатюр, дающих возможность вести разговор о воспитании не назидательно, а на конкретных примерах. Нередко смешными выглядят не только дети, но и взрослые, поскольку и в школе, и дома возникает много ситуаций, о которых нельзя говорить без юмора.

Через подбор текстов и соответствующую направленность ряда речевых упражнений мы развиваем умение логически мыслить: анализировать, сравнивать, противопоставлять, делать выводы или заключения по тому или иному поводу, т.е. вырабатываем способность оценивать поведение человека, его поступки, его характер и анализировать свое поведение в аналогичных ситуациях и т.п. Умение правильно оценивать свое поведение и поведение окружающих с точки зрения принятых в обществе нравственных критериев – основа для формирования высоконравственной личности. Нравственное воспитание осуществляется не “в лоб” (что, на наш взгляд, вообще недопустимо, поскольку вызывает мгновенную негативную реакцию у воспитуемого), а опосредованно: во-первых, через содержание текстов; во-вторых, через постановку специальных вопросов, содержащих в себе необходимость нравственной оценки. Эти вопросы иногда включаются в группу вопросо-ответных упражнений, а иногда выделяются в рубрику “Давайте побеседуем”, цель которой – развитие навыков и умений устной неподготовленной речи. Выполняя такие упражнения, учащиеся высказывают свое мнение о событии, о том или ином поступке, характеризуют действующих лиц, сравнивают их, противопоставляют и делают определенные выводы из увиденного, услышанного и прочитанного ими.

Мы считаем, что очень важно и нужно говорить с учениками об их внешнем облике, поведении, отношении друг к другу, к семье, к животным и к природе, к друзьям и незнакомым, к учебе и работе и т.д. Все это нашло свое отражение в методическом аппарате учебников.

Рассмотрим пути реализации принципа воспитывающего обучения на конкретном материале темы “Ты среди людей” и ее подтем: “Люди бывают разные”, “Ежели вы вежливы”, “Всем нужны друзья” (V класс, тема III).

В **первой подтеме** даны тексты о людях, в характере которых резко выражена какая-то отрицательная черта: “нет сердца”, жадность, хвастовство, зависть и т.д. По принципу противопоставления включается текст, где описываются и положительные, и отрицательные поступки людей.

Во **второй подтеме** речь идет о необходимости быть вежливым и воспитанным везде: дома, на улице, в транспорте, в разных общественных местах; о правилах поведения людей дома, в гостях, в обществе; приводятся случаи как правильного, так и неправильного поведения людей, но не назидательно, а с помощью легких, веселых текстов, картинок, вызывающих у учащихся улыбку и одновременно заставляющих их задуматься о нормах поведения в обществе.

Тексты **третьей подтемы** "Всем нужны друзья" объединены мыслью о том, что дружба – великое счастье, что дружить тоже надо уметь; о том, что друг всегда придет на помощь в трудные минуты жизни, что без друга очень плохо и скучно жить.

В материал лексико-грамматических упражнений темы включаются также отдельные предложения, фразы, отрывки из текстов учебников, имеющие воспитательный характер, или небольшие специальные тексты с той же тематикой и аналогичным языковым материалом.

Принцип воспитывающего обучения отразился и на отборе значительной части текстов для учебника. Отбирая тексты, авторы отдавали предпочтение таким, в которых в доступной для детей 10-12-летнего возраста форме говорится об общечеловеческих и вечных ценностях: о любви к своей земле, родным, о сострадании к ближнему, о бережном отношении к окружающей природе и к "братьям нашим меньшим", о значении труда в жизни человека и т.д.

Новые слова в текстах для изучающего (аналитического) чтения семантизируются по-разному:

а) в самом тексте рядом с незнакомым словом дается его перевод на армянский язык в той форме, в какой это слово предъявлено в тексте. В этих случаях информация воспринимается учениками легче и точнее. Учитель может по своему усмотрению активизировать эту лексику на последующих уроках.

Авторы не придерживаются строгого деления лексики на активную и пассивную. По нашему убеждению, в каждом конкретном случае этот вопрос должен решать сам учитель в зависимости от уровня подготовленности класса;

б) в постатейных словариках.

Здесь новые (незнакомые) слова представлены в начальной форме, рядом дается их толкование на русском языке (реже – синоним) или перевод. Они активизируются в лексико-грамматических упражнениях к конкретному тексту или к тематически близким дополнительным текстам;

в) в предтекстовых упражнениях (лексических и лексико-грамматических).

На более продвинутом этапе обучения в VII классе используется развернутое объяснение (толкование) значения слова на русском или армянском языке.

Одним из обязательных условий успешной работы в национальной аудитории, по мнению авторов учебников, является ведение учащимися тематических словариков. Учебник ориентирует учеников на ведение подобных словариков при работе над каждой из тем, даже когда этот тип задания не представлен в системе упражнений.

Для закрепления усвоенной лексики и введения ее в речевую практику учащихся в учебниках даются задания на синонимическую замену данных в тексте слов и выражений с уточнением высказываемой мысли; вставку слов и словосочетаний в текст, аналогичный по содержанию изучаемому; составление словосочетаний и предложений с подходящими по смыслу словами; использование новых слов в сообщениях, рассказах, описаниях, рассуждениях, диалогах; составление предложений из слов, данных в начальной форме; составление антитез (противопоставлений) со словами-антонимами; выписывание из текста слов, относящихся к определенной теме; определение общего названия для каждого ряда слов; подбор для каждого общего названия соответствующего ему ряда слов в нужной грамматической форме; распределение лексических единиц по группам, с определением общего названия групп.

Грамматический материал, включенный в учебники V-VII классов, направлен на выработку навыков и умений употребления в речи системно организованных грамматических средств, необходимых для построения простого неосложненного двусоставного предложения (частично и

сложного), на овладение нормами грамматического строя русского языка, а также на развитие и совершенствование коммуникативно-речевых навыков и умений.

В сферу осознанного речевого использования в учебники введены основные значения всех падежных форм и основные формы и случаи употребления глагольных категорий. Естественно, что при организации учебного материала учитывались знания учащихся, их предыдущий языковой опыт.

Отбор грамматического материала, включенного в данные учебники, мотивирован трудностью его усвоения учащимися общеобразовательной школы, а также распространенностью тех или иных явлений в языке и их продуктивностью.

Коммуникативная направленность обучения обеспечивается комплексным представлением лексико-грамматического материала на синтаксической, функционально-смысловой, а затем на ситуативно-тематической основе.

В подтемах и параграфах учебников представлены: тема грамматического материала с минимизированными теоретическими сведениями по грамматике, упражнения для их усвоения, а также упражнения на активизацию и совершенствование грамматической стороны связной речи на материале учебного текста.

Следует сказать, что при отборе связных текстов для речевой темы учитывался содержащийся в них соответствующий лексико-грамматический материал, который максимально использовался в продуктивной речи в различных внеучебных ситуациях.

Упражнения, направленные на усвоение лексико-грамматического материала, даны в учебниках в определенной системе: упражнения на творческое наблюдение, конструирование, употребление изучаемых конструкций в предложении, затем – в связной речи (репродуктивной и продуктивной, по заданной ситуации, микротеме, теме).

Поскольку продуктивные творческие упражнения более всего способствуют развитию навыков неподготовленной спонтанной речи учащихся, мы предлагаем дополнительные ситуативные задания по закреплению и активизации той или иной грамматической конструкции.

1. Составьте два маленьких рассказа на предложенные темы:

а) Представьте себе, что вы переезжаете в другой город, где вы никого не знаете, вам придется ходить в другую школу и завести новых друзей. Что бы вы сделали, чтобы привлечь внимание своих одноклассников и заинтересовать их?

б) Представьте, что ваш друг попал в беду. Ему нужна ваша помощь, а у вас билеты на долгожданный спектакль. Как бы вы поступили? (данные ситуативные упражнения направлены на формирование и закрепление навыков использования сослагательного наклонения и частицы “бы” в связной речи учащихся).

2. Восстановите речь матери, употребляя глаголы в повелительном наклонении, а также вопросительные предложения.

Мать: …

– Я уже сделал, мамочка.

Сурен: …

– Ты была занята и не заметила.

Мать: …

– Целых два часа. Я уже выучил все

Сурен: уроки.

– …

Мать: Прошу тебя, проверь вечером.

– …

Сурен: Я же вернусь через час. Отпусти

– меня, мамочка!

Мать: …

–

Сурен:

– Мать: –

Сурен:

– Мать: –

Подобные мотивационные упражнения на восстановление пропущенных реплик диалога (полилога) не только активизируют использование тех или иных грамматических форм, но и, что не менее важно, способствуют развитию навыков прогнозирования и использования элементов речевого намерения (интенций) в зависимости от ситуации.

Восстанавливая по данному выше диалогу речь матери, учащийся должен выбрать вариант реплики в зависимости от ситуации общения. В качестве иллюстрации могут быть предложены следующие ситуации:

а) мать по какой-то причине сердится на сына и ни при каких условиях не соглашается отпустить его погулять;

б) мать убеждается в том, что сын выполнил домашние задания, и соглашается отпустить его погулять;

в) мать соглашается отпустить сына погулять при условии, что … (он вернется ровно через час; что вечером она обязательно проверит, как он выучил уроки и т.д.).

3. Напишите рассказ на тему “Если бы я был волшебником”, употребляя глаголы, передающие последовательные действия (данное ситуативное упражнение направлено на формирование и закрепление навыков использования нужных видовых форм глагола и сослагательного наклонения).

4. Прочитайте диалог по ролям.

В магазине

Мальчик: – Килограмм конфет за 820 драмов, пачку чая за 350 драмов, банку сметаны за 170 драмов. Если я дам вам 5 тысяч

Продавец: – драмов, сколько драмов вы вернете мне обратно?

Мальчик: – 3660.

Пожалуйста, дайте мне этот счет; это было мое домашнее задание на сегодня. Спасибо!

Данное ситуативное упражнение направлено на формирование и закрепление навыков использования в речи количественно-именных сочетаний.

5. Дополните текст, вставляя пропущенные определения.

В субботу вечером Гарегин пришел ко мне в ... час. На нем был ... пиджак, ... жилет и на этот раз ... галстук. Это был очень ... ... человек.

Слова для справок: *синий, молодой, странный, назначенный, белый, ярко-красный.*

6. Напишите рассказ, используя в роли подлежащего следующие словосочетания: *я и мой лучший друг, мы с другом.*

Материал внутреннего сопоставления языков, как правило, не принято выносить на страницы учебника. Мы, однако, считаем, что осознанность восприятия грамматических структур, специфичных для одного и неспецифичных для другого языка, может помочь лучшему усвоению языкового материала. При предъявлении грамматического материала авторы использовали также упражнения на сравнение отдельных категорий в армянском и русском языках (место вопросительного и восклицательного знаков в предложении; дательный при обозначении возраста и адресата в безличных предложениях и др.)

Грамматический материал в учебниках предъявляется в правилах (постоянные рубрики “Вспомните!” и “Запомните!”) и таблицах, которые дают наиболее наглядное и экономное представление о языковых закономерностях.

Текст, являясь организующим центром урока, служит также основой для введения, закрепления и активизации всего предъявляемого грамматического материала. Такая тесная связь между грамматикой и материалом текстов не только обеспечивает нужную степень повторяемости как самой лексики, так и грамматического явления, но и обеспечивает более полное осознание содержания прочитанного. Именно на материале текстов, представленных в учебнике, строится работа по развитию речи учащихся. Она создает продуктивную мотивацию и творческую инициативность в организации речевой деятельности обучаемых. Вопросы и задания к текстам

служат активизации мыслительной деятельности школьников, носят преимущественно проблемный характер, развивают способность сравнивать, делать выводы, делиться наблюдениями и высказывать новые идеи. Работа над текстом в наибольшей степени развивает коммуникативную компетенцию учащихся.

Подытоживая сказанное, отметим, что учебники для 5-7 классов основной школы, с одной стороны, являются логическим продолжением учебников русского языка для начальной школы, с другой – новым этапом для развития речевых умений и навыков учащихся по русскому языку.

Преемственность в обучении проявляется в сохранении тематического принципа предъявления учебного материала с дальнейшим углублением и расширением речевой тематики и последовательным закреплением ранее сформированных языковых и речевых умений и навыков.

Литература

1. Аракелян Н., Эйрамджян А., Самуэлян С.. Русский язык. Учебник для 5-го класса средней общеобразовательной школы. - Ер.: Тигран Мец, 2008. – 191с.
2. Аракелян Н., Эйрамджян А., Самуэлян С.. Русский язык. Методическое руководство к учебникам для 5-7 классов общеобразовательной школы. - Ер.: Тигран Мец, 2008. – 67с.
3. Сафарян Р.Д. Русская словесность в преподавании иноязычным учащимся. - М.: Изд-во Российского университета дружбы народов, 2002. - 180 с.

Егиазарян М.А
ЕГЛУ им.В.Я.Брюсова

УЧЕТ ХАРАКТЕРА БИЛИНГВИЗМА (МНОГОЯЗЫЧИЯ) СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ ФИЛОЛОГОВ-РУСИСТОВ В РЕСПУБЛИКЕ АРМЕНИЯ

Республика Армения - мононациональная страна (по данным переписи 2001 года армяне составляют 97% населения), язык обучения в учебных заведениях – армянский, он же является языком науки и средств массовой информации. Однако последние исследования показывают, что в Армении наблюдается «уникальный пример распространения двуязычия неконтактным путем»[1]. Во время социолингвистического опроса, проведенного в 2002 году, на вопрос о знании русского языка ответило положительно (да) 94,88% опрошенных[2]. Ответ этот, конечно, не проясняет их уровень владения языком, однако можно предположить, что респонденты в той или иной мере используют русский язык в различных жизненных ситуациях.

В то же время руководство РА уделяет особое внимание родному, армянскому, языку. Однако это не противоречит направленности на формирование многоязычия, т.к. доказано, что очень важно сформировать универсальные языковые навыки на родном, первом языке, а затем перенести их на изученные впоследствии.

Определенное влияние на языковую политику и развитие лингвистического образования в РА оказывает также и то, что Армения активно включилась в Болонской процесс и, следовательно, должна руководствоваться принципами, зафиксированными в Болонской декларации и последующих европейских документах. К этим принципам, как известно, относятся:

---

[1] Григорян Э.А., Даниелян М.Г. Русский язык в Республике Армения: Общественные функции.- Москва. 2006. с. 15

[2] Там же с. 58

• создание единого общеевропейского образовательного и исследовательского пространства;

• обеспечение мобильности студентов, преподавателей, научных работников;

• взаимное признание квалификаций и соответствующих документов в области высшего образования и др.[1]

Очевидно, что мобильным может быть только студент или научный работник, владеющий языком страны, в которой он хочет продолжить свое образование или научную работу.

Нужно отметить, что наша молодежь стремится овладеть как можно большим числом иностранных языков. Так, в Ереванском государственном лингвистическом университете им. В. Брюсова в настоящее время обучают 17 иностранным языкам. Выпускники этого вуза владеют в той или иной степени 3-4 языками, не считая вариантов родного армянского.

Остановимся подробнее на ситуации, сложившейся на факультете русского языка, литературы и иностранных языков ЕГЛУ им. Брюсова, который готовит будущих русистов. Традиционно здесь обучались выпускники русских школ, их первым языком, как правило, был русский. В последнее десятилетие ситуация резко изменилась: к нам поступают выпускники армянских школ. То, что контингент изменился, видно невооруженным взглядом. Но мы решили подкрепить наши наблюдения данными опроса. Мы предложили студентам заполнить анкету, направленную на выявление функций языков, которыми они владеют.

Были опрошены все 150 студентов, поступивших на 1 курс факультета в 2007 году. Анализ результатов опроса показал, что наши первокурсники являются билингвами (полилингвами), использующими в разных ситуациях и сферах общения различные языки.

Так, в семье на русском и армянском языках общаются 26% опрошенных, только на русском языке разговаривают 3,3%,

[1] Glossary on the Bologna Process /Editors Dr. Annett Jubara, Gunhild Kaschlun, Oliver Kiessler, Rudolf Smolarchuk.- Bonn. 2006.

остальные, т.е 70,7%, чаще всего разговаривают в семье на армянском языке.

В магазине 94% опрошенных обычно используют армянский язык, 5% - армянский и русский, 1% - только русский.

В общественном транспорте общаются на армянском языке 93 % респондентов, на армянском и русском - 6%, на русском – 1%.

В общении с друзьями используют армянский и русский 34% респондентов, три языка (армянский, русский, английский) – 3%; только русский язык – 6% опрошенных, только армянский - 57%.

В местах досуга и отдыха обычно общаются на армянском и русском 22% информантов, на трех языках – 2%, только на русском языке - 6%, только на армянском языке - 70 % опрошенных студентов.

Отметим, что картина меняется, когда речь идет о письменной форме общения и о рецепции устной речи.

Пишут письма на двух языках: армянском и русском – 35% информантов; на трех языках – 3%, только на русском – 22%, только на армянском - 40%.

Читают газеты и журналы на двух языках: армянском и русском – 48% информантов; на трех языках – 10%, только на русском – 36%, только на армянском - 6%.

Читают художественную литературу на двух языках: армянском и русском – 46%; на трех языках – 18%, только на русском – 26%, только на армянском - 10%.

Слушают радио на армянском и русском языках – 42% опрошенных; на трех языках – 8%, только на русском – 37%, только на армянском - 3%. (10% респондентов не ответили на этот вопрос).

Смотрят телепередачи на двух языках: армянском и русском – 42% информантов; на трех языках – 18%, только на русском – 37%, только на армянском - всего 3%.

Смотрят кинофильмы на двух языках: армянском и русском – 43% опрошенных студентов; на трех языках – 14%, только на русском – 42%, только на армянском - 1%.

Нам было важно также определить родной и первый язык студентов. Термин «родной язык» не всегда точен – это скорее этнический язык, нам было важно узнать, на каком языке опрашиваемые говорили в раннем детстве, т.е. до трех лет.

Опрос показал, что родным языком считают русский язык 5% опрошенных (в основном это граждане СНГ). Еще 5% студентов родным языком считают русский и армянский. Остальные 90% считают родным армянский, но 4% из них первым языком назвали русский язык, а 2% - русский и армянский. Таким образом, для 84% опрошенных армянский является и родным, и первым языком, которым они овладели в раннем возрасте, т.е. мы имеем дело с **армяно-русским билингвизмом.**

Интересно и то, что 43 человека, т.е. 24% наших первокурсников провели 2 года или более двух лет за пределами Армении, в то время как остальные 76% никогда не бывали за пределами Армении. Следовательно, овладение русским языком происходило у большинства опрошенных студентов вне культурной среды этого языка, образ же мира, сложившийся у них, принадлежит к родной армянской культуре.

Какие выводы мы можем сделать? Прежде всего опрос подтвердил наши наблюдения и утвердил нас в необходимости внести изменения в систему подготовки будущих русистов. И эти изменения уже вносятся нами: на факультете увеличено количество часов, отводимых на практический курс русского языка. Изменилось также само содержание курса: цель его - развитие у студентов навыков общения на русском языке в устной и письменной форме. Иными словами, речь идет о формировании «коммуникативной языковой компетенции»[1], включая все ее компоненты: лингвистический, социолингвистический и прагматический.

При разработки курса, отборе материала и методов обучения мы учитываем и то, что большинство студентов (76%) не имели и не имеют возможности посетить Россию и остро нуждаются в пополнении знаний о России, о русском народе,

[1] Обшеевропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка. СЕ Страсбург, 2001, с.12.

его истории, традициях, культуре. Это делает необходимым усиление **лингвострановедческого и лингвокультурологического** аспектов в обучении русскому языку.

Таким образом, возникла необходимость целенаправленного формирования "лингвострановедческой компетенции", под которой принято понимать усвоение "учащимися в процессе и благодаря изучению русского языка знаний о культуре страны, а также совокупность лингвострановедческих умений, позволяющих осуществить речевую деятельность на русском языке".[1]

Важен и лингвокультурологический подход, учет данных лингвокультурологии, которая, как известно, изучает культурные ценности, национальный менталитет народа-носителя изучаемого языка, дает системное описание его "языковой картины мира", "национального культурного пространства".

Для адекватного общения на том или ином языке необходимо овладеть, как минимум, центральной, "ядерной" частью национального культурного пространства.

Под национальным культурным пространством понимается "форма существования культуры в сознании человека, это культура, отображенная сознанием, это, если угодно, бытие культуры в сознании ее носителей."[2] Иными словами, это массовое сознание представителей того или иного национально-лингвокультурного сообщества.

Членами же такого сообщества становятся, пройдя процесс социализации, суть которого - трансляция культуры, а основным каналом, способом трансляции культуры является, как известно, язык. На начальном этапе социализации ребенка трансляция культуры происходит через фольклорные тексты, произведения детской литературы: сказки, песни, стихи, игры и

---

[1] *Томахин Г.Д, Фомин Б.Н.* Проблематика сопоставительного лингвострановедения. // Научные традиции и новые направления в преподавании русского языка и литературы. У1 Международный Конгресс МАСПРЯЛ:Доклады советской делегации. М.1986. с.10)

[2] Русское культурное пространство. Лингвокультурологический словарь. Вып. 1. Под редакцией В.Захарченко, В.В.Красных, Д.Б.Гудкова М., Гносис, 2004 с. 10

т.п. Они и входят в ядро культурного пространства, в "когнитную базу"[1], которая состоит из так называемых прецедентных ситуаций, текстов, имен, высказываний. К числу прецедентных относятся феномены:

1. хорошо известные всем представителям национально-лингво-культурного сообщества (имеющие сверхличностный характер');
2. актуальные в когнитивном (познавательном и эмоциональном) плане;
3. обращение (апелляция), к которым постоянно возобновляется в речи представителей того или иного национально-лингвокультурного сообщества."[2]

Например, прецендентна ситуация – Ходынка, Смутное время; тексты – "Евгений Онегин", "Война и мир, "Катюша"; имена - Кутузов, Баба Яга, Иван Сусанин; высказывания – Ждем-с! Восток - дело тонкое и др.

Прецедентные тексты хорошо знакомы практически любому *социализированному* представителю национально-лингвокультурному сообществу, к ним часто обращаются в процессе коммуникации. Они являются элементом культурной памяти народа и регулярно используются для создания других текстов.[3] К числу прецедентных текстов относятся произведения художественной литературы ("Евгений Онегин", "Война и мир"), тексты песен ("Подмосковные вечера"), рекламы, политические и публицистические тексты и др. Разумеется, состав таких текстов подвержен изменениям: одни тексты теряют этот статус, другие приобретают.

Знание прецедентных текстов очень важно для понимания той или иной культуры, а русская культура к тому же характеризуется, как известно, "литературоцентричностью", вследствие чего именно тексты активнее всего используются в процессе социализации личности и во многом определяют

[1] Там же с. 11
[2] Там же с. 16
[3] См. А.-М.Чокою Интертекстуальность как ведушая черта современного газетного текста. Вестник Московского уноверситета. Сер. 9. Филология. 2007*№4* .

«систему ценностных критериев и оценок действительности, которые наличествуют в национально-лингвокультурном сообществе и санкционируются последним.”[1]

Все вышесказанное подчеркивает важность знакомства студентов прежде всего с лучшими образцами русской классической литературы, которые знает и любит каждый образованный русский человек.

Однако нельзя допустить и того, чтобы наш студент знал только классические произведения, но не понимал живую русскую разговорную речь и не был знаком с реалиями современной повседневной жизни в России.

Следовательно, необходима также специальная работа по формированию **социокультурной компетенции**, предполагающая овладение нормами русского речевого этикета, нормами общения между представителями разных поколений, полов, социальных групп и т.д. Будущие русисты должны быть знакомы с различными стилями русской речи. Правильное понимание и использование в зависимости от ситуации общения стилистически маркированной речи, как известно, является показателем владения иностранным языком.

Одной из задач подготовки будущих филологов-русистов в РА, по нашему мнению, должно стать также формирование у них **металингвистического сознания**. Надо, чтобы языковые системы не существовали в сознании студентов отдельно, изолированно. Студенты должны уметь сопоставлять языки, понимать явления одного языка по аналогии и контрасту с другим языком, переносить навыки из одного языка на другой. Для этого, по нашему мнению, необходимо проводить **интегрированное обучение языкам.** Разумеется, при построении такой системы обучения следует учитывать характер билингвизма поступивших на факультет, их уровень владения языками. Для достижения поставленных задач

[1]Русское культурное пространство. Лингвокультурологический словарь Вып. 1. Под редакцией.В.Захарченко,В.В.Красных, Д.Б.Гудкова. М., Гносис, 2004, с.31.

необходим пересмотр программ и учебных планов, с точки зрения их интеграции и усиления лингвокультурологического элемента и кросскультурного подхода, т.к. целью обучения на факультете должно быть формирование не только полилингвальной, но и поликультурной личности.

Литература

1. Григорян Э.А., Даниелян М.Г. Русский язык в республик Армения: Общественные функции.- Москва. 2006.
2. Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение,обучение, оценка. СЕ Страсбург, 2001.
3. Русское культурное пространство. Лингвокультурологический словарь. Вып. 1. Под редакцией В.Захарченко, В.В.Красных , Д.Б.Гудкова. М., Гносис, 2004, с.31.
4. А.-М.Чокою. Интертекстуальность как ведущая черта современного газетного текста. Вестник Московского университета. Сер. 9.Филология. 2007.№
5. Томахин Г.Д, Фомин Б.Н. Проблематика сопоставительного лингвострановедения. // Научные традиции и новые направления в преподавании русского языка и литературы. У1 Международный Конгресс МАСПРЯЛ:Доклады советской делегации. М.1986.
6. Glossary on the Bologna Process /Editors Dr. Annett Jubara, Gunhild Kaschlun, Oliver Kiessler, Rudolf Smolarchuk.- Bonn. 2006.
7. Beacco Jean-Claud, Byram Michael *Guide for Development of Language Education Policies in Europe* Spt.2002. Language Policy Division Council of Europe.

Мухсихачоян А. М.
Гаварский государственный университет

КОНТРОЛЬ ЗНАНИЙ, УМЕНИЙ И НАВЫКОВ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ КРЕДИТНОЙ СИСТЕМЫ ОБУЧЕНИЯ

Любой вид человеческой деятельности немыслим без контроля. Только при помощи контроля можно наглядно увидеть результаты той или иной деятельности, и в этом смысле учебная деятельность не исключение.

Цель настоящей статьи показать место и роль контроля знаний, умений и навыков студентов на уроках русского языка и обозначить новые подходы к форме контроля в условиях кредитной системы обучения.

Определение места и роли контроля предполагает, прежде всего, определение его места в развитии современной образовательной системы.

Известно, что контроль в дидактике преследует цель получения информации о результатах учебной деятельности. Однако контроль преподавателя направлен не только на деятельность обучаемого, но и на контроль взаимодействия с обучаемым.

Само слово ,,контроль'' уже означает, что он выполняет контролирующую функцию.

Однако этим не исчерпываются возможности контроля обучения, выделяются еще такие функции контроля, как обучающая, диагностическая, воспитывающая, развивающая и ориентирующая.

В условиях кредитной системы обучения вопрос контроля требует детального рассмотрения, поскольку контроль знаний, умений и навыков студентов не только обеспечивает обратную связь, позволяющую преподавателю вести наблюдение за уровнем усвоения студентами программного материала.

С переходом на кредитную систему обучения вуз нуждается в диагностике новых проблем обучения. Поэтому в системе контроля оценивание является основным показателем

уровня высшего образования. Оно помогает преподавателю выявить достижения и недостатки знаний студентов.

В методике под системой оценивания понимается механизм контрольно – диагностической связи между учителем и учениками. Однако если контроль имеет целью получение информации о результатах обучения, то диагностирование рассматривает результаты учебной деятельности с учетом способов их достижения. Диагностирование имеет более широкие возможности, чем контроль за учебной деятельностью. Оно предполагает одновременно и эффективный контроль за учебной деятельностью, и проверку знаний, умений и навыков обучаемых, и их оценивание. Диагностирование способствует накоплению статистических данных, последующий анализ которых позволяет преподавателю установить, что усвоено обучаемым и что ему предстоит усвоить. В результате преподаватель получает объективную картину продвижения студентов в усвоении учебного материала. Ему легко ориентироваться в выборе и применении тех или иных форм организации обучения, своевременно вносить коррективы в его методы, направив их на достижение более высокого уровня знаний. Преподаватель получает возможность соответствующим образом вмешиваться в учебный процесс, обозначить рациональные пути ликвидации обнаруженных и зафиксированных им пробелов в знаниях обучаемых.

Известно, что проверка знаний, умений и навыков студентов играет и воспитывающую роль, ибо систематический контроль повышает уровень ответственности обучаемых, приучает их к регулярному умственному труду.

Неоспорима и развивающая роль контроля в учебной деятельности. Использование развивающих текстов и устных заданий при контроле способствует активизации мыслительной деятельности студентов, развитию логического мышления, умения сравнивать, сопоставлять и анализировать языковые факты. Орентирующая функция контроля в учебном процессе заключается в том, что предлагаются адекватные условия для правильной ориентации обучаемого в учебном материале. Это может быть, к примеру, выбор того или иного варианта ответа на поставленный вопрос, что особенно отчетливо проявляется

при выполнении студентами тестовых заданий. Контроль способствует также обобщению и систематизации полученных знаний.

Велика роль преподавателя в осуществлении контроля. Ему необходимо иметь четкое представление о применении разных видов контроля.

Текущий контроль представляет собой наиболее динамичную и гибкую проверку результатов обучения. Обычно такой контроль проводится на начальном этапе обучения, так как он сопутствует процессу становления умений и навыков.

Однако кредитная система обучения предполагает осуществление текущего контроля знаний, умений и навыков студентов на всех этапах обучения. Это организация и проведение промежуточных экзаменов по учебным дисциплинам, устный опрос учебного материала, выполнение студентами самостоятельных работ.

Итоговый контроль обычно проводится как оценка результатов обучения за определенный, достаточно большой промежуток времени – семестр, год.

После изучения отдельного раздела курса или в конце усвоения наиболее важных тем проводится итоговая тематическая проверка знаний, умений и навыков обучаемых. Обычно такая проверка проводится на итоговом опросе, на уроках обобщения и систематизации учебного материала, на повторительных, а также на зачетных уроках.

Обычно текущий контроль уровня подготовки студентов по русскому языку проводится в форме письменных работ: диктантов, изложений, контрольных списываний, грамматических заданий. Наш опыт в вузе показал, что самой эффективной формой текущего контроля является тестирование, то есть организация и проведение текущего контроля в форме тестовых заданий.

Использование в нашей практике такой формы контроля, как тестирование, объясняется нашим стремлением получить максимально объективную оценку достижений студентов.

Многие учителя и методисты до сих пор не уверены в том, что эту форму проверки можно использовать для оценки коммуникативных умений и навыков. Однако опыт работы

показывает, что хорошо организованное тестирование позволяет проверить все виды компетенции, в том числе и коммуникативную. Опыт работы показал, что по сравнению с другими формами контроля тесты имеют свои преимущества, которые можно свести к следующим:

-все учащиеся находятся в равных условиях, что позволяет преподавателю объективно сравнить их достижения в усвоении учебного материала;

-сведена к минимуму субъективность при оценке знаний;

-результаты тестов поддаются статистической обработке, что позволяет преподавателю наметить эффективные пути устранения обнаруженных пробелов в знаниях обучаемых;

-существенно экономится время, затрачиваемое на проверку.

Отметим также, что при разработке тестовых заданий мы учитываем их обязательную соотнесенность с основными целями обучения русскому языку и содержанием учебной дисциплины.

Таким образом, тестирование выявляет, освоил ли студент программный материал, овладел ли он умениями опознавать, анализировать, сопоставлять, классифицировать языковые факты, умеет ли он работать с текстом, осуществлять информационный поиск, извлекать из него необходимую информацию. И наконец, обладает ли студент необходимым уровнем развития речевой деятельности, достаточным уровнем словарного запаса и грамматического строя русского языка, обеспечивающими возможность пользоваться русским языком как средством общения.

Литература

1. Воронцов А. Б. Некоторые подходы к вопросу контроля и оценки учебной деятельности учащихся //Начальная школа,1999, N 7.

2. Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка. Департамент по языковой политике. Страсбург. Русская версия. МГЛУ,2003.

3. Тамироглян К. М. Необходимость текущего тестирования знаний, умений и навыков учащихся на уроках русского языка. Русский язык в образовательном пространсте Армении. Материалы регионального форума. Ереван, 2007.

Айвазян Г.Ф.
ЕГЛУ им. В. Брюсова

ПЕРСПЕКТИВЫ ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В «ЦЕНТРЕ ЯЗЫКОВ»

Сравнительно недавно при ЕГЛУ основан «Центр языков».

Цель создания центра - организация и проведение занятий для различных возрастных и профессиональных групп.

В настоящее время в центре проводятся занятия для детей школьного возраста, подготовительные занятия для абитуриентов, а также организуются занятия для взрослых. Одно из важнейших направлений развития центра - осуществление непрерывного образования для взрослых.

Сегодня в центре проходят занятия по английскому, французскому, итальянскому, испанскому, армянскому и русскому языкам. В докладе нам хотелось бы остановиться на перспективах организации обучения русскому языку в центре.

Проблемы функционирования русского языка в странах СНГ напрямую связаны с национальной политикой этих стран. Первые шаги строительства новых государств сопровождались насаждением русофобии, отказа и даже запрета на использование русского языка в государственной и общественной жизни. На рубеже веков эта политика претерпела значительные изменения, которые вызваны рядом внешних и внутренних причин. На первом месте среди них выступают экономические и этнокультурные векторы. На смену политики отчуждения, безоговорочной переориентации на Запад пришла политика прагматики, диктующая необходимость учитывать потребности в промышленно-экономических, торгово-финансовых связях, возможность тех экономических перспектив, которые открывает знание русского языка, принимая во внимание его широкое фактическое использование населением независимо от этнической принадлежности. Если в 90-х годах интерес к русскому языку заметно ослаб, то сегодня наблюдается подъем интереса к изучению русского языка. Об

этом свидетельствуют как многочисленные заявки на изучение русского языка, так и результаты опросов среди представителей различных социальных и возрастных групп. Значение русского языка незаменимо, т.к. русский язык все еще остается языком межнационального общения между представителями бывших стран Союза. Подъему интереса к изучению русского языка способствуют также многочисленные мероприятия, посвященные месту и роли русского языка в современном мире, которые проводятся в последнее время в Армении.

Следует отметить, что согласно последним исследованиям, русским языком на разных уровнях владеет

80 % населения Армении, при этом отметим, что Армения на 97% мононациональная страна. Этот факт объясняется тем, что русский язык хоть и назван иностранным, однако занимает место первого иностранного языка, в школах Армении он преподается в обязательном порядке со 2-ого класса. Еще один немаловажный аспект знания языка - сложившиеся за долгие годы социально-экономические и культурные отношения с Россией. Таким образом, реальный статус русского языка выше его правового статуса.

Бытующая в 90-ые годы политика и тяжелые социально-экономические условия привели к образованию определенной возрастной группы людей, сравнительно слабо владеющих русским языком. В основном это молодые люди в возрасте до 30-35 лет, уже имеющие высшее образование и работающие в разных сферах. В связи с этим сегодня основные заявки на изучение русского языка в центре, как правило, связаны не с начальным уровнем освоения языка, а с дальнейшим совершенствованием его изучения на уже имеющейся базе для повседневного общения или расширения профессиональной деятельности.

Усилить именно этот аспект изучения языка в центре предполагается путем развития корпоративного типа занятий.

Для успешного достижения этой цели предполагается разработать единую программу с общей основой, которая в дальнейшем может послужить базой для построения специальных программ, способных охватить разные сферы деятельности.

За последние годы был достигнут значительный прогресс в новых направлениях развития лингводидактики, в исследовании уровней владения языком, в организации тестового контроля, в стратегии обучения языку, в определении уровней компетенций и способов их формирования, в социокультурном подходе при обучении языкам, в утверждении концепции коммуникативного иноязычного образования и др. Это должно найти отражение в образовательных программах и созданных на их основе типовых тестах для разных уровней владения языком.

К примеру, курс русского языка как разговорного, т.е в целях повседневно-бытового общения, рассчитан на преодоление языкового барьера. Во время прохождения курса у слушателей нарабатывается большой запас разговорной лексики, необходимый для разных жизненных ситуаций.

Курс делового русского языка для иностранцев включает в себя все элементы общего курса, но все основные языковые навыки отрабатываются на примерах, ситуациях, ролевых играх, связанных с деловой тематикой.

Индивидуальные занятия по русскому языку как иностранному разрабатывается только в соответствии с личными пожеланиями слушателя и с учетом его индивидуальных потребностей.

Обучение персонала компаний. Для корпоративных клиентов мы предполагаем разработку индивидуальных корпоративных программ обучения в соответствии с профессиональной сферой применения. Корпоративные занятия востребованы временем и их актуальность осознается прежде всего руководителями различных учреждений и организаций, заинтересованных в совершенствовании уровня языковых знаний персонала. Особенность корпоративных занятий состоит в том, что они имеют ряд преимуществ: они могут проводиться на рабочем месте слушателя в удобное для него время. Кроме того, обучение в группе коллег способствует повышению мотивации и создает психологическую установку на положительный результат обучения.

Так как дополнительное обучение является одним из важнейших направлений центра, следующим этапом может

стать работа со школьниками, которые готовятся к сдаче вступительного экзамена по русскому языку.

Не лучшим образом отразилось на знании русского языка и сокращение часов в общеобразовательных школах, в связи с чем следует, на наш взгляд, направить усилия на создание дополнительной, углубленной программы по русскому языку для учащихся общеобразовательных школ. Данная программа должна быть построена с учетом современных средств обучения, интерактивных технологий, которые будут способствовать повышению интереса к самому процессу изучения в данной возрастной группе.

Следует учесть в работе центра еще один немаловажный аспект: на территории нашей страны сегодня получают образование иностранцы: арабы, персы, индусы, представители спюрка (диаспоры), которые также являются потенциальными слушателями центра, в связи с чем предусматривается разработать программы по преподаванию русского языка с использованием языка-посредника, в частности английского языка.

В середине 90-х годов в России была разработана и получила широкое признание система сертификационного тестирования иностранцев по русскому языку. Если вначале система создавалась для определения уровня владения языком, то впоследствии ее стали применять при обучении иностранцев в вузах.

В российской системе выделяются 6 уровней владения языком: элементарный, соответствующий Европейской системе A1, базовый A2, первый B1, второй B2, третий C1, четвертый C2 В основе данной системы лежат этапы вузовского обучения иностранному языку.

В ближайшее время центр планирует проведение переговоров с РЗЦ и Центром международного образования с целью сотрудничества, вплоть до приобретения прав на проведение занятий по русскому языку и организации сертифицирования.

Думается, что для организации подобной работы мы можем опираться на данную иерархию уровней с учетом определенной местной специфики.

Хотелось бы отметить также такой немаловажный факт, как необходимость наличия актуальной литературы и новых современных средств обучения, которые могут обеспечить максимально успешное достижение результата.

Варданян А.Г.
ЕГЛУ им.В.Я.Брюсова

СПОСОБЫ ПРЕЗЕНТАЦИИ ПЕРИФЕРИЙНОЙ ЛЕКСИКИ СТУДЕНТАМ-ФИЛОЛОГАМ (НА МАТЕРИАЛЕ ДИАЛЕКТИЗМОВ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ А.И.КУПРИНА)

Решающим признаком отнесения слова к диалектной лексике считается локальная ограниченность его употребления. По мнению И.А.Оссовецкого, “слово, обладающее хотя бы одним дифференцированным признаком и включенное в состав литературного произведения именно как диалектное, можно определить термином “диалектизм”.

В произведениях А.И.Куприна диалектизмы – необходимый и постоянный, хотя и ограниченный в количественном отношении, компонент. Набор диалектизмов, используемых писателем, художественно мотивирован, разнообразен.

Незаурядные знания Куприна в области диалектной речи находят отражение в широком и разностороннем использовании отличительных особенностей говоров на всех языковых уровнях при передаче речи персонажей. Он черпает диалектный материал из областной лексики и фразеологии, использует диалектные различия фонетического и морфологического характера, заимствует из русских говоров синтаксические конструкции.

В основном А.И.Куприн вносил диалектизмы в прямые высказывания действующих лиц, но вносил их не полностью, а соблюдая чувство меры.

Писатель пользовался диалектизмами широкого территориального распространения, имеющими известную традицию употребления в художественной литературе. В пределах этой лексики значительный процент составляют семантически ясные диалектизмы, с литературным синонимом от данной корневой морфемы. При одинаковой этимологии слова эти часто отличаются фонемным составом,

деривационными или другими элементами и не нарушают общей установки автора – доступности и понятности. Например: *Ты думаешь, что як ты з господ, то тебе усе можно…, и везде ему кажут: "Бачили мы цыган".*

Активно включаются в речь персонажей диалектизмы, отражающие различия между русскими говорами в области вокализма – окающее произношение, свойственное северным областям России *(Ондрей Николаевич, как ты должон разговаривать…)*; элементы сильного аканья и яканья *(А кой те годочек? Шастой миновал.; "Бяда" – говорит солдат…)*; характерные особенности икающих говоров *(Прямо тибе береть страх; дайте мини…; европейцы).*

Широко отмечается автором встречающееся во многих говорах употребление билабиального *"в"* как *"у"*: уторой, унешний, усех, повтори усе; як у нас у бурсе.

Широко использует А.И.Куприн диалектные особенности морфологического характера. В первую очередь можно сказать о словообразовательных моделях, вообще свойственных русскому языку, но получивших в говоре иную реализацию. Так, часто встречаем в произносимых героями словах приставки и суффиксы, которые в данной модели не кодифицированы русским литературным языком. Встречаем слова с приставками *с-, за-, по-, под-, про-* в не свойственном литературному языку употреблении: *Наша деревня Мокрые Верхи прозывается; у нас свычай такой…; оба кони прямо на меня шкандыбают – один попереди, другой сзаду.*

Часты глаголы с приставками *у-, за-, вс-, на-, при-, под-, с-, из-,* которые в сочетании с данным корнем в литературном языке не употребляются; они создают характерный для говоров колорит: *как бы не завредило, вскричу сейчас, огладить конька, взаправду наказывал*.

Характерно также употребление "лишних" приставок – особенность чисто народного словообразования: *Я тебя еще споймаю; извольте успросить; сызбоку посматривает.*

Часты в тексте необычные для литературного языка в этом сочетании прибавления к корневой морфеме суффиксов лица, предмета, а также суффиксов субъективной оценки:

ведьмака, чертяк, мертвяк, человяга; бабьи сплетки; стрелите тетерука.

Среди диалектизмов, употребленных в произведениях А.И.Куприна, следует выделить группу морфологических (словоизменительных) диалектизмов, к которым можно отнести следующие явления: лексемы с отличными от соответствующих форм литературного языка окончаниями в именах существительных, связанные с перемещениями слова в том или ином диалекте в другой тип склонения, с изменениями в значении падежей, в сфере глаголов – с отличными от литературного языка результатами фонетических процессов.

В сфере имен существительных наблюдаем:

а) более широкое употребление окончания родительного падежа единственного числа –у, (-ю) и множественного числа –ов, (-ев) среди существительных мужского рода: *от страму, прогнал из раю, триста верстов, годов двадцать ему;*

б) употребление в родительном падеже окончания *–ей*: *бывает из господ офицерей; посылает из номерей;*

в) склонение заимствованных слов по модели русских: *хочу поню живую, кашну не носим;*

г) употребление множественного числа вместо единственного: *сердце у меня в грудях заходило*;

д) отражается в речи лиц отличное от литературного языка использование формы рода: *ишь ты, зверь жадная, зарезал его поганый турка;*

е) неразличение категории одушевленности – неодушевленности: *твои кони украл*.

В сфере глагольных форм:

а) окончание глаголов 3 лица единственного числа настоящего – будущего времени *–ть* или отсутствие этого окончания: *ходить, ходить кажин день; скрипка грае, мать не пускае;*

б) суффикс *-ть* в инфинитиве глагола “идти” и в словах категории состояния: *Эх, идтить надоть, на двор выттить что ли;*

в) отсутствие чередования конечных согласных звуков в формах времени: *я вас просю; в другой раз не пустю, затекет рука-то, пирогов напекёт;*

г) в разноспрягаемых глаголах и в формах глаголов непродуктивных классов передано типичное для народной речи стремление к унификации основ; *не можу знать, не хочем танцевать, хочут провести время; ляжу, испужался, пропущаем.*

Отмечает автор также старые формы причастий прошедшего времени с суффиксом *–вши-* и его диалектным вариантом *–мши (-мшы)*, характерным для южных говоров и южной полосы северных говоров: *Надо благословимшись да каши сперва поемши…Глаза раскосишь глядемши. Они хоть и выпимши…*

Стилистически значимыми в произведениях А.И.Куприна являются и лексические номинативы, обозначающие обиходно-бытовые понятия, связанные с предметами материальной культуры, с географическими и другими наименованиями. В числе этих наименований значительный процент составляют элементы, характерные для жителей юга России и Украины. Основную часть лексических диалектизмов составляют наименования: а) различных построек: *халупа, грубка (печь*); б) местной домашней утвари: *кринка (кувшин), корец (ковш), запалки (спички);* в) местных продуктов питания: *цибуля (лук), кавун (арбуз)*; в) местной одежды, обуви: *пастолы, бахилы (обувь), исподница (женская рубаха), комифелька (кофта).*

Целая группа слов связана с наименованием лиц по возрасту, по родственным связям, по занятиям и другим признакам: чоловик (мужчина, муж, слуга), тату (отец), жинка, коваль (кузнец), зарученный (жених), сродственник.

Среди диалектизмов, употребляемых А.И.Куприным, находим украинские и южнорусские слова, связанные с названием частей тела человека: *забирали жменями (горстями); по потылице ударить (по загривку); в пыку за такие слова дать (в лицо); цап за комир и в пекло (за ворот).*

В ряде случаев употребляются диалектные названия животных, птиц: *кожан (летучая мышь); канюка (птица); вовкулак (оборотень).*

Некоторые диалектные слова относятся к наименованиям, связанным с рельефом местности, географией: *бачно (болото),*

балка (небольшой овраг), калюжа (лужа); и с явлениями природы: *блискавица (молния), суша (засуха)*.

В основном диалектизмы в творчестве А.И.Куприна – средство художественной типизации при создании речевого портрета представителей определенного говора, жителей определенной территории или крестьян вообще. Здесь они стилистически нейтральны и используются в своей основной функции, обозначая реалии деревенского быта. В редких случаях диалектизмы являются речевой особенностью лиц другого социального круга – и тогда они являются их особой социальной, индивидуальной приметой.

В авторской речи диалектизмы – важный элемент реалистического описания окружающего. Здесь часты элементы лексические, которые Куприн особенно ценил как средство художественной изобразительности, как средство обновления и индивидуализации стиля. Он включал их в повествование этнографического и социального характера при описании героев, их быта, привычек. Использование диалектизмов связано и со стремлением выдержать повествование в тоне реплик говорящего.

Наибольший процент из привлеченных автором диалектизмов составляют прозрачные по своему составу слова, имеющие для литературного языка фонетические приметы или деривационные морфемы. В несколько меньшей степени пользуется автор лексическими элементами говоров.

Органическая связь многих из использованных автором диалектизмов, их историческая достоверность и характерность для описываемой эпохи углубляет языковой колорит высказываний, вносит элемент свежести, обеспечивает как художественную, так и познавательную ценность произведений писателя.

Арутюнян С.Э.
ЕГЛУ им.В.Я.Брюсова

НОВЫЕ СЛОВА И НОВЫЕ ЗНАЧЕНИЯ В СВЕТЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА В АРМЯНСКОЙ АУДИТОРИИ

Непрерывный как во временном, так и пространственном планах процесс познания человеком действительности сказывается на лексиконе сразу же и самым непосредственным образом.

Помимо этого специфика функционирования языкового организма как открытой системы складывается из сложного взаимодействия экстра- и интралингвистических факторов. Динамическую природу языка предопределяют, в частности, не только заимствованиия как наиболее «видимая» часть измененения его словаря (реалия экстралингвистического порядка). Механизм «обогащения» словаря черпает средства и из своего внутреннего арсенала, используя, в первую очередь, модели создания, пересоздания, а иногда и воссоздания новых слов из существующих морфем, а также переосмысления старых слов.

Изменение и развитие лексики непосредственно связаны с деятельностью человека, с развитием общества. Мир вещей требует обновления слов, особенно в нашу эпоху, отличительной чертой которой стала раскрепощенность языка, ослабление “внутреннего цензора” (Е.А.Земская) и, следовательно, обилие всевозможных новообразований. Социальные процессы, отражаясь в языке, не только «двояко», но и с удвоенной силой «либерализуют» язык. С одной стороны, будучи социально-ментальным явлением, сам язык высвобождается из оков тоталитаризма и соответственно тоталитарного мышления. С другой стороны, факты новой, либерализующейся действительности обращаются в факты системы языка прежде всего через соответствующие слова-понятия, так как именно «слово, а точнее значение слова является ... тем звеном созданной языковым сознанием цепочки

знаков, которое наиболее активно реагирует на любое изменение, любое дополнение уже существующей системы, на любую потребность в таком изменении, неизбежно, происходящую в ходе развития познавательных процессов».(Арутюнян 2006)

Однако социально обусловленные языковые изменения не чужды и негативных последствий. Интенсивная демократизация языка привела к тому, что потоки сниженной, жаргонной, а нередко и уголовной и нецензурной лексики вышли за пределы своей социальной среды и стали активно использоваться во всех жанрах, требующих экспрессии: газетных и телевизионных репортажах, публицистических выступлениях. Чаще всего такая лексика встречается в языке СМИ и употребляется (или, по крайней мере, понимается и не отторгается активно) образованными носителями РЛЯ. Такое положение вещей фиксируют ученые, исследовательские интересы которых сосредоточены на различных аспектах языковой реальности.(в своих трудах это фиксируют Л.П.Крысин, Г.Н.Скляревская, А.Халанская, Е.А.Земская)

Так, Г.Н.Скляревская видит в естественном обновлении языка следствие изменения общественной ситуации. Для неё переосмысление уже существующих фактов действительности - закономерный итог объективного развития науки и техники, когда появившиеся новые явления требуют наименования и вызывают появление громадного массива новой лексики, еще не включенной не только в толковые словари, но и не зафиксированной в “Словарях новых слов и значений”. Она стремительно заполняет те тематические пространства, которые с наибольшей полнотой и интенсивностью отражают изменения, происходящие в жизни общества. Е.А.Земская, останавливая своё внимание на экстралингвистических факторах, которые, по её мнению, в неменьшей мере, чем внутриязыковые, регулируют пополнение словаря, фиксирует некоторые ключевые моменты. В первую очередь, это общественно-политический фон, на котором разворачиваются языковые процессы. События второй половины 90 гг., по её меткому определению, по своему воздействию на язык и общество подобны “революции”. Это объясняется несколькими

причинами: во-первых, “резко расширяется состав участников массовой коммуникации; во-вторых, резко ослабляется и рушится цензура, люди говорят и пишут свободно; в-третьих, возрастает личностное начало в речи, безликая речь приобретает конкретного адресата, возрастает диалогичность общения, расширяется сфера спонтанного общения. И, наконец, ослабляются жесткие рамки официально-публичного общения (Е.А.Земская). Всё это не может не вносить изменений в практику преподавания русского языка, не может не модифицировать задачи, стоящие перед методикой преподавания русского, в частности, как иностранного или неродного, и, соответственно, пути и конкретные шаги по их решению.

Остановимся на таком фрагменте обновленной и обновляемой данности русского языка как иноязычная лекскика. Как известно, это самый продуктивный и наиболее очевидный источник новой лексики. Массовый характер заимствований в русском языке обусловлен прежде всего экстралингвистическими причинами, в частности, пришедшей на смену синдрому «железного занавеса» граничащей с беззащитностью открытости общества.

Основной причиной заимствования слов считается необходимость в наименовании вещей и понятий, однако, говоря о сфере использования иноязычной лексики, следует обратить внимание и на социально-психологические факторы заимствования, когда слово воспринимается как более престижное, красиво звучащее. Они используются в речи авторитетных личностей, популярных артистов или в популярных шоу-программах и, тем самым, становятся образцом для подражания, в известной степени обеспечивая «заявку» говорящего на высокий уровень информированности и другие востребованные обществом «амбиции».

Социологический анализ ключевых процесов и тенденций конца прошлого и начала нынешнего столетий показывает, что они, несомненно, явились важным стимулом, который облегчил активизацию употребления иноязычной лексики. Произошла переоценка социальных и нравственных ценностей в области экономики, политики, культуры и т.д. Характерна открытая

(иногда чрезмерно) ориентация на Запад. Е.А.Земская использует понятие «ключевые слова», называя этим термином единицы, которые обозначают явления и понятия, находящиеся в фокусе социального внимания. Ключевыми словами и, соответственно, базовыми основами словопроизводства становятся наименования так называемых «знаковых» социальных событий. В «пиковые» моменты обычно вяло текущий плавный процесс пополнения лексической системы языка новыми единицами многократно интенсифицируется, и каждое "ключевое слово" обрастает гроздью производных (И.А.Нефляшева, Г.Н.Скляревская) и далее "живет" по правилам языка-рецептора. Социолингвистический взгляд на эти процессы сразу обнаруживает социальную и возрастную неоднородность распределения языкового сообщества по шкале восприимчивости к подобным изменениям. К примеру, на фоне в лучшем случае индифферентности, а иногда и воинствующего неприятия языковых новаций со стороны представителей старшего поколения, молодежь с готовностью откликается на них. Подростки (те же школьники), юноши и девушки (те же студенты), т.е. основные субъекты образования, не только фиксируют все новое и быстро подхватывают, и, как следствие, превращают те или иные "словечки" в неотъемлемую часть своей повседневной жизни, но и до известной степени «подгоняют» любые инновационные процессы. Причём, если мы переключаемся на образовательное пространство Армении, то бросается в глаза следующее обстоятельство: зачастую это происходит не через родной язык (хотя и, возможно, в речи на родном языке) и независимо от уровня владения тем неродным языком, лексическое новшество которого они облюбовали. Напр.: klik anel (кликнуть мышкой). Всё это, естественно, придаёт проблеме использования заимствований особое лингводидактическое звучание, на котором мы остановимся ниже.

Исследуя динамические процессы в языке, можно заметить многочисленные изменения, произошедшие за последние 10-15 лет. Причиной этих изменений являются, как мы уже отмечали, демократизация общества, снятие разного рода запретов, "открытость" влиянию Запада в области

экономики, политики, культуры и др. (см. об этом у Л.П.Крысина, А.Халанской, Е.А.Земской). Эти изменения в обществе влияют и на взаимоотношения подсистем, составляющих систему современного русского языка. Чрезмерно бурный процесс демократизации языка иногда приводит к непредсказуемым последствиям, которые становятся предметом специального исследования. Некоторые ученые (Земская, Халанская) считают, что это явление даже уместно определить как коллоквиализацию. Так они, видимо, не желая дать отрицательную оценку, определяют процесс практически неконтролируемого проникновения в общелитературный язык (прежде всего или даже через посредство языка периодической печати) жаргонных, просторечных, сленговых, арготических элементов. При этом они выступают в качестве ярких эмоционально-экспрессивных языковых средств. Неоднократно отмечалась исследователями и роль СМИ, т.к. они являются самым первым и самым чутким регистратором новообразований. Тексты СМИ не только отражают речевую практику многих социальных групп говорящего на данном языке коллектива, но и отчасти формируют эту речевую практику (Крысин, Какорина). Этот феномен вырастает в процесс формирования общепринятого жаргона. В ряду этих слов широко представлены новообразования, созданные по продуктивным словообразовательным моделям. Многие лингвисты называют их потенциальными, проявляющими системную заданность. И многие из них, даже некоторые слова-кентавры, уже прочно вошли в язык, и их употребление достаточно активно.

Ввиду того, что ускорение языковой динамики считается исследователями речи молодежи одной из самых характерных ее черт, можно выдвинуть предположение о том, что отмеченные тенденции развития должны выражаться в молодежной речи со значительной степенью интенсивности. На наш взгляд, следует обратить особое внимание на активное проникновение молодежных жаргонных слов и выражений во все сферы общественной жизни. Этот процесс осуществляется в первую очередь благодаря СМИ. Расширяя сферу бытования, многие слова меняют статус жаргонных на просторечные. Как

подчеркивает Л.П. Крысин, “ молодежный жаргон активно использует элементы как старого уголовного, так и более новых жаргонных и арготических образований - типа арго наркоманов, проституток, различного рода мафиозных групп и др. ”Через молодежный жаргон лексические элементы подобного типа дальше попадают в литературную речь, создают благоприятные условия для взаимопроникновения двух языковых подсистем”. Нельзя не заметить и реальных результатов иноязычного влияния на состав словаря. Интенсификация процесса иноязычных заимствований в русском языке последнего десятилетия привела к заметному пополнению словаря носителей русского языка иноязычной лексикой. (См. об этом у Л.П. Крысина 2000; 2002; 2004; Г.Скляревской 2001; Е.Какориной). Этот факт необходимо учитывать при преподавании языка. Это в корне меняет подход к лексике при обучении русскому языку как неродному. Все эти процессы могут привести к изменению лексического минимума, и в зависимости от сферы речи, от этапов обучения новые слова и значения могут стать коммуникативно ценными, необходимыми, могут создать хорошую основу для последующего развития речевых навыков. Правда, виды и формы работы по лексике диктуются рядом обстоятельств: этапом обучения, целями обучения, условиями обучения, характером изучаемой лексики и др. Сам же языковой материал должен представлять собой “органичское единство лексики и грамматики и содержать коммуникативно значимую для речевой деятельности лексику и грамматические явления, необходимые для использования данной лексики в пределах ситуаций по темам на определенном этапе обучения” (Леонтьев 1982). Однако не следует забывать, что новая лексика занимает существенное место в словарном составе русского языка и, следовательно, не может не быть в поле внимания преподавателей. Следовательно, лексический минимум нужно составлять с учетом новых слов: они формируют новое представление о мире и составляют неотъемлемую часть нашей жизни. Новые слова и значения необходимо вводить особенно на продвинутом этапе обучения, при этом семантизировать их через синонимы, уже известные учащимся. Давать

стилистическую конкретизацию, указывать семантические различия, сферу употребления. Напр., в случае с *имидж/образ*. В некоторых случаях уместнее употреблять *имидж* вместо *образ*, т.к. *имидж* - не столько представление о человеке извне, сколько его самопроявление, нацеленное на представление себя внешнему миру и предполагающее поэтому внешние проявления в виде манер и привычек, стиля одежды и поведения. Ср. поэтому единственно возможные *имидж певца*, *президента*. Есть легко выявляемые семантические различия и в паре *дизайнер/декоратор*, где *дизайнер* - человек не просто оформитель, украшающий, к примеру, квартиру, а делающий это не просто профессионально, но со вкусом, в соответствии со своим статусом-профессией.

Так как речь идет о методах преподавания в армяноязычной аудитории, то это меняет подход к преподаванию. Отбор лексического минимума должен производиться с учетом родного языка учащихся. В соответствующей ситуации может быть представлена и ненормативная лексика. Очень часто в повседневной жизни армянская молодежь использует исковерканные варианты русских слов, зачастую даже не подозревая о том, что это русские слова (в основном жаргонные*) mutilovchik, jaletchik, naturi* и др. И хотя вряд ли возможно очистить язык молодежи от подобных слов полностью - они настолько прочно вошли в язык, настолько употребительны, и уже не только молодежью, что образуют своеобразный “общий жаргон армянской действительности”. Однако следует если не искоренить эту проблему, то хотя бы постараться сформировать у учащихся правильное представление о реальном значении и правильном употреблении этих слов и выражений. Что же касается компетенции понимания иноязычной лексики, то даже носители русского языка иногда интерпретируют заимствование неправильно, в одном случае вследствие неверного понимания, в другом - изменения семантической наполненности данного слова, или добавления дополнительного семантического оттенка. Напр. слово одиозный (изначально ненавистный) стало все чаще употребляться в значении слишком хвалебный, скорее всего в результате ложного понимания. Однако интересны

случаи, когда заимствование просто меняет свое значение, приобретая новые оттенки: хоспис, бутик, пилотный и др. В таких случаях объяснение всех значений новых слов просто необходимо, т.к. поможет правильно семантизировать их в дальнейшем.

На некоторых этапах обучения при подборе лексического минимума необходимо учитывать и то, что с появлением новых явлений и понятий новые слова не только активно употребляются носителями языка, а просто вытесняют уже существующие. Напр., слово *мультипликация.* Теперь это явление приобрело новое название - *анимация*. И действительно, они отличаются способом создания: анимация - это создание мультфильмов с помощью компьютерных программ. Дело в том, что старый способ практически изжил себя, и уместнее говорить о появлении нового явления со своим названием. Не исключено, что слово анимация вскоре и вовсе вытеснит слово мультипликация, и тогда уже придется семантизировать слово мультипликация через анимация, а не наоборот. И скорее всего количество слов такого типа вскоре увеличится, для нового поколения они будут ближе и понятней, и в таком случае включение “старых” слов (типа мультипликация) в лексический минимум будет второстепенным. Такого типа слова можно будет преподносить уже как устаревшую лексику, как произошло, например, со словом *компьютер (ЭВМ*). Кстати, слово *декоратор* теперь уже тоже употребляется крайне редко, и, хоть само оно было в свое время иноязычным заимствованием, сегодня вытеснено новым – *дизайнер,* которое (дизайнер страницы (газетной), дизайнер интернет-страницы, дизайн обложки) привычнее слов *оформление, оформитель*. Разница в том, что дизайн в данном случае производится с помощью компьютерных программ, т.е абсолютно иным, новым способом, а так как в наш 21 век все компьютеризировано, и старые методы работы сменяются новыми, есть необходимость как-то иначе обозначить новые явления. Старые явления перестают существовать и остаются в прошлом, а вместе с ними и старые слова уже навсегда выходят из употребления. А процесс вытеснения привычных слов новыми происходит очень быстро и незаметно. Поэтому все это не может не вносить

изменений в практику преподавания русского языка, т. к. развитие общества влечет за собой изменения во всех сферах деятельности, модифицируя в том числе и методы преподавания языка.

Литература

1. Арутюнян В.Н. Имя прилагательное в системе номинации (на материале русского языка). Ер.,2006.
2. Земская Е.А. Активные процессы в русском языке последнего десятилетия XX века. //http:www.gramota.ru.
3. Крысин Л.П. О русском языке наших дней. Пермь, 2002..//http:www.philology.ru.
4. Крысин Л.П. Русский язык сегодня, вып. 3. Проблемы лексикографии. М., 2004.
5. Крысин Л.П. Русский язык сегодня. М.,Азбуковник, 2000.
6. Леонтьев А.А. Методика. М., 1982.
7. Нефляшева И.А. Застеколье русского словообразования (ключевые слова текущего времени как базовые основы словопроизводства). //http:www.gramota.ru.
8. Скляревская Г.Н. Слово в меняющемся мире…. //http:www.philology.ru.
9. Халанская А. Динамические процессы в лексике в конце 20в..//http:www.gramota.ru.
10. Шмелев Д.Н. Способы номинации в современном русском языке. М.,Наука, 1982.

Айрапетян Л. С.
ЕГЛУ им. В.Я.Брюсова

СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ И ИХ РОЛЬ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

В условиях развития современного общества прочно утвердился тезис об изучении языка и культуры в их взаимосвязи и взаимодействии. Выдвигаются новые требования к человеческой личности, главным достоянием которой должна являться общечеловеческая культура и общечеловеческие ценности.

Современное общество достигло высокого уровня развития науки и образования, что предполагает способность личности к социокультурной адаптации. В настоящее время возникла необходимость в подготовке компетентного всесторонне образованного специалиста, способного быстро и адекватно реагировать на изменение условий жизнедеятельности.

Особая роль в реализации идеи социокультурной адаптации принадлежит иностранным языкам, с помощью которых и осуществляется непосредственный и опосредованный «диалог культур» - иностранной и родной, ставший одним из основных положений современной концепции образования.

Остановимся на соотношении языка и культуры. По мнению Л.Г. Викторовой, их тесная взаимосвязь очевидна. Язык – орудие, инструмент культуры. Он формирует личность человека, носителя языка, через навязанные ему языком и заложенные в языке видение мира, менталитет, отношение к людям и т. п., то есть через культуру народа, пользующегося данным языком как средством общения.

Итак, язык не существует вне культуры. Как один из видов человеческой деятельности, язык оказывается составной частью культуры, определяемой как совокупность результатов человеческой деятельности в разных сферах жизни человека: производственной, общественной, духовной.

Уровень знания иностранного языка студентом определяется не только непосредственным контактом с его преподавателем. Для того, чтобы научить иностранному языку как средству общения, нужно создать обстановку реального общения, наладить связь преподавания иностранного языка с жизнью, активно использовать иностранные языки в живых, естественных ситуациях. Преодоление языкового барьера недостаточно для обеспечения эффективности общения между представителями разных культур. Для этого нужно преодолеть барьер культурный.

К компонентам культуры, несущим национально-специфическую окраску, можно отнести, как минимум, следующие:

а) традиции (или устойчивые элементы культуры), а также обычаи и обряды (выполняющие функцию неосознанного приобщения к господствующей системе нормативных требований);

б) бытовую культуру, тесно связанную с традициями, вследствие чего её нередко называют традиционно-бытовой культурой;

в) повседневное поведение (привычки представителей определенной культуры, принятые в некотором социуме нормы общения), а также связанный с ним мимический и пантомимический коды, используемые носителями некоторой лингвокультурной общности;

г) национальная картина мира, отражающая специфику восприятия окружающего мира, национальные особенности мышления представителей той или иной культуры.

Специфическими особенностями обладает и сам носитель национального языка и культуры. В межкультурном общении необходимо учитывать особенности национального характера коммуникантов, специфику их эмоционального склада, национально – специфические особенности мышления.

Принцип учета родного языка и культуры предполагает такое построение процесса обучения, при котором принимается во внимание речевой и языковой опыт учащихся в области родного языка, а также особенности их родной культуры. Знание родной культуры учащихся позволяет преподавателю

предвидеть возможные случаи их неадекватного поведения в условиях общения на русском языке, вызванные непониманием отдельных реалий российской жизни, и принимать меры к предупреждению межкультурной интерференции. Кроме того, знание родной культуры учащихся оказывает влияние и на характер поведения преподавателя, который должен вести себя так, чтобы не задеть чувства национального достоинства учащихся.

В наших условиях, при новой постановке проблемы преподавания иностранных языков стало очевидно, что радикальное повышение уровня обучения коммуникации, общению между людьми разных национальностей может быть достигнуто только при ясном понимании и реальном учете социокультурного фактора.

Таким образом, появляется необходимость более глубокого и тщательного изучения мира носителей языка, их культуры, их образа жизни, национального характера, менталитета и т. п., потому что реальное употребление слов в речи в значительной степени определяется знанием социальной и культурной жизни говорящего на данном языке речевого коллектива. Язык не существует вне культуры, в основе языковых структур лежат структуры социокультурные. Знать значение слов и правила грамматики явно недостаточно для того, чтобы активно пользоваться языком как средством общения. необходимо знать как можно глубже мир изучаемого языка.(Тер-Минасова 2000)

В процессе работы важна роль самого преподавателя, его личности, его умения создать психологически доброжелательную обстановку, учитывать индивидуальные особенности студентов, заинтересовать их изучаемым материалом. Этого можно добиться как различными формами предъявления учебного материала, так и активизацией речемыслительных способностей обучаемых.

Содержание социокультурной компетенции обеспечивает развитие умений межличностного и межкультурного общения на основе знаний о национально-культурных особенностях страны изучаемого языка, а также умения представлять свою страну, свою культуру в условиях иноязычного межкультурного

общения. Социокультурная компетенция включает следующие знания и умения социокультурного контекста общения:

-знание культурных особенностей носителей языка, их привычек, традиций, социальных условностей и ритуалов;

-знание норм поведения и этикета, включая способы вербального и невербального контакта;

-знание социальной системы страны изучаемого языка;

-знание социокультурного портрета страны изучаемого языка: основных этапов развития истории, знание культурного наследия;

-социокультурные умения, включая навыки вербальных и невербальных способов контакта.

Социокультурные нормы поведения и обычаи, а также социальные условности и ритуалы определяют невербальное поведение участников коммуникации. К социокультурной компетенции относятся следующие аспекты невербального поведения и обычаи:

-язык телодвижений (рукопожатия, прикосновения, объятия, дистанция общения, позы);

-ритуалы посещений, визитов (время прихода/ухода, подарки, одежда, угощение, ведение беседы, комплименты, прощание);

-ритуалы, связанные с принятием пищи и напитков.

К социокультурной компетенции также относятся правила вежливости, которые базируются на таких общепринятых правилах поведения, как выражение уважения и заботы о партнере коммуникации.

Особенно важно знание культурного наследия страны изучаемого языка, ее литературы, которая объединяет в себе и язык, и культуру страны, фольклора, как отражение коллективной деятельности народа.

За последние годы значительно выросло число работ, свидетельствующих об интересе и стремлении лингвистов найти наиболее рациональные методы преподавания иностранного языка, а также обучения культуре иноязычной страны через призму языка. Наиболее значительные достижения, имеющиеся в данном направлении, были сделаны, главным образом, в рамках лингвострановедения.

Основы лингвострановедения были заложены в начале 70-х годов XX в. в работах Е.М. Верещагина и В.Г. Костомарова. Согласно их теории, лингвострановедением называется аспект преподавания русского языка иностранцам, в котором с целью обеспечения коммуникативности обучения и для решения общеобразовательных и гуманистических задач лингводидактически релизуется кумулятивная функция языка и проводится аккультурация адресата, причем методика преподавания имеет филологическую природу – ознакомление проводится через посредство русского языка в процессе его изучения. Лингвострановедение занимается изучением языка с точки зрения его культуроносной функции (Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. 1990).

Однако в лингвострановедении длительное время преобладал имманентный подход, когда национально-культурная специфика языка и текста изучалась безотносительно к национальному составу обучаемых. Широко практиковались лингвострановедческие пособия, адресованные любым иностранцам, изучающим русский язык. В меньшей степени уделялось внимание проблемам сопоставительного лингвострановедения, главной целью которой, по мнению Г.Д. Томахина, является “через изучение выраженной в языке национальной культуры обеспечение коммуникативной компетенции в актах межкультурной коммуникации представителей конкретных языков и культур”. Поскольку национальное своеобразие культуры находит выражение прежде всего в лексике и фразеологии, то именно лексические и фразеологические единицы являются обектом сопоставительного лингвострановедения. Фразеологизм может отражать национальную культуру комплексно, расчлененно, а также через словосочетания – прототипы фразеологической единицы.

Текст как источник лингвострановедческой информации играет существенную роль в обучении русскому языку как иностранному. Ритмика, сочетания труднопроизносимых звуков, страноведческие детали составляют такой комплекс особенностей русского звучащего текста, который несравним по дидактической ценности ни с одним искусственным

упражнением. Большое познавательное значение имеют и тексты детских сказок, особенно тогда, когда у них есть зарубежные аналоги.

В настоящее время большое внимание уделяется проблемам лингвострановедческой лексикографии. Преподаватель использует в учебном процессе материалы лингвострановедческих словарей.

В учебные пособия все чаще включаются страноведческие диалоги, которые содержат полезную информацию о реалиях, поведенческих нормах той страны, чей язык изучается. Например, о достопримечательностях города, формах образования, об организации детского досуга, традициях питания и др.

Страноведческая направленность предполагает обучение русскому языку на материале русской культуры. Изучение русского языка рассматривается как процесс проникновения в психологию и культуру русского народа. В то же время овладение страноведческим материалом служит реализации коммуникативной, образовательной и воспитательной целей обучения.

Немаловажную роль при обучении аспектам русского языка как иностранного играет стилистика. Изменившаяся политическая обстановка как в России, так и в Армении привела к смене стилей общения. Сегодня преобладает раскованный нейтрально-фамильярный, а в речи чаще других используются средства разговорного стиля. Появилось и много новых заимствованных слов, отражающих экономические реалии (бизнес, маркетинг, менеджмент, инвестиции и др.), и новых просторечных образований от иностранных корней (отксерить). В средствах массовой информации активно используется жаргонная и просторечная лексика.

Новая политическая ситуация в России повлияла и на содержание учебных материалов, и на методику обучения русскому языку как иностранному. Открытость российского общества способствует сегодня более широкому обмену опытом преподавания неродных языков с коллегами из стран СНГ. В западных странах коммуникация на нескольких языках давно

стала нормой повседневной жизни, и этот опыт лишь обогащает методику преподавания русского языка как иностранного.

В советскую эпоху русский язык не воспринимался как иностранный. Более того, русский язык не отставал от родного, особенно в Карабахе, где основное население было русскоязычным. Об этом свидетельствовало количество русских школ, количество часов русского языка в школе и высокий уровень владения русским языком. В наши дни система образования РА претерпела серьезные изменения. После объявления государственной независимости РА и образования НКР и принятия законов о государственном языке в двух армянских республиках резко сократилось количество русских школ. Выезд за пределы Армении стал недоступным для многих граждан нашей страны. К сожалению, резко упал уровень владения русским языком, столь необходимый для общения в жизненно важных ситуациях. Русский язык приобрел статус иностранного.

В сложившихся условиях особенно эффективным может стать использование местной топонимики для привлечения внимания студентов к необходимости более углубленного изучения русского языка. Способствовать этому может применение русской исторической топонимики Карабаха, до сих пор широко использующейся населением практически во всех регионах страны. Наименования многочисленных родников, населенных пунктов и полевых станов Карабаха имеют русское происхождение, однако, используя их, многие не отдают себе отчета в истоках и значении топонимических названий, многие из которых дошли до наших дней в искаженном звучании.

Народ привык к названиям "Русская часовня" или "Русский родник", или "Куропаткино". А если побывать на правом берегу реки Тартар Мардакертского района в дремучем лесу, то можно утолить свою жажду в "Русском роднике". Эти исторические названия, естественно, возникли не без влияния русской культуры. "Солдатский камень" в карьере недалеко от села Хндзористан Аскеранского района, "Русский мост" в Гадрутском районе, "Русская вода" у деревни Магавуз, "Русский

родник" у деревни Бердазора, гора Лисагор неподалеку от Шуши и т.д.

Так, в окрестностях Степанакерта есть местность, называемая населением Суджинка. Раскрывая суть топонима, преподаватель вынужден не только разъяснить, что это- несколько искаженная форма названия станицы Судженская на Северном Кавказе, но и сделать небольшой экскурс в историю края, рассказав о том, что на этом месте в середине 19 века размещались базы Судженско-Владикавказского полка казачьего войска, расквартированного на месте нынешнего Степанакерта, где размещались главный штаб и казармы. Это, кстати, поможет молодежи понять, почему люди старшего поколения упорно продолжают называть столицу НКР “Штабом” или “штаб-квартирой”.

В Мартунинском районе есть местность, называемая в народе “ущельем казака”. Естественно, что рассказ о дислоцировавшемся здесь казачьем приграничном отряде вызовет больший интерес, нежели простое разъяснение значения слова “казак”.

Подобные примеры взаимосвязи топонимики с историей можно найти практически во всех регионах республики и, умело используя их, связывать изучение русского языка с краеведением. А раскрывая содержание русской топонимики Карабаха, вполне успешно можно совмещать изучение русского языка с природоведением и географией. Так, широко известная местность “Куропаткино” в мартунинском районе НКР получила свое название от изобилия куропаток, на которых любили охотиться офицеры российской имераторской армии. Гора Лисагор в шушинском районе получила свое название от абсолютно лишенной растительности вершины (лысая гора). Местное название крыжовника - “русин шиллор”, “русская слива”, косвенно указывает на то, что кустарник был завезен в Карабах в начале 19 века, с установлением здесь русского владычества.

Знакомство с русскориентированной топонимикой способствует развитию интереса к стране и изучаемому языку и позволяет эффективнее проводить формирование важнейших языковых умений и навыков на местном языковом материале.

Изучение топонимики Карабаха, имеющей русское происхождение, по нашему мнению, является особой темой, требующей более детального рассмотрения и активного использования при обучении русскому языку как иностранному.

В образовательной политике РА намечен курс на развитие и изучение иностранных языков, в частности русского языка. С развитием экономики становится необходимым владение несколькими иностранными языками, что является жизненно важным условием самосохранения и развития нации. Именно поэтому новые социолингвистические проблемы и реалии требуют к себе особого внимания.

Литература

1. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура. М., 1990.
2. Елизарова Г.В. О природе социокультурной компетенции// Слово, предложение и текст как интерпретирующие системы. Studia Linguistica 8. -СПб: Тригон, 1999.
3. Прохоров Ю.Е. Национальные социокультурные стереотипы речевого общения и их роль в обучении русскому языку иностранцев. М., 1996.
4. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация: (Учеб. Пособие) – М.: Слово/Slovo, 2000.
5. Сафонова В.В. Социокультурный подход к обучению иностранным языкам.- М.: Высшая школа, Амскорт Интернэшнл, 1991.
6. Фурманова В.П. Межкультурная коммуникация и лингвокультуро-ведение в теории и практике обучения иностранному языку. Саранск: Изд-во Морд, ун-та, 1993.

Абрамян М.А.
ЕГЛУ им.В.Я.Брюсова

БИЛИНГВИЗМ – ВАЖНЕЙШЕЕ УСЛОВИЕ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ВОСПИТАНИЯ ЛИЧНОСТИ

Билингвизм – многогранное явление, представляющее большой интерес с точки зрения разных наук: лингвистики, философии, психологии, социологии, физиологии и др. Определение понятия "билингвизма" и круг проблем, связанных с ним, изучались и обсуждались такими лингвистами, как А.Мартине, В.Ю.Розенцвейг, У.Вайнрайх, Б.Гавранек, Э.Хауген, Л.В.Щерба, Е.М.Верещагин и др.

В настоящее время усиление экономических, политических и культурных связей между различными странами изменило и продолжает изменять условия функционирования и преподавания иностранных языков. Приобретение знаний на другом языке в современном мире является острой необходимостью реализации межличностной коммуникации в оптимальных условиях. Если прежде бытовала и приветствовалась психологически ценная идея, что «образованный человек должен владеть, кроме родного, одним или двумя иностранными языками», то сегодня эта идея стала необходимостью. Изменение геополитической и социокультурной ситуации в современном мире ведет к росту интереса к изучению языков как к важному компоненту содержания профессиональной подготовки будущих специалистов. Однако это не значит, что обучение иностранным языкам в настоящее время преследует только практические цели. Сегодня в изучении иностранных языков тесно переплетаются научные, учебные и общеобразовательные цели.

Билингвизм и мультилингвизм становятся характерной чертой современного человека. Под билингвизмом понимается «владение двумя языками и попеременное их использование в зависимости от условий речевого общения» (1, с. 42.), «способность употреблять для общения две языковые системы»

(2, с. 19). До последнего времени проблема билингвизма рассматривалась преимущественно в рамках лингвистики, при этом был накоплен достаточный материал, позволяющий говорить о влиянии билингвизма на коммуникативные качества личности.

Исходя из реалий современного мира, подготовка подрастающих поколений к участию в построении новых отношений в 21 веке - насущная потребность уже сегодняшнего дня. Молодёжь должна быть готова жить в многонациональной и поликультурной среде. Это, в первую очередь, означает умение сотрудничать, общаться с людьми разных национальностей, рас, вероисповеданий, понимать своеобразие их этнической уникальности.

Огромная роль в данной проблеме отводится учителю. Ведь во многом от его умения преподавать зависит, как учащиеся воспримут ту или иную культуру, традиции и обычаи той или иной страны. Справедливо замечено, что «решение этой задачи становится особенно актуальным и сложным в нынешних условиях, когда в воздухе витает дух национализма и шовинизма» (4, с.9).

Языковые отношения являются частью национальных отношений и оказывают существенное влияние на формирование взаимоотношений людей разных наций, рас и профессий. Поэтому в воспитании дружбы народов, патриотизма и веротерпимости важно учитывать взаимоотношения языков и ту этнопсихологическую и социолингвистическую ситуацию, которая сложилась в стране.

Люди, владеющие межнациональным языком, сравнительно легче и быстрее ориентируются в новой группе, общности. У них ярче выражается способность к восприятию других людей – представителей других национальностей. Язык межнационального общения открывает перед человеком широкие возможности приблизиться к миру других людей, усиливает стремление общающихся к межнациональной солидарности, порождает чувство их близости и сопереживания. Формирование и утверждение его в том или ином поликультурном и полиэтническом пространстве, как правило, носит исторический характер. Так, в Армении, наряду с

государственным языком, языком титульной нации, исторически установившимся языком межнационального общения был русский язык. Подходя к вопросу о поликультурном образовании и воспитании на современном этапе развития общества в межгосударственных масштабах, следует подчеркнуть, что владение двумя или несколькими языками, несомненно, один из факторов формирования этнической взаимотерпимости и раскованности личности, путь к формированию гражданина, полноправного члена общества. Знание языков, а через них знание культуры разных стран обогащает духовный мир человека, расширяет его кругозор, раскрывает перед ним возможности более объемного и разностороннего познания мира. Таким образом, правомерно отметить, что билингвизм или полилингвизм является важнейшим условием поликультурного образования и воспитания личности.

Сближение народов, наций, культур независимо от их уникальности отнюдь не означает потерю своего языка, истории, культуры, религии, всего того, что отражает их этническое своеобразие. Наоборот, обогащение знанием и пониманием других народов, их быта, традиций, самобытности их культур не только содействует сближению людей, но формирует взаимопонимание, взаимотолерантность, помогает предотвращать межнациональные конфликты.

Характерными особенностями развития цивилизации на рубеже 20-21 вв. являются усиление интернационализации во всех сферах социальной, экономической, политической, культурно-духовной жизни, напряжение отношений между человеком, обществом и природой.

Поиски решения многих проблем современной цивилизации определяют внимание к вопросам человека и гуманизации общественных отношений. Предъявляются новые требования к образованию как к ведущему социализирующему институту общества, во многом определяющему перспективы развития общественной системы.

Развитые формы общения открывают широкие возможности для становления и формирования коммуникативно ориентированной личности, способной к межкультурной

коммуникации. Таким ообразом, язык представляет собой прежде всего образовательную ценность, расширяющую спектр дальнейших образовательных и профессиональных перспектив выпускника школы.

Человек, включаясь в общественную жизнь, осуществляет свою деятельность в среде, насыщенной проявлениями различных культур, что влечет за собой особые требования к нему, как к личности и работнику. Система образования призвана реализовать общественный заказ на подготовку индивида к межкультурному диалогу, который является условием не только успешного решения общественно значимых задач, но и самореализации личности.

Формирование и развитие поликультурной среды во второй половине 20-го-начале 21 века происходило и происходит под воздействием многих факторов, определяющих актуальность поликультурного образования.

Одним из наиболее значимых является рост числа субъектов международных отношений и, как следствие, увеличение участников межкультурного диалога как на международном, так и на региональном уровне. Ранее зависимые этносы сформировали самостоятельную государственность с уникальными социокультурными идеалами, верованиями, традициями, обычаями и мировоззрением, а также стремлением быть равноправными партнерами во всем многообразии международных отношений. Примером такого государства является Армения.

Почему же человечество всегда делилось на этносы, ныне делится и, видимо, будет продолжать делиться в обозримом будущем? Для ответа на этот вопрос попытаемся определить, чем один этнос отличается от другого, что создает неповторимость и является особенностью каждого из них. Обычно первым среди главных отличительных признаков этноса называют язык. В большинстве случаев действительно каждому этносу соответствует свой собственный язык (7, с.53), но язык – лишь часть культуры, хотя и самая очевидная и значительная.

Важнейшей составляющей поликультурного образования является билингвальное обучение.

Использование иностранного языка как способа постижения мира специальных знаний, приобщения к культуре различных народов, диалог различных культур, способствующий осознанию людьми принадлежности не только к своей стране, определенной цивилизации, но и к общепланетарному культурному сообществу - все эти идеи билингвального образования имеют важное значение для образования. «Образование должно создать условия для развития человека как такового: и знающего, и телесного, и переживающего, и духовного, и родового, и личности, и всех тех сторон человека, о которых мы еще недостаточно знаем» (6, с.3-22).

К таким сторонам относятся и развитые формы общения, обеспечивающие формирование коммуникативно ориентированной личности, способной к межкультурной коммуникации, поэтому весьма важным является изучение возможностей, которое открывает для становления такой личности билингвальное обучение. В этом плане особую ценность представляет собой опыт школ, осуществляющих билингвальное обучение по принципу расширяющего круга соизучаемых культур и с ориентацией на диалог культур как философский стержень образования и жизненный стиль индивида.

Как отмечает В.Маккей, «билингвизм нельзя описать только в рамках лингвистики. Мы должны эти рамки преодолеть. Лингвистику интересует билингвизм лишь настолько, насколько он способен объяснить происходящее в языке, поскольку язык, а не индивид является собственно предметом этой науки» (5, с.555). Следуя своим специальным интересам, различные науки пополняют фонд знаний о понятии билингвизм.

Исходя из предмета своего исследования, каждая из них выделяет свою целевую доминанту билингвизма. Если для лингвистики это прежде всего языковая компетенция, отражающая уровень владения родным и иностранным языками, то для психолингвистики важным является, когда и для каких целей язык используется отдельными индивидами или социальными группами. Социология рассматривает билингвизм

как часть социальной культуры, психология - с точки зрения его влияния на развитие отдельных психических процессов и личности в целом. Педагогика изучает билингвизм в контексте организации учебного процесса, её интересуют поликультурное воспитание, возможность постижения мира специальных знаний средствами иностранного языка, влияние билингвизма на общий уровень образованности.

Билингвальное обучение мы понимаем как целенаправленный процесс приобщения к мировой культуре средствами родного и иностранного языков, когда иностранный язык выступает в качестве способа постижения мира специальных знаний, усвоения культурно-исторического и социального опыта различных стран и народов. Для понимания сущности, целей и содержания билингвального обучения необходимо глубокое осмысление имеющейся образовательной практики в различных странах мира, и особенно в США, Канаде, Германии, опыт которых наиболее полно освещен в зарубежной педагогической литературе.

Так, в США в свете реформы образования в 60-е годы было введено двуязычное воспитание для детей из этнических меньшинств в государственных школах. Официальная дефиниция, которая была сформулирована департаментом образования, звучит следующим образом: «Билингвальное образование … есть использование двух языков … в качестве средств обучения для одной и той же популяции учащихся посредством специальной программы, охватывающей весь учебный план или часть его, включая занятия по истории и культуре. Такая программа призвана развивать чувства собственного достоинства детей и гордости за причастность к обеим культурам». Как видно из приведенной дефиниции, акцент делается не только на функциональном изучении языков, но и на культурном компоненте, что делает возможной трактовку билингвального обучения как бикультурного. Признание этнической культуры ребенка школой способствовало позитивной мотивации к учению и создавало дополнительные возможности для его самореализации в образовательном процессе. Вместе с тем, основной целью билингвального обучения в США является интеграция

этнических меньшинств в доминирующую англоязычную среду, при которой этническое и языковое равноправие скорее декларируется, чем может быть достигнуто.

Билингвальное обучение в США и Канаде реализуется во множестве вариантов. В США основными проявлениями билингвального обучения являются поддержка изучения родного языка через определённую организацию обучения и учебные материалы, обучение второму языку, создание двуязычных классов и школ. Программы предполагают, что школьники должны приобрести компетенцию в языке и культуре большинства, которая обеспечит необходимый уровень общения в социуме. В Канаде билингвизм состоит, прежде всего, в обучении на двух официальных языках – английском и французском. Особую роль играют т. н. классы наследия (культур меньшинств), где приобщают детей иммигрантов к культуре и языку исторической родины. В классах наследия половина учебного времени отведена на изучение языка, литературы, истории, музыки исторической родины.

Оценивая состояние поликультурного воспитания в странах Запада, следует признать, что оно всё же не является приоритетом образования и педагогики. Оно является лишь весьма важным инструментом мобилизации трудовых ресурсов для частных и государственных отраслей экономики и обеспечения стабильности в обществе. В школе нередко замалчивают такие «неудобные вопросы», как межэтнические конфликты, этнические (националистические) стереотипы, культурные предрассудки. Между тем, поликультурность личности отнюдь не генетического происхождения. Она социально детерминирована и должна быть воспитана.

Сегодня, когда в России на волне социального обновления, стремления к открытому обществу и интеграции в мировое и европейское культурно-образовательное пространство появился первый опыт билингвального обучения, создаются научные и методические центры по данной проблеме, возникает естественный интерес к странам, являющимся пионерами движения билингвальных школ. К таковым можно отнести прежде всего Канаду, Бельгию, Швейцарию, где

традиционно существует естественная двуязычная среда; США, где осуществляется интенсивный процесс интеграции национальных меньшинств в доминирующую языковую среду (3, с.44).

Для оптимизации процесса культурного самоопределения студентов средствами ИЯ необходимо, чтобы языковое образование имело поликультурную направленность. Поликультурная направленность языкового образования включает культурное разнообразие тематического наполнения учебно-методических комплексов (УМК) по иностранным языкам и языковым курсам по каждому типу культуры (этническому, социальному, религиозному, профессиональному, территориальному и т.п.), тем самым создавая благоприятные условия для культурного самоопределения студентов.

Приобщение обучающихся к культуре страны изучаемого языка и соизучение языка и культуры являются наиболее актуальными проблемами в отечественной и зарубежной методике преподавания ИЯ.

После распада СССР, краха стратегии создания «исторической общности — советского народа» новые государства, возникшие на постсоветском пространстве, поставлены перед нарастающей проблемой педагогических решений поликультурности.

В новых государствах при определении отношения к этой проблеме обозначились два диаметрально различных подхода: первый исходит из стремлений учета культурно-образовательных интересов всех этносов, населяющих то или иное государство; второй подпитывается мощным всплеском национализма. Правящие элиты некоторых новых независимых государств проводят очевидно дискриминационный курс в сфере образования в отношении тех групп населения, которые оказались национальными меньшинствами.

Но нужно помнить, что русский народ, русская культура остаются для остальных наций и этнических групп основным посредником с мировой культурой. Активное двуязычие, с одной стороны, предполагает политическое равноправие языков, гармоничное функционирование каждого из языков во всех сферах общественной жизни, создание равных условий для

свободного овладения и пользования каждым из языков. С другой стороны, подразумевается практическое использование билингвом любого из языков в повседневной жизни, признание престижности изучения как родного, так и русского языков.

Согласно последним исследованиям британских ученых, раннее изучение второго языка способствует развитию той части мозга, которая ответственна за беглость речи. Этот эффект особенно заметен, — утверждают ученые, — если второй язык начать осваивать в возрасте до пяти лет.

Исследования обнаружили, что у двуязычных людей образуется больше серого вещества в нижней части теменной области коры головного мозга. Чем позже начать освоение второго языка, тем менее проявляется эта особенность. Именно серое вещество мозга отвечает за анализ информации. Хотя «пластичность» серого вещества известна уже давно, процессы изменения вещества мозга под воздействием определённых воздействий до сих пор остаются плохо изученными. Новые результаты показывают, как изучение второго языка может влиять на структуру мозга, особенно в раннем возрасте.

В исследованиях под руководством А. Мекелли (Andrea Mechelli) участвовали 25 британцев, не владеющих другими языками, 25 двуязычных британцев, в раннем возрасте освоивших один из европейских языков (помимо английского), и еще 33 «поздних» билингва (то есть выучившие второй язык в более позднем возрасте). В результате было выяснено, что у «ранних билингвов» серого вещества в теменной области больше, чем у остальных участников исследования; особенно это заметно в левом полушарии мозга.

Мировая педагогическая мысль разрабатывает общую стратегию поликультурного воспитания. В докладе Международной комиссии по образованию ЮНЕСКО в 1997 году было провозглашено, что воспитание и обучение должны содействовать тому, чтобы, с одной стороны, человек осознал свои корни и тем самым мог определить место, которое он занимает в современном мире, а с другой – привить ему уважение к другим культурам. В документе подчеркнута двуединая задача: освоение подрастающим поколением культурных сокровищ собственного народа и воспитание

уважительного отношения к культурным ценностям иных национальностей.

Литература

1. Джуринский А.Н. Проблемы поликультурного воспитания в зарубежной педагогике.//Вопросы философии. – 2007, № 10.

2. Есаджанян Б.М. «Русский язык в Армении», Ереван, 1999.

3. Mackey, W.F., A description of bilingualism. In: J.A. Fishman (ed.), Reading in the sociology of Language. Den Haag: Mouton 1977.

4. Образование в конце XX века/ Материалы «круглого стола».// Вопросы философии. - 1992, - № 9.

5. Человек и общество: Современный мир// Учебное пособие для учащихся 11 кл. (Ред.В.И.Купцов). М., 1994.

Тамироглян К.М.
Национальный институт образования
Министерства образования и науки РА

ПРОБЛЕМА ФОРМЫ ТЕСТОВ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Успех в обучении русскому языку во многом зависит от того, в какой степени качество знаний учащихся находится в поле зрения преподавателя и какое внимание уделяется профилактике ошибок. От правильной организации контроля зависит качество обучения. При проведении контроля необходимо руководствоваться некоторыми правилами:

а) контроль должен носить регулярный характер;

б) контроль должен охватывать максимальное количество учащихся за единицу времени;

в) объем контролируемого материала должен быть небольшим, но достаточно репрезентативным, чтобы по степени его усвоения/неусвоения, владения/невладения можно было судить, приобрели ли учащиеся необходимые навыки и умения.

Любой контроль прежде всего дожен быть целенаправленным и объективным и должен поддаваться недвусмысленному измерению. Необходимо четко установить, какие конкретные задачи с его помощью будут решаться.

Наряду со стремлением к объективности и точности, учитывается другая сторона дела – необходимая простота и гибкость системы контроля. Если результаты контроля легко поддаются измерению, то эффективность и целенаправленность его повышаются. Чем проще измерение показателей, тем охотнее пользуются контролем, тем выше возможность осуществить быстрый анализ результатов.

Важная роль в организации контроля отводится фактору времени. Чем меньше времени затрачивается на контроль, тем он больше себя оправдывает.

В рамках модернизации учебного процесса особое внимание уделяется развитию системы тестирования и тестовых

технологий как методов контроля качества подготовки обучающихся.

Как подтверждает многолетний опыт, большую пользу приносит проверка знаний сразу всех учащихся в форме небольших тестов.

Систематическое тестирование стимулирует активность и внимание учащихся на уроке, повышает их ответственность при выполнении учебных заданий.

Все это свидетельствует о том, что метод тестов заслуживает пристального изучения и дальнейшего развития.

Значительной части методов контроля присуща гетерогенность: разных испытуемых контролируют по разному материалу в разное время. Отсюда известный субъективизм в оценках. Анализ исследований дает право утверждать, что контроль можно рациональнее, эффективнее и объективнее провести с помощью тестов, так как данная методика использует приемы точной статистической оценки, дающей возможность оценить как степень обученности, так и качество самого метода контроля.

Использование тестов позволяет преодолеть три основных недостатка так называемых традиционных методов контроля:

1) недостаточную частоту;

2) слабую объективность;

3) многообъектность и связанную с этим неадекватность средств проверки контролируемой деятельности.

Тест – это один из способов контроля, который не должен подменять любые другие, а лишь призван их дополнить.

Весь процесс исследования при использовании тестов характеризуется тем, что:

- инструкции доводятся до сведения опрашиваемых одинаковым образом, как правило, письменно. В случаях устных указаний они даются в разных группах одними и теми же словами, понятными для всех, в одинаковой манере;

- все испытуемые отвечают на одни и те же вопросы с одинаковым набором альтернативных ответов;

- тестирование различных групп респондентов проводится в одинаковое по возможности время дня, в сходных условиях;

- ни одному респонденту не дается никаких преимуществ перед другими;

- заранее разработанная система оценки результатов тестирования применяется ко всем одинаково без исключения.

Тестологу нужно придерживаться определенных требований к составлению теста: расположение заданий в порядке нарастающей трудности, однозначное оценивание ответа, соблюдение правил подбора отвлекающих средств, приведение задания в строгое и четкое соответствие с исходной целью проверки.

Главными компонентами процесса создания тестов являются форма и содержание. Правильная форма теста – это средство упорядочения и успешной организации содержания задания, поскольку только в случае соединения формы с содержанием задание приобретает конкретный облик.

Тесты бывают письменные, устные и смешанные.

Наиболее широкое применение в силу экономичности и доступности получили письменные тесты.

Перед тем, как выбрать вид теста, нужно предварительно разработать план, поскольку, начиная работу сразу с написания задания, скорее всего можно создать узконаправленный тест. Тест, строящийся без плана, может оказаться перегруженным случайным материалом.

Форма – это определенное расположение элементов, позволяющее правильно и объективно выполнить предназначенную функцию контроля.

Исследование формы – это важная часть педагогических измерений, поскольку недостатки существующих форм и поиск новых позволяет проверить знания полнее, глубже и обьективнее.

Качество тестов напрямую зависит от совершенствования методики формообразования, поскольку даже малейшее нарушение требования формы очень часто делает задание непонятным, и испытуемые не знают, как им надо отвечать на задания.

Форма задания является правильной, если она позволяет точно выразить содержание, доступна для всех респондентов и, в случае определенной подготовки, исключает возможность ошибочных ответов по причине некорректности вопроса.

В целом выбор формы зависит от цели тестирования и содержания теста, а также от уровня подготовленности тестирующих преподавателей.

Таким образом, от верного выбора тестовых форм зависит как точность выражения теста, так и качество тестовых оценок.

При составлении теста особое внимание необходимо уделить формулированию заданий, а также подбору дистракторов, т.е. неправильных ответов в тестах множественного выбора. Дистракторы должны быть правдоподобны, равнопривлекательны либо по форме, либо по содержанию. Тестовые задания должны отвечать некоторым требованиям: точное соответствие задания цели проверки, краткость и корректность формулировок, исключение зависимых заданий.

Формулировки вопросов тестовых заданий должны прежде всего содержать одну законченную мысль, исключать слова, дающие возможность учащимся догадаться о правильном ответе, а также двусмысленные утверждения.

Ответ на поставленный вопрос не должен зависеть от предыдущих ответов. Правильные и неправильные ответы должны быть однозначными по содержанию и общему количеству слов. Место правильного ответа не должно повторяться от вопроса к вопросу. Все ответы по конструкции должны быть преимущественно однородными. Условие задания пишется либо прописными буквами, либо другим шрифтом. Необходимо, чтобы тестируемые сразу отличали условие от задания.

Чем короче условие, тем лучше. Например:

Грушницкий

1) честен; 2) нечестен

Достоинство заданий с двумя ответами – логическая ясность, краткость заданий и т.д. Но их нужно применять для

текущего контроля, а не в конце обучения из-за высокой вероятности угадывания.

Поскольку в тестах по разным дисциплинам может использоваться одна и та же форма заданий, то подтверждается определенное постоянство формы, остающейся устойчивой при изменении содержания.

Формы тестовых заданий до сих пор не имеют четких названий. Более того, нет единства и в отношении их числа. Свойства и требования, которые бы позволили отличать формы друг от друга, тоже не уточнены.

По форме все известные тесты можно разделить на 4 основные группы.

I Задания с выбором одного или нескольких правильных ответов (техника множественного выбора).

Сейчас эта техника тестирования является самой популярной. Этот тест в своем классическом виде состоит из основы задания, в которой создаются смысловые предпосылки решения данной проблемной ситуации, и разрешающей части, включающей правильный ответ и несколько неверных – отвлекающих. При использовании множественного выбора в чистом виде ключевое слово входит в основу задания. Например:

Одинаковыми по смыслу являются слова:

Лаконичный – и а) краткий, б) умный, в) логичный, г) преждевременный.

Количество отвлекающих колеблется обычно от двух до четырех. Одним из основных принципов языкового тестирования является стремление избежать усиленного размышления и припоминания.

Каждый пропуск заполните только одним словом.

Оглянитесь вокруг себя: сколь немногие сохраняют до старости привязанность тех, с кем дружба соединила их еще в молодости! (1 _____) наших общих радостей иссякают, чем больше мы странствуем по земной юдоли, и мы (2 _____) для себя новые водоемы, к которым не допускаются первые спутники наших (3 _____). Ревность, соперничество, зависть своим вмешательством (4 _____) их от нас. И под конец

остаются лишь те, кто связан с нами более (5 _____), нежели склонностью, более узами (6 _____), нежели расположением, люди, лишь затем проводящие время со стариком, пока он (7 _____), чтобы он не забыл о них, (8 _____).

В.Скотт “Антикварий”

1. а) причины,	б) источники,	в) океаны
2. а) высекаем,	б) обеспечиваем,	в) обнаруживаем
3. а) походов,	б) гуляний,	в) скитаний
4. а) отделяют,	б) выделяют,	в) уводят
5. а) любовью,	б) привычкой,	в) страстью
6. а) крови,	б) братства,	в) дружбы
7. а) богат,	б) жив,	в) силен
8. а) потом,	б) никогда,	в) умирая

Техника же двойного выбора, с одной стороны, является разновидностью множественного выбора, а с другой, в некоторых своих вариантах сближается с приемом интерпретации смыслового высказывания.

При тестировании лексики двойной выбор чаще всего используют для сопоставления какой-либо пары языковых элементов, вызывающих трудность из-за сходства форм и значения.

На уровне изолированных слов и словосочетаний в тестах обычно представлены две разновидности двойного выбора. Это так называемые

S-D (same-different):

Выделите слово, отличающееся от подчеркнутого.

Постоянный – неизменный, устойчивый, стабильный, колеблющийся, константный.

и S-O (same-opposite):

Выделите слово, противоположное подчеркнутому.

Поддельный – фальшивый, фиктивный, подлинный, подложный, дутый.

Задания с выбором одного или нескольких ответов являются самой критикуемой формой. Нередко считается, что найти правильный ответ гораздо легче, чем формулировать его самому. Однако в хорошо сконструированных заданиях

незнающему респонденту неправильные ответы часто кажутся более правдоподобными, чем правильные. Талант разработчика теста раскрывается в процессе создания именно неправильных, но очень правдоподобных ответов. Другое возражение – что тестовое задание с выбором одного или нескольких правильных ответов годится только для оценки знаний так называемого низшего уровня.

Определенные споры вызывают традиционные задания с выбором правильного ответа из, например, трех вариантов. В данном случае вероятность правильного ответа равна 1/3, что приводит к тому, что 1/3 всех заданий может быть решена за счет ответов наугад. Это, как нам кажется, изжившая себя и ошибочная практика. Многим тестируемым нравится данный вид работы именно из-за легкости. Ведь, зная заранее, что нужно из всех вариантов выбрать только один, респондент может логически или, того хуже, случайно выйти на правильный ответ. А в случае прямого вопроса, возможно, он бы не знал ответа. К недостаткам этой формы относят также возможность запоминания неправильного ответа. По этому поводу много было написано, но ничего не доказано. Было бы интересно выяснить, что запоминается, как и с какой прочностью, тем более что это происходит, надо думать, во время итогового тестового контроля знаний, когда учебный процесс уже закончился .

Для улучшения техники тестирования можно использовать более совершенные формы. Например, задание с выбором нескольких правильных ответов, что позволяет исключить элементы субъективизма. Еще одно преимущество: респонденты не знают точное число правильных ответов, что, конечно, делает задание труднее, но в то же время позволяет глубже и точнее проверить знания. Точность измерения в таких заданиях гораздо выше. В качестве примера можно привести следующий тест.

Обведите кружком номера тех словосочетаний, где пишется буква е (ё).

1) спелый крыж…вник; 2) вкусный крюш...н; 3) деш...вый зонтик; 4) ж...лтая пижама; 5) ж…сткий диван; 6) непонятный

ш…рох; 7) заслуженная пощ…чина; 8) трудолюбивая пч...лка; 9) ож…г руки; 10) организованный подж…г.

В такой же форме можно предложить и текстовое задание. В данных заданиях может быть один, два, три и большее число правильных ответов.

Обведите кружком номера всех правильных ответов.

Бойкот

Это слово вошло в жизнь с 1880 года. В том году ирландские фермеры дружно отказались от всякого общения с капитаном Бойкотом, управляющим лорда Ирна.

У лорда Ирна было большое имение. Земли лорда сдавались в аренду фермерам-крестьянам. Хотя арендная плата была очень высокая, фермеры, страдая от безземелья, вынуждены были пользоваться землей лорда.

Капитан Бойкот, управляющий имением лорда Ирна, был очень придирчив и за малейшее отступление от арендных условий преследовал крестьян.

Выведенные из терпения фермеры отказались от аренды земли и от всяких деловых и личных отношений с жестоким управляющим.

С тех пор появилась новая форма борьбы: *бойкот*. Это полный или частичный разрыв деловых отношений или личной связи с каким-либо человеком, организацией или даже государством.

1. Это слово вошло в жизнь с

1) 1890 года; 2) 1780 года; 3) 1880 года; 4) 1870 года; 5) 1790 года.

2. У лорда Ирна было большое

1) поместье; 2) состояние; 3) имение; 4) войско; 5) владение.

3. Капитан Бойкот, управляющий имением лорда Ирна,

1) был очень придирчив; 2) был приветлив и ласков; 3) за малейшее отступление от арендных условий преследовал крестьян; 4) за малейшее отступление от арендных условий

убивал крестьян; 5) за выполнение арендных условий преследовал крестьян.

4. Выведенные из терпения фермеры отказались

1) от льгот; 2) от аренды земли; 3) от деловых отношений с жестоким управляющим; 4) от личных отношений с жестоким управляющим; 5) от зарплаты.

5. Бойкот – это

1) полный разрыв деловых отношений с каким-либо человеком; 2) частичный разрыв личной связи с каким-либо человеком; 3) разрыв с организацией или даже государством; 4) развод супругов; 5) разрыв отношений с близким другом.

II. Задания, где нужно дописать ответ.

Главой акмеизма в русской литературе считается _____ .

III. Задания на сопоставление.

Эта форма задания предполагает поставить в соответствие элементы двух множеств, что называется “установлением соответствия” или “сопоставлением”. Некоторая непопулярность этого приема объясняется тем, что он направлен на контроль изолированных фактов языка и часто бывает неэкономичным во временном отношении. В принципе этот прием состоит в сопоставлении двух элементов с целью решения какой-либо языковой или неязыковой задачи.

Для удобства элементы задачи обычно располагаются в две колонки. Вот два типичных примера на сопоставление.

Найдите антоним.

Быль	любовь
скупо	тревога
лукавый	щедро
	сказка
	вселенная
	простодушный

Какие слова образуют терминологические сочетания.

подсолнечное	ситец
зарядочный	взгляд
спокойный	масло

лак
аппарат

IV. Задание на установление правильной последовательности.

Установите последовательность.

Сегодня
Позавчера
Завтра
Послезавтра
Вчера

Его очень хорошо использовать при составлении тестов по литературе. При изучении какого-либо литературного произведения можно проследить, помнят ли учащиеся последовательность событий.

V. Интерпретация.

Существуþт некоторые формы тестов, не столь популярные, но необходимые в определенных случаях. Один из таких видов – интерпретация. В этом случае тестируемый имеет право выбора языковых средств в ответе, длина которого может не оговариваться. При интерпретации лексических единиц наиболее часто встречаþщимися в тестах примерами являþтся пословицы, клише, афоризмы, фразеологизмы, так как по ним легче получить стандартные ответы.

Объясните значение следующих выражений.

А) Почить на лаврах –
Б) Семи пядей во лбу –

Это были тесты закрытой формы. Существуþт также тесты открытой формы. Это чуть более сложный вариант, так как ответ приходится вписывать самому тестируемому в отведенном для этого месте. Примером может служить следуþщее задание.

Прослушайте текст и допишите предложения.

Ошеломить

В старину металлический шлем, который носили воины, назывался *шелом*. Если воина в бою ударяли палицей по шелому так, что он терял сознание, это и называлось *ошеломить*.

А теперь про человека в тех случаях говорят *ошеломлен*, когда его сильно изумляет что-нибудь, так что он теряется и долго не может опомниться.

1. В старину металлический шлем, …

2. Если воина в бою ударяли палицей по шелому так, …

3. А теперь про человека в тех случаях говорят ошеломлен, …

Форму, таким образом, можно рассматривать как нечто сравнительно постоянное, остающееся устойчивым при изменении содержания.

В заключение следует отметить, что хорошо составленный тест, в принципе, служит не только для контроля знаний, умений и навыков, но и для обучения, поскольку при обнаружении пробелов в знаниях учащиеся сами принимают меры для их ликвидации.

Преподаватель, используя тестовые задания, сможет провести фронтальный опрос учащихся, превратив сам процесс в увлекательную и познавательную игру. Быстрота контроля за уровнем подготовки учащихся, возможность существенно снизить эмоциональную нагрузку на преподавателя и учащихся, широкий охват учебного материала – некоторые положительные стороны использования заданий-тестов в практике преподавания.

Князян М.О.
ЕГЛУ им.В.Я.Брюсова

УЧЕТ РОДНОГО ЯЗЫКА И КУЛЬТУРЫ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Многоязычие является неотъемлемой частью настоящего и будущего мира, и владение несколькими иностранными языками обусловлено в наше время не только экономическими, но и в большей степени общеобразовательными моментами, как фактор общего политического и культурного развития личности. Основная задача образования состоит в формировании и развитии личности, прежде всего, через чтение. А так как чтение возможно только при владении языком, то основной путь к образованию лежит через язык – родной и иностранный. Но самое главное в современной концепции образования состоит в том, что образованный человек, являясь продуктом своей национальной культуры, должен быть толерантным: учитывать взгляды других и в соответствии с этим корректировать свои собственные.

Особое место в общественной жизни нашей страны занимают русский язык, русская культура. Власти и общество Армении ясно осознают значимость русского языка, культуры и науки. В Армении на русском языке выпускают газеты и журналы, издается учебная, научная и художественная литература, ведется обучение во многих средних и высших учебных заведениях.

Такой заинтересованный, искренний и глубокий интерес к русскому языку в нашей республике, конечно же, во многом определяется и тем, что Армения и Россиия - стратегические партнеры, сотрудничающие во многих областях, в том числе в сфере образования.

Иностранным языком учащиеся студенты начинают овладевать при сформированных навыках, сложившихся на базе родного языка, поэтому процесс овладения русским языком неизбежно сопровождается в их сознании взоимодействием двух языковых систем. Учет особенностей родного языка – это

специфический методический принцип, учитываемый при изучении русского языка как иностранного.

Соблюдение данного принципа при овладении иностранным языком имеет особое значение для обучения новому языку, в котором учащимся студентам на первых порах многое кажется странным, немотивированным, а иногда просто непостижимым. И только опираясь на родной язык, указывая на выразительные средства родного языка в сопоставительном плане, можно добиться ясного понимания соответствующих структур и значений в чужом языке. Даже при выполнении одноязычных упражнений на иностранном языке родной язык в сознании учащихся будет неизменно присутствовать, поэтому во всех необходимых случаях родной язык должен стать хорошим помощником для овладения изучаемым иностранным. Разумеется, во всех случаях, когда постижение различных сторон и явлений иностранного языка осуществляется в основном с помощью беспереводных средств**,** их надо широко использовать**.** Но в тех ситуациях, когда осознание изучаемого явления беспереводным путем дается учащимся с большой затратой времени и усилий, необходимо апеллировать к родному языму, которым учащийся студент хорошо владеет практически и в достаточной мере знает теоретически.

Сказанное отнюдь не нацеливает на то, чтобы на уроках иностранного языка широко практиковать сопоставление с родным языком. Такой подход уводил бы современного преподавателя в сторону от решения основных задач, обусловленных необходимостью практического овладения изучаемым иностранным языком. Однако полный отказ от учета особенностей родного языка может нанести серьезный ущерб и в конце концов вызвать у учащихся студентов неприязнь к иностранному языку как учебному предмету, подавляя в них интерес к учебе.

Итак, при изучении иностранного языка перед учащимися студентами с первых же дней возникает проблема сопоставления родного языка с иностранным. Правда, сопоставление это принимает форму перевода, чем и объясняется то обстоятельство, что учащийся студент, овладевая языком, пытается переводить дословно с родного

языка на иностранный, в результате чего перевод звучит очень искусственно и изобилует ошибками.

Перед преподавателем, обучающим иностранных студентов, встает проблема объяснения системы, характерных особенностей преподаваемого (русского) языка, что выливается в форму сопоставлений различных фонетических и грамматических закономерностей, категорий, определенных взаимоотношений между отдельными фактами и явлениями языковой системы.

Поэтому с самого начала целесообразно, как нам кажется, ориентировать учащегося на то, чтобы он не переводил дословно, а усваивал соответствующие конструкции. Конечно, перевод необходим для понимания, иногда даже нужен дословный перевод, особенно при чтении и разборе текста, однако в устной речи следует добиваться от студента употребления именно соответствующих конструкций, а не буквального перевода всех слов подряд с родного языка на русский.

Такое сопоставление особенно необходимо в том случае, когда языки значительно отличаются друг от друга по своему строю.

Учет особенностей родного языка может проявляться в учебниках двояко: в виде непосредственного использования фактов родного языка (открытое, эксплицированное сопоставление) и в виде построения особой системы работы по усвоению явлений русского языка, представляющих трудность для учащихся студентов в силу их специфичности (скрытое сопоставление).

В первом случае можно сделать ссылку на аналогичный факт родного языка или сопоставить явления, различающиеся в языках (например, указать, что в русском языке все одушевленные существительные отвечают на вопрос кто?, а в армянском языке существительные — названия животных — на вопрос что?), а также указать на отсутствие какой-либо формы или грамматического явления в родном языке.

Большое значение в процессе обучения русскому языку имеют скрытые сопоставления, которые позволяют предусмотреть специфические трудности в усвоении русского языка, обусловленные различием двух языковых систем. Это

проявляется в отведении в программах и учебниках значительного места наиболее трудным для учащихся темам, в определении порядка расположения материала, разработке специальной системы упражнений, особых методов и приемов изучения сложного материала.

Овладевая ещё одним иностранным языком, учащиеся студенты опираются на знакомые им категории не только родного языка, но и уже хорошо известного другого иностранного языка.

Так или иначе влияние родного языка при обучении учащихся русскому вполне очевидно и проявляется в типичных ошибках. Следует отметить, что при сопоставлении данных армянского и русского языков основное внимание как преподавателями, так и студентами уделялось больше их различию, чем сходству.

Воздействие родного языка на процесс овладения русским языком может быть и положительным, и отрицательным.

При усвоении аналогичных для обоих языков явлений (например, типов предложений, знаков препинания в конце предложений, названий частей речи и др.) наблюдается положительный перенос умений и навыков, полученных на материале родного языка (транспозиция). При усвоении специфических явлений наблюдаются факты отрицательного переноса (интерференция). В этом случае родной язык оказывает отрицательное воздействие на усвоение русского языка, приводя к ошибкам в согласовании, управлении, словоупотреблении, произношении (явная интерференция) или к несвободной, скованной, упрощенной, скудной в лексическом и грамматическом отношении речи (скрытая интерференция).

При обучении русскому языку либо учитывается период действия механического усвоения речи на родном языке, либо обучение начинается после овладения родным языком. Выбор зависит от соотношения систем русского и родного языков учащихся, от готовности к преодолению интерференции.

Известно, что успех овладения русским языком зависит не столько от числа усвоенных учащимися студентами новых слов и грамматических правил, сколько от количества усвоенных

ими готовых языковых форм, словосочетаний и целых предложений.

Задача преподавателя – прежде всего создать такие условия, чтобы учащиеся чаще слышали и запоминали как можно больше готовых форм русской речи и использовали их в собственных, самостоятельно формируемых высказываниях.

Обучение русскому языку как второму обычно не создает противоречия между потребностью и средствами общения. Оно выдвигает требования, задачи, цели и мотивации для изучения языка. Если учащиеся студенты сами изъявляют желание изучать русский язык, то процесс обучения протекает на основе познавательных интересов, которые при посредстве успешной коммуникации на армянском языке все более расширяются и укрепляются, поэтому необходимо создавать условия для развития у учащихся студентов познавательных интересов и мотивационной интенции для овладения русским языком. Чрезвычайно важно помочь студентам осознать необходимость владения русским языком как средством и инструментом межнационального общения.

Конечно, определенную культурологическую информацию о стране, ее народе можно получить и на родном языке. Но в этом случае вопрос о лингвокультурологической компетенции отпадет сам собой из-за отсутсвия недостаточного уровня владения языком.

Следует отметить, что межкультурная коммуникация обязательно включает коммуникативную компетенцию (которая в свою очередь включает языковую), ибо для того, чтобы объяснить, почему нужно сказать именно так с точки зрения носителей данной культуры, а не иначе, необходимо иметь определенные лингвокультурологические фоновые знания.

Важным аспектом является не усвоение определенной суммы знаний о другой культуре, которых будет постоянно не хватать, а используемые при этом усвоении представления и умения, необходимые для дальнейшего раскрытия чего-то “чужого”.

Модели повседневного общения между носителями языка не могут быть автоматически перенесены в ситуации межкультурной коммуникации, ибо усвоение страноведческой

информации в ситуациях повседневного общения носителей изучаемого иностранного языка не ведет к автоматическому пониманию другой культуры (а значит, и другого языка) и успешному взаимопониманию между общающимися.

В процессе межкультурного обучения учащиеся, выходя из границ своей собственной культуры, ни в коем случае окончательно не "уходят" из нее, т.е. не происходит процесс аккультуризации или ассимиляции, забвения собственной культуры. Межкультурное обучение – это образовательно развивающий процесс, в ходе которого обе культуры (родная и иноязычная) играют существенную роль, сближаясь и даже отталкиваясь, в результате чего возникает некая третья культура, характеризующаяся новым взглядом на собственную личность и промежуточным положением инонациональной культуры.

Отсутствие культурологических знаний отрицательно сказывается на качественной стороне освоения иностранного языка: во-первых, ограничивает полноту восприятия учащимися художественных текстов на уроках языка и литературы, во-вторых, для учащихся оказываются недостаточно прозрачными значения целых пластов слов, которые связаны с историей, бытом, традициями народа изучаемого языка.

Обучение иностранному языку с учетом родного языка должно быть использовано не для удлинения сроков обучения одному языку, а для представления возможности изучения второго и третьего иностранного языка.

Серьезные научные исследования в области русского языка и литературы ведутся и в ЕГЛУ им. В.Я.Брюсова, в частности на факультете русского языка и литературы. Для изучения русского языка на факультет поступают студенты и из стран СНГ и Азии. Во время обучения студенты изучают не только русский, но и армянский язык (четыре семестра) и приобщаются к информации об Армении и ее культуре, что позволяет им, носителям другого языка и другой культуры, лучше понять феномен армянского языка и армянской личности. Не менее важно и то, что русской язык служит средством приобщения иностранных студентов к армянской культуре.

Некоторые языковые сопоставления могут быть использованы в практике обучения русскому языку студентов-иностранцев, хорошо владеющих русским языком - студентов из СНГ, которые владеют русским (иногда английским) языком так же хорошо, как родным, а иногда и лучше родного, а также студентов из Китая, Ирана и Индии, причем важно отметить, что эти студенты обычно объясняются между собой при посредстве русского языка, что еще раз подчеркивает высокую степень мотивации обучения русскому языку.

Формирование у учащихся основ межкультурной компетенции помогает и учит видеть мир глазами представителей других культур или взглянуть на традиции собственного народа с позиции других людей. Одним словом – способствует формированию человека открытого типа, способного к построению межкультурного диалога.

При изучении иностранных языков у учащихся студентов формируется устойчивое представление о том, что, с одной стороны, в языках много общего, поэтому знания и умения, приобретенные на уроке родного языка, можно испльзовать и на уроке второго языка, а с другой стороны, в каждом языке есть свои правила и законы, механический перенос которых в другой язык может быть причиной порождения ошибки в речи.

Особое внимание надо уделять освоению русского языка как составной части культуры народа. Замечу, что это значит не только включение в учебники культурологического текстового материала, но прежде всего – освоение слова (его семантики, особенностей звучания, графического и орфографического оформления), словарного состава языка, грамматических конструкций, текстов как культурного наследия русского народа.

Литература

1. Бердичевский А.Л. Современные тенденции в обучении иностранному языку в Европе. // Русский язык за рубежом, 2002, №2.

2. Методика обучения иностранным языкам в средней школе.//Гез Н.И., Ляховицкий М.В., Миролюбов А.А. и др. М.,Высшая школа. 1982.

3. Методика преподавания русского языка // под редакцией д.п.н., проф. Л.З. Шакировой, Ленинград. 1990.

4. Баблова Л.Л. О преподавании русского языка иностранцам, хорошо владеющим английским языком // Вопросы теории и методики препосавания русского языка иностранцам. М.,МГУ,1963..

5. Методика преподавания русского языка // Под ред. Л.З. Шакировой, Л. М.,1990.

6. Прохоров И.О. Формирование лингвострановедческой компетенции на занятиях по русскому языку // Русский язык за рубежом, 2001,№3.

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Урушадзе Г.Ф.,
генеральный директор
Национальной литературной
премии «Большая книга»,
директор «Центра поддержки
отечественной словесности»

ПРЕМИЯ КАК ТОЧКА СБОРКИ РУССКОЯЗЫЧНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

На фоне справедливых разговоров о тотальном недофинансировании науки и культуры обращает на себя внимание опыт организации одного известного культурного проекта. Безусловно, успешного проекта. В своей сфере этот проект является крупнейшим в СНГ и одним из самых больших в мире.

Я говорю про Национальную литературную премию «Большая книга».

Она учреждена в 2005 году с целью поиска и поощрения авторов литературных произведений, способных внести существенный вклад в художественную культуру, повышения социальной значимости современной русской литературы, привлечения к ней читательского и общественного внимания.

Однако в работе премии могут принимать участие (и принимают) не только авторы с российским гражданством. Премия не ограничивает участников ни по возрасту, ни по гражданству, ни по месту жительства. Принимаются произведения, созданные на русском языке, а также авторские переводы произведений, первоначально созданных на других языках.

За время своего существования премия стала лоцией в мире современной литературе, неотъемлемой частью культурного пространства. Ежегодно на премию номинируется несколько сотен произведений современных авторов, живущих

во всех странах Содружества, а также Германии, Израиле, США, Швейцарии и т.д.

Ежегодный призовой фонд премии – 5,5 млн рублей. За три года существования премии в финал выходили Людмила Улицкая, Дмитрий Быков, Владимир Маканин, Михаил Шишкин, Дина Рубина, Алексей Варламов, Александр Кабаков, Виктор Пелевин, Ольга Славникова, Алексей Иванов – имена для современной отечественной словесности наиглавнейшие. Каждый год премия открывает и новые имена – последний сезон сделал популярными Рустама Рахматуллина, Маргариту Хемлин, Владимира Костина… Специальными призами награждались Александр Солженицын, Валентин Распутин, Андрей Битов, Наум Коржавин.

На соискание «Большой книги» могут быть выдвинуты романы, сборники повестей, рассказов, документальная проза, биографии, мемуары – изданные книги и рукописи.

Но эта премия задумана не только для награждения писателей. Важнейшая задача – служить «компасом» в книжном море. Ежегодно только в России издается сто тысяч книг. Как сориентироваться? Что читать (в условиях дефицита времени, денег, места на книжной полке)? На помощь всем читателям приходит «Большая книга», чей «Список финалистов», состоящий из 8-15 актуальных произведений современной литературы, является обязательным для чтения образованной публикой. Эти произведения отобраны по абсолютно прозрачным правилам авторитетным Советом экспертов (критики, преподаватели, научные работники, литературные сотрудники журналов). Решения принимаются коллегиально, случайных текстов в «Списке финалистов» нет. Поэтому оказавшиеся в этом списке произведения можно рекомендовать и для студентов.

После формирования «Списка финалистов» за дело берется Литературная академия. Это жюри «Большой книги». В нем больше ста человек – наиболее авторитетные издатели, критики, библиотекари, журналисты, учителя, преподаватели (не забыты и русисты ближнего и дальнего зарубежья), общественные и государственные деятели, кинопродюсеры, предприниматели. Такая широкая экспертиза не только

гарантирует взвешенность оценок, но и сближает литературу и общество: о книгах, наконец, снова стали говорить в свете.

Финансирование премии осуществляется из средств специально созданного для этих целей эндаумент-фонда. Эндаумент (от англ. endowment) — целевой фонд, предназначенный для использования в некоммерческих целях, как правило, для финансирования организаций образования, медицины, культуры. Эндаумент наполняется преимущественно за счет благотворительных пожертвований. Отличием эндаумента от обычной благотворительной организации является строго целевой характер деятельности и нацеленность на получение дохода за счёт инвестирования средств.

Учредители «Центра поддержки отечественной словесности» — «АЛЬФА-БАНК», Группа компаний «Ренова», Роман Абрамович, Александр Мамут, Торговый дом «ГУМ», журнал «Медведь», Группа компаний «Видео Интернешнл», Фонд содействия кадетским корпусам имени Алексея Йордана — осуществили целевые взносы в специальный фонд, доходы которого позволяют ежегодно выплачивать премиальные средства победителям «Большой книги», а также осуществлять повседневную работу «Центра поддержки отечественной словесности» по организации премиального процесса. Управление эндаумент-фондом осуществляет управляющая компания «Альфа-Капитал», именно на нее возложена ответственность по инвестированию средств фонда и получению соответствующего дохода.

Эндаумент-фонды широко внедрены в практику мировой благотворительности, впервые они возникли в США и использовались, прежде всего, для негосударственной поддержки образовательных учреждений. Постепенно эта форма содействия образовательным и культурным проектам приживается и в России. Привлекательность эндаумента связана с его весомыми преимуществами: частичной независимостью от разовых пожертвований и иных добровольных поступлений; финансовой стабильностью благодаря получению гарантированного дохода; формированием долговременного источника финансирования тех или иных некоммерческих проектов.

Необходимо отметить, что эндаумент-фонд, созданный для финансирования национальной литературной премии «Большая книга», один из первых подобных целевых фондов в нашей стране. Сейчас, благодаря созданию качественно новой правовой базы – в 2006 году были приняты Федеральные законы № 275-ФЗ «О порядке формирования и использования целевого капитала некоммерческих организаций» и № 276-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты РФ в связи с принятием закона «О порядке формирования и использования целевого капитала некоммерческих организаций» — в России активно работает более 20 таких фондов.

Соучредителями «Большой книги» стали Институт русской литературы Российской академии наук, Российский книжный союз, Российская библиотечная ассоциация, Федеральное агентство по печати и массовым коммуникациям, Федеральное агентство по культуре и кинематографии, Всероссийская государственная телерадиокомпания, ИТАР-ТАСС, ОАО «Газпром-медиа», Издательский дом «Комсомольская правда».

Такой опыт сотрудничества творческой и научной элиты с предпринимателями и государственными организациям в целях реализации важных социокультурных задач может быть полезен и при реализации ваших проектов.

Кротенко И.А.
(Кутаиси, Грузия)

МЕТОДЫ КОНТЕКСТУАЛЬНОГО АНАЛИЗА ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА (У. САРОЯН «ФРЕСНО, КАФЕ “АРАКС ”»)

Пропедевтический курс истории литературы предполагает рассмотрение в вузовской практике художественных текстов, которые все еще не стали достоянием материковой литературы. С такой позиции студентам предоставляется возможность не только рассмотреть текст, проанализировать его, но и поразмышлять о месте произведения в истории армянской национальной литературы. Сегодня как в русской, так и в национальных литературах постсоветского пространства (армянской, грузинской, украинской) наблюдается процесс ввода произведений эмигрантской литературы в основной фонд национальной литературы. «Фресно, кафе “Аракс ”» У.Сарояна дает возможность обсудить со студентами не только содержание текста, но и наметить дискуссию функционального характера. После основного анализа тематического характера преподаватель может наметить для обсуждения следующий комплекс вопросов: 1.К какому литературному пласту относится рассказ (литература эмиграции, литература диаспоры)? 2.В чем разница между этими литературными пластами? 3.Какое место занимают в рассказе армянские контексты культуры (Гайастан, народ Гай)? 4. Какие легенды и сказания известны студентам и каким образом они могут заполнить в тексте эти художественные пустоты? 5. Является ли данный рассказ произведением национальной армянской или же американской литературы? 6. На заключительном этапе работы над текстом можно рассмотреть функционирование рассказа в других видах искусства (проанализировать переводы произведения на русский и армянский языки и т.д.).

При анализе произведения считаем целесообразным также ввод методов контекстуального анализа. Элементы контекстуального анализа вводятся в вузовскую практику,

однако область эта очень широка. Она предполагает связь литературного произведения с внешними факторами, как литературными, так и текстовыми, основанными на синтезе лингвистического и литературного дискурса. Рекомендуем применить этот метод на итоговом занятии в работе над текстом. В качестве тем для реферата можно рассмотреть произведение в контексте биографии писателя, идиостиля, мировоззрения, психологии творчества, культурной традиции, рецептивных теорий текста. Отметим, что контекстуальный анализ литературного текста не может быть исчерпывающе полным . Он по необходимости избирателен. Предлагаем для рассмотрения в данном аспекте рассказ У.Сарояна «Фресно, кафе “Аракс ”».

Во вступительном слове преподаватель отмечает, что современная критика (С.Невелева, А.Зверев) относит «малую прозу» У.Сарояна 30 – 40-х годов к лучшим творениям мастера, в которых он буквально на 2-3 страницах воссоздает историю жизни армянской диаспоры в Америке в период Великой депрессии. Маленький провинциальный Фресно, штат Калифорния превратился в эпицентр Великой армянской трагедии. Он населил небольшое армянское кафе шумными, беспокойными, горластыми чудаковатыми людьми, которые в чуждом для них мире, не имея ни малейшей надежды вернуться на родину, живут по ее законам, словно в другом времени и измерении. ***Кафе “Аракс”*** – особая планета. Начиная с У.Сарояна в американской литературе прочно заявила о себе тема национального самосохранения в другой национальной среде. Рассмотрение ***ХТ*** (художественный текст) рассказа методами литературоведческой интерпретации дает возможность исследователю раскрыть смыслы, которые не лежат на поверхности, но играют решающую роль в формировании текста как единой системы. Герменевтический анализ даже небольшого ***ХТ*** позволяет реконструировать его место в духовной истории армянского народа, осуществить художественную интерпретацию, определить пространство ***ХТ*** и принципы его построения. Принципы формирования структуры могут быть многообразными даже в таком небольшом произведении, при этом они выявляют различные «точки

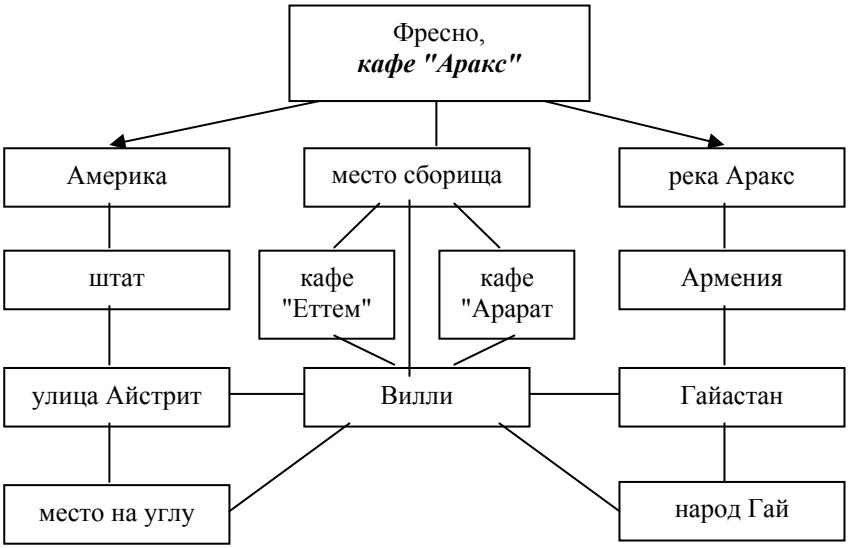
зрения», образуя «семиосферу» (М.Бахтин), которая входит в более обширное пространство культуры. Показ имеющихся в данном ***ХТ*** принципов модулируемой системы практически невозможен. Целью данной статьи является определение наиболее ключевых акцентов системы, образующих единый текст.

Даже небольшой ***ХТ*** настоящего мастера, каковым является американский писатель У.Сароян, ставит насущные проблемы времени, повествует о трагедии армянского народа, о проблеме самосохранения нации, поиска национальной идеи и т.д, тем самым он обладает художественным прогнозированием, поэтому рассказ актуален и сегодня. Этот рассказ повествует и о жизни Америки после Первой мировой войны. Писателя особенно интересовала жизнь в бедных кварталах, борьба за выживание. Его произведения рассматриваются в одном ряду с произведениями Хемингуэя, Стейнбека, Вульфа. Тонким юмором, сочетанием трагического и комического он обязан О' Генри. Писатель неоднократно писал о своем увлечении А.Чеховым. Однако в его творчестве прослеживается совершенно новая струя, которая отличает Сарояна от многих известных прозаиков его времени. «Но для этого потребовалось, – как справедливо заметил А.Зверев, – чтобы соприкоснулись, переплавившись в резко специфическое единство, ”американская земля” и ”душа Армении”. Так возник синтез проблематики ... и ... психологии, интонации, которые передались ему по прочнейшим законам национальной памяти» [1,376]. Рассмотрение структуры произведения как моделируемой строящейся системы от заглавия к финалу показывает не только формообразующую основу текста, но и четко очерченную эмоционально-логическую модель формирования в сознании повествователя идеи патриотизма, любви к своей далекой Родине. У.Сароян относится к ярким представителям национального меньшинства в американской литературе, олицетворяя собой ее так называемую «этническую струю». Данный рассказ – ярчайшее тому доказательство. Однако наблюдения за структурой ***ХТ*** показывают, что автор использует методы построения текста, типичные для американской литературы, таковым, например, является

исчезновение автора из повествования. Его место активно занимает широко распространенный в американской «новой критике» метод повествования «я как свидетель» (I as witness). Говоря о наличии в тексте «точек зрения», необходимо отметить, что авторское присутствие наиболее явно выражено в заглавии.

В недалеком прошлом этому элементу рамочного текста в герменевтической интерпретации отводилась лишь техническая роль. Процессу озаглавливания кратких прозаических текстов также уделяется мало внимания со стороны исследователей, в то время как заглавие, как свернутый текст перед основным корпусом текста, вбирает в себя не только основные смыслы, но и может рассматриваться как самостоятельная художественная единица. Герменевтика ***ХТ*** показывает наличие в нем основного тематического смысла. Заглавие рассказа «Фресно, кафе “Аракс”» однозначно указывает на место действия и на первый взгляд кажется совершенно нейтральным. Оно выражено двумя собственными именами, причем акцентным является второе имя. По отношению к первой части заглавия (Фресно) ***кафе “Аракс”*** является крошечным замкнутым пространством в бедном городском квартале. По мере движения к финалу вторая часть заглавия расширяет свою семантику, становясь аналогом наименования целой страны. В структурном отношении такой прием принято считать расширением структуры за счет приращения смыслов. Отметим, что непропорционально расширяется семантика компонентов заглавия в общем корпусе текста, преимущество отдается армянской теме. В начале ***ХТ*** словосочетание ***кафе “Аракс”*** воспринимается как индексальный знак. Заглавие состоит из двух частей, вторая часть в нем противопоставляется первой, выделенной запятой. Согласно закону «обратной связи» (Н.Гей) основной смысловой акцент приходится на второй компонент, в данном случае ***кафе “Аракс”.*** Заглавие как бы символизирует два мира – **американский** и **армянский**, соединяя их и противопоставляя друг другу. Конфликт заявлен уже в заглавии: Фресно – город в Калифорнии, “Аракс”– небольшое кафе армянских эмигрантов (Студентам предлагается схема 1).

Схема №1



На протяжении всего рассказа эти два мира вступают во взаимодействие. Каждый из них вбирает в себя все новые и новые смыслы, оба вовлечены в другие миры и временные системы. Парадокс заключается в том, что столь разветвленная структура ***XT*** почти не претендует на действие как таковое. Поэтому бывает сложно определить жанровую принадлежность текста, отнести произведение к эссе или, согласно обозначенной им тематике, к рассказу. События локализованы в названном кафе, а проблемы, обсуждаемые в нем, выходят далеко за пределы этого пространства и совершенно открыты не только пространству, но и мировой истории. Многие слова текста могут восприниматься как «семиосфера» и могут быть декодированы в историческом, культурологическом значении. Рассказ интересен еще и тем, что вводит нас в историю жизни и быта, духовной атмосферы армянской диаспоры в Америке. Диаспора неоднородна по своему составу и может быть условно представлена следующими категориями: первое поколение эмигрантов – патриоты, нейтральные, проамериканизированные;

второе поколение – дети, которые также делятся на три категории: патриоты, нейтральные и проамериканизированные. Рассказчик, двенадцатилетний мальчуган, наделен автобиографическими чертами автора; он проходит все эти категории, прежде чем становится патриотом, наследником армянских традиций, духа Армении. Он армянин, разносчик газет, вслушивается в обрывки разговоров, споров завсегдатаев армянского кафе, силится понять, что же такое Армения, какое место она занимает в мире, как следует к ней относиться, а главное – ответить на вопрос, кто такой он сам: американец или армянин. Вот такой сложный комплекс философских и морально-этических тем заявлен в рассказе.

Основная структурная ось данного ***XT*** – пространственная. Семантический подтекст заглавия как текстового знака весьма широк и многопланов. Лишь по прочтении ***XT*** происходит полная декодировка заглавия. Фресно, городок в Калифорнии, вовлечен в круговорот мировой истории, рассказ четко фиксирует временные границы: «проклятая война 1918 года».Так небольшой по объему рассказ коснулся эпохи Новейшей истории. Историография (А.Радугин) рассматривает Первую мировую войну как эпохальное событие, которое изменило облик мира. Поэтому понятие «мир» – это не только «американская земля», но и антитеза войны, по-новому осознанная необходимость жить в этом изменившемся мире – не только армянам, но и американцам. Структурная ветвь переходит в другой ассоциативный план, как бы объединяя это общее для всех жителей Фресно пространство. Это еще и «мужчины Фресно», пришедшие с войны и снявшие военную форму. В рассказе не говорится о невзгодах войны. «Мужчины Фресно», прошедшие войну, не делятся на «своих» и «чужих». Мир вокруг Фресно неузнаваемо изменился. Много пишут «обо всех странах мира», о совсем новых странах – Литве, Албании. Разносчику газет это хорошо известно. В рассказе отразились отголоски реальных событий, всеобщий духовный кризис, охвативший европейскую цивилизацию. В газетах писали о невозможности общества справиться со своими проблемами. Умонастроения большинства европейцев того времени, как известно, наиболее четко отразились в книге О.Шпенглера с символическим заглавием

«Закат Европы». В рассказе слышатся отзвуки реальных исторических событий, времени Великой американской депрессии. И в то же время присутствует сам факт, доказывающий гуманитарную миссию Америки, приютившей эмигрантов со всего мира. Факт этот можно было объяснить и тем, что в Первую мировую войну она вступила намного позже, следовательно, и меньше других стран пострадала. Эта американская миссия заложена в заглавии. В городе Фресно есть армянское кафе. Только при движении по тексту становится очевидным, почему такое кафе расположено именно в Америке. Американская тематика присутствует в рассказе опосредствованно, армянская – непосредственно. Вилли, разносчику газет, трудно продавать их, «**никто покупать не желает**», имеются в виду американцы, но новости все желают знать. Одинаково бедны как эмигранты, так и американцы. Отношение к американскому миру также противоречиво и нестабильно. Представление об американцах у армян также разное. Слишком в тяжелое положение они поставлены, поэтому многих раздражает даже вид чисто выбритых американцев, их умение держать себя. Трудно спорить с армянином о цивилизации. Горечь и бессилие слышны в словах: «... *ты ... чисто выбрит, и лицо у тебя белое. Иди и помоги им* (американцам – И.К.) *стать цивилизованными*»[1,2]. Сталкиваются различные точки зрения: ***жизнь во Фресно … не жизнь, американцы нас не очень любят … американцы так не орут.*** В этом словесном ряду выделяется акцентный знак, который группирует вокруг себя американскую тематику: ***мы – американцы***. Американская тематика наиболее явно выражена в одном микросюжете. Один из завсегдатаев рассказывает о разногласиях в своей семье: жена улыбается ***маунтхолиокской*** улыбкой, сыновья Вардан, Тигран и Гайк называют друг друга ***Уолт, Дик* и *Айк*;** отказались от своей фамилии ***Караденизьян***, заменив ее на ***Гарднер,*** как их назвала какая-то сумасшедшая учительница. «*Мы должны быть американцами. Это наш патриотический долг*», – считает его жена [4,3]. Его рассказ вызывает интерес завсегдатаев, все слушают с интересом и сочувствием, из личной его история переходит в разряд национальной, таково мнение слушателей. Ребята отказались

ехать в Армению, ходить в армянскую школу – такова судьба многих подростков, которые никогда не видели эту страну. Тематическая значимость этого фрагмента выражена лексическим и грамматическим повтором: «*…Три ваших сына…Вардан, Тигран и Гайк…отказываются ехать в Армению*, *….ходить в армянскую школу … называют друг друга Уолт, Дик и Айк … Да …Уолт, Дик и Айк* **…** *предпочли фамилию Гарднер*»[4,3]. Повтор в данном фрагменте семантических и грамматических единиц текста превращает языковые значения в мотивированный знак, восходящий к основному лейтмотиву; грамматический повтор направляет читателя на необходимость не языкового, а ориентированного прочтения ***XT***. Сам стиль этого фрагмента напоминает судебное заседание, в конце которого вынесен вердикт: «*Ну вот, мы должны вычеркнуть их. Они больше не армяне, они – американцы. Они ничего не станут делать для Армении*» [4,3]. Среди посетителей есть и такие, которые приходят сюда по традиции, просто выпить чашечку кофе, покурить табак. Это люди, которые, как и многие в это время, подвержены массовой депрессии. Они не считают себя американцами, просто считают, что в подобной ситуации ничего изменить не могут. Некоторые считают, что армяне и во Фресно, и в Армении – просто живые люди. Иногда споры просто раздражают мальчика. Вначале его сознание констатирует абсурдность ситуации: «*К черту Армению. К черту наши безумные лица, нелепую злость и нелепое одиночество. Каждый сам за себя, и я за себя. Какое мне дело до этих посторонних людей, глазастых, усатых, вечно сердитых, беспокойных и недовольных*» [4,4]. Эта психологическая деталь передает состояние мальчика, который, отрицая неосознанно свое отношение к армянскому народу, одновременно ассоциирует себя с ним.

Заглавие (имя собственное), как известно, характеризуется семиотической нестабильностью. В данном случае структура текста осложнена и тем, что в заглавии выражено противостояние двух собственных имен, неравнозначно расположенных по тексту. В частотном отношении предпочтение отдается «армянскому миру». Повтор имени собственного на всем пространстве текста свидетельствует о главной теме. Всякий

такой повтор в словесном ряду увеличивает семантические признаки текста, которые существенны для произведения в целом. Если ***жизнь во Фресно не жизнь*****,** то где же жизнь? Где земля обетованная? Об этой сказочной земле говорят посетители кафе, спорят, осуждая и поддерживая друг друга. Однако автора и рассказчика это мало волнует. Наперекор всеобщему пессимизму, ненавязчиво и естественно Сароян передает атмосферу шумного армянского кафе, сам дух которого привлекает мальчугана, постепенно формируя в нем национальное самосознание, высокое чувство патриотизма, уверенность в том, что нация, которая несмотря ни на что сохранила свою культуру и традиции, никогда не исчезнет. У героя рассказа в этом большом мире также есть «***свое место на углу***», на Айстрит, где он продает газеты, но только его что-то беспокоит, что-то неосознанное, необъяснимое, интерес к Армении, о которой почти ничего не пишут. Рассказчик словно балансирует между этими двумя мирами. ***Кафе «Аракс»*** в сознании мальчика ассоциируется с ***Арменией.*** Три армянских кафе («Аракс», «Еттем» и «Арарат») как **места сборища армян** привлекают мальчугана именно этим своим значением, а не сознанием того, что они расположены близко от ***его места на углу***. Первая мировая война привела к массовому уничтожению людей. Однако у армян своя трагедия, массовое уничтожение армянского народа, об этой своей трагедии говорят завсегдатаи кафе. На фоне массового уничтожения людей в Европе она может показаться незначительной.Именно с такой бойни начался массовый геноцид народов, населяющих российскую империю. Так в повседневную тему разговора входит общая для всех боль – ***бойня.*** «Вот бы положить конец этим **бойням**», – мечтает один из собеседников. Но говорят все ***о главной своей бойне***, которая собрала в этом маленьком кафе выходцев из Армении, спасшихся от геноцида. Так в рассказ входит эта главная тема, которая и сегодня все еще с болью в сердце отзывается в душе каждого армянина. Вынужденные жить в эмиграции, армяне переживают свою трагедию каждый по-своему. ***Кафе "Аракс"*** – маленький армянский мир, он олицетворяет собой разные слои населения: это никчемные старики, бездомные нищие, разорившиеся виноградари, зубные врачи, адвокаты, редакторы, рабочие.

«*Каждый из них – это солдат без оружия, без родины, у него даже врага настоящего нет, если не считать самого себя*», – говорит с горечью один из посетителей [4,4]. Но так ли это? Импрессионистичность манеры повествования позволяет автору откликаться на жизненные импульсы, которые исходят непосредственно от действительности, образуя различные повествовательные уровни. «Точки зрения» принадлежат носителям разных общественных слоев, психологии, характеров. Именно они образуют «вербальную сеть» ***ХТ***. Несколько раз повторяется фраза: «**об Армении ничего не пишут**…». Так эта далекая, неизвестная страна входит в сознание рассказчика желанием понять, есть ли она на самом деле. Армения противопоставляется другим странам мира, стране, в которой он живет, странам, о которых пишут. Закон случайности и закономерности начинает действовать первоначально на неосознанном уровне. Случайно занесенные трагической судьбой в Америку, люди разных сословий образуют сборище армян, маленькое кафе ассоциируется с армянской диаспорой, ее проблемами, бытом, традициями, жизненным укладом, религиозными верованиями. Часто упоминается имя Господа и той миссии, которую он возложил на армянский народ. Вынужденные жить в эмиграции, люди силятся понять, почему им было дано потерять в пять раз больше, чем осталось сейчас, то есть ведутся бесконечные споры о национальной идее, ее сохранении даже в эмиграции. Однако в тексте дано подкрепление религиозному аспекту на уровне символики числа. Разносчику газет Вилли двенадцать лет. В кафе столы стоят в два ряда по двенадцать столов в одном ряду. У одного из посетителей три сына, у другого семь. Эта христианская символика подчеркивает стремление армянской диаспоры сохранить свою принадлежность к церкви и ее традициям. Закономерным для Вилли становится необходимость заходить в это кафе, чувствовать свою принадлежность к общности, осознавать: ты – частица народа, мы – это сама Армения. ***Аракс***, название реки, воплощало всю ***Армению***. Постепенно рассказчик начинает воспринимать значение и смысл имен, названий. Главное – осознавать, что они реально существуют: **кафе – река Аракс – Армения – Гайастан**, а эти вечно недовольные и горластые

старики принадлежат к древнейшему народу «**Гай**». Эти ключевые знаки в вербальной сети ***ХТ*** олицетворяют главную тему произведения, воспринимаются в качестве свернутых культурных текстов, которые функционируют за пределами текста. В подтекстовом смысле носитель армянской культуры при чтении данного рассказа легко сможет восстановить значение слова «**Гайастан**» и связанные с его возникновением сказания, тем самым заполнить «пустоты», свойственные художественной структуре. В этом отношении ономастические единицы приобретают значение ключевых имен культуры и функционируют как свернутые диахронические национально-культурные тексты. В данном случае часть имен (мы имеем в виду заглавие) находится на пересечении культурных полей. Как же действует закон случайности и закономерности, заявленный в ***ХТ***? Случайные посещения кафе для Вилли становятся закономерными, случайные мысли, высказанные с раздражением, не интересуют мальчика и отсекаются сознанием. Случайно услышанная фраза: «***Я стараюсь стать армянином вновь***»[4,2] стала главной для Вилли; такая закономерность объясняется тем, что все споры в кафе велись вокруг главного вопроса – национальной идеи: о начале исторической судьбы народа, его месте и роли во всемирной истории, его религиозной миссии, особенностях его национального характера. Хотя эти разговоры воспринимались отрывочно, но они выполнили свою историческую миссию, по замыслу автора, и не только для Вилли. Финал рассказа возвращает рассказчика к началу, к его обычной работе разносчика газет, его **месту на углу**. Кажется, что нельзя вырваться из этого заколдованного круга, где все регламентировано, заранее известно и предопределено, но только не для Сарояна и его героев. Закон случайности и закономерности в художественном и структурном отношении замыкает текст. **«Я случайно родился в Америке, в городе Фресно, штат Калифорния … я – частица Армении ...»**[4,5]. Вспомним фразу: **«Кафе “Аракс” … воплощало всю Армению»** [4,3]. Так по закону «обратной связи» финал рассказа возвращает нас к заглавию, замыкает пространственную структуру. Но как это свойственно большому художнику, в последнем фрагменте ***ХТ*** намечена историческая перспектива: «*И вот опять на улице,*

выкрикивая заголовки газет, разве не славлю я Армению и свое собственное имя!»[4,5].

Литература

1. Зверев А. Послесловие // Вильям Сароян «Приключения Весли Джексона». М.: Худ. лит., 1979. С.373-381.
2. История России (Россия в мировой цивилизации): Учеб. пособие для вузов / Сост. и отв. рд. А.А.Радугин. М.: Центр,1998.
3. Невелева С. Жизнь неисчерпаема. К 100-летию Уильяма Сарояна // Ноев ковчег. Независимая информационно-аналитическая международная армянская газета. № 7(130).Июль 2008 года. http://www.noev-kovcheg.ru/mag/2008-07/1228.html
4. Сароян У. Фресно, кафе «Аракс». Рассказ. Powered by www.ArmWorld.ru ©2007 :: Armenian Portal in Moscow :: Часовой пояс: GMT + 3.

Бабаян А.Г.
ЕГЛУ им. В.Я.Брюсова

ФОРМИРОВАНИЕ ЭСТЕТИЧЕСКИХ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ КУЛЬТУРЫ

Существенные изменения во всех сферах жизнедеятельности человека в современных условиях актуализируют поиск новых подходов к процессу становления личности, способной к самоопределению в мире духовных ценностей, их присвоению и осуществлению культуросообразного образа жизни.

Особая роль в становлении избирательно-ценностного отношения человека к миру принадлежит эстетически-смысловым установкам личности. Внутреннее осознание учащимися ценностей художественной культуры и проявление их в практической деятельности становится наиболее сильными побудителями в выработке ими нравственной позиции, выбора цели и средств ее достижения.

Однако этому в немалой степени препятствует недостаточная эстетическая образованность и воспитанность учащейся молодежи, которая обусловлена отчасти негативным воздействием современных масс-медиа, отчасти неблагоприятным влиянием в нравственном отношении окружающей действительности и в определенной степени преобладающими сегодня традиционными способами изучения учебных предметов художественно-эстетического цикла, что не способствуют нравственному развитию и самореализации личности.

В связи с этим возрастает необходимость создания условий для активного включения молодежи в различные виды художественно-эстетической деятельности с целью формирования их эстетических ориентиров и ценностного отношения к окружающей действительности.

Диалоги с учащимися на нравственно-эстетические темы средствами литературы во взаимосвязи с другими видами

искусства – деятельность сложная, но в то же время необходимая, поскольку «красота нужна для исполнения Добра в материальном мире, ибо только ею просветляется и укрощается недобрая тьма этого мира» (Н.Бердяев)[2]. Поэтому одним из возможных путей влияния на процесс развития духовного мира обучающегося является целенаправленная организация его эстетических переживаний и рефлексии.

В последние десятилетия в научной литературе (6,7) настойчиво звучит мысль о связях, взаимовлиянии разных видов искусства, их взаимодействии, которое не уничтожает, а подчеркивает своеобразие, специфику каждого вида.

В настоящее время определены следующие аспекты взаимодействия разных видов искусства, в частности, литературы, живописи и музыки:

а) межпредметные связи в пределах традиционного учебного плана;

б) комплексный подход к полихудожественному воспитанию учащихся;

в) преподавание отдельных видов искусств на полихудожественной основе – с привлечением аналогов и стимулов из других видов искусств;

г) сочетание обязательных предметов эстетического цикла с занятиями во внеурочное время.

В возможности данного подхода входит системное построение организуемой педагогом деятельности различных планов: познавательного, эмоционального, этического, коммуникативного. Это позволяет организовать процесс общения, осуществление которого происходит в многомерном, вариативном, поисковом пространстве культуры.

Анализ функций, структуры эстетического сознания личности и процесса формирования его компонентов [3,4,6] показал, что эстетические ценностные ориентации как совокупность оценочных критериев и установок, сложившихся у человека в результате общения с прекрасным в жизни и искусстве, обусловлены сформированностью и функционированием эстетического интереса, потребности, чувства, отношения, художественно-эстетической деятельности, вкуса, идеала.

В структуре личности эстетические ценностные ориентации представляют собой интегрирующее звено, в котором, благодаря эстетическому освоению окружающего мира, аккумулируется жизненно-художественный опыт человека [1].

Эстетическая направленность сознания личности определяет выбор её деятельности по законам целесообразности, сочетаемости и соизмеримости. Поэтому такая направленность человека неотделима от его способности воспринимать произведения искусства в единстве эстетических и нравственных ценностей, устанавливать ценностный смысл в процессе эстетического выбора.

В силу этого эстетические ценностные ориентации являются важным механизмом самоопределения и саморазвития личности.

Отмечая особую сложность формирования эстетических ценностных ориентаций в современных условиях, мы предлагаем технологию, предусматривающую учет перспективно-целевого, процессуально-содержательного, организационного аспектов воспитательного процесса и базирующуюся на системном построении организуемой педагогом деятельности и общения учащихся.

Специфика формирования эстетических ценностных ориентаций, определяемая универсальной сущностью ценностей художественной культуры, позволяет организовать процесс эстетической коммуникации на основе творческого проявления индивидуальности, благодаря чему может складываться осознанное отношение обучающегося к саморазвитию.

Эстетическая коммуникация представляет собой процесс создания и передачи значимых сообщений об эстетических ценностях в беседе, групповом взаимодействии и творческом самовыражении.

Данный процесс можно представить как информативно-коммуникативную модель, состоящую из 3-х этапов формирования эстетического отношения к искусству и действительности: *предкоммуникативного,* главный компонент которого - эстетический интерес; *коммуникативного*, связанного с эстетическим (художественно-образным)

восприятием произведения искусства и явлений действительности; *посткоммуникативного* - оценочного, выявляющего уровень развития эстетического вкуса и навыков творческого самовыражения учащихся.

В результате этого можно определить этапы процесса эстетической коммуникации.

Предкоммуникативный этап (идентификация) связан с «переводом» чувств в устойчивый интерес в процессе восприятия художественного произведения. Предпосылкой этому является эмоциональное «подключение» в ситуацию художественного произведения, приводящее в действие механизмы воображения и вызывающее активность жизненно-художественного опыта личности, ее представлений. Затем учащийся, соотнося полученную информацию об эстетической ценности с имеющимися у него представлениями о ценностях, учится определять свое отношение к представленной картине жизни и осознавать отношение к ней автора, воплощенной в системе ценностей произведения. При этом происходит фиксация противоречия, когда учащийся осознает неполноту и несоответствие собственных знаний вновь полученной информации. Это заставляет его «двигаться» в направлении поиска ответов, появляется интерес.

На коммуникативном этапе (рефлексия) осуществляется переход от эстетического оценивания явлений действительности к самоопределению. Рефлексивная деятельность как творческий акт оценивания собственной жизненной позиции состоит из трех ступеней. *На первой ступени* осуществляется осмысление собственного отношения к поставленной проблеме, при котором происходит разрушение сложившихся стереотипов и представлений о себе и других, нормах, правилах поведения и т.д. *На второй ступени*, благодаря «вживанию» в эстетический образ и его поливариантную трактовку, появляется новое видение проблемы. *На третьей ступени* происходит осознание своей позиции через самооценку и общение, Тем самым создается база умений восприятия и оценивания, необходимых для самостоятельной работы на следующем этапе.

На посткоммуникативном этапе (индивидуализация) происходит трансформация приобретенных эстетических

знаний в опыт творческого самовыражения. Осознанные, самостоятельные действия, мысли и чувства, оценки и переоценки в совокупности способствуют созданию целостного впечатления (образа), включенного в жизненный контекст учащегося, который проявляется в раскрепощении его творческого потенциала и выражается в творческой деятельности.

При этом эстетическая коммуникация является одновременно и условием для непосредственного общения учащихся с истинными ценностями художественной культуры и реализацией главной задачи - формирования эстетической компетенции учащихся.

Ввиду способности раздвигать временные и пространственные рамки эстетическая коммуникация в условиях различных форм обучения становится средством мобилизации интереса как стимула самообразования, средством гармонизации личности.

Кроме того, эта форма диалоговой деятельности обеспечивает осуществление творческого диалога преподавателя и ученика, который расширяется до полилога: автора – реципиента, читателя - текста, исполнителя - воспринимающего, ученика -ученика, педагога - ученика и т.д. Иначе говоря, педагогические особенности эстетической коммуникации определяются качеством взаимодействия (глубиной общения) педагога и учащихся, культурными смыслами и ценностями сотрудничества.

Исходя из сказанного, можно утверждать, что эффективность реализации технологии зависит от комплексного учета ряда педагогических условий, обеспечивающих становление целостного эстетического отношения к жизни и избирательно-ценностной позиции учащихся. К их числу относятся:

- активизация жизненно-художественного опыта обучающегося через идентификацию;
- целенаправленное стимулирование саморазвития посредством рефлексии;
- индивидуализация процесса развития компонентов эстетических ценностных ориентаций учащихся путем организации занятий, обеспечивающих получение диалоговой

деятельности различных планов: познавательного, этического, эмоционального, коммуникативного.

Таким образом, освоение эстетических идей национальных и мировых художественных ценностей на основе активизации рефлексивной деятельности и общения является ведущим средством формирования личности, способной к самоопределению в различных социокультурных пространствах. Иначе говоря, воспитание толерантности, коммуникабельности, адаптивности учащейся молодежи лежит исключительно в обозначенной нами плоскости.

Литература

1. Бабаян А.Г. Проблема формирования эстетических ценностных ориентаций молодежи в современных условиях (на бел.яз).//Вести БГПУ им. М.Танка, Минск-2004, Сер.1.-2.-С.8 - 12.

2. Бердяев Н.А. Философия свободы. Смысл творчества// Философия творчества, культуры и искусства / Н.А.Бердяев. – М.:Искусство, 1994. –Т.1. -245с.

3.Библер В.С. Нравственность. Культура. Современность: (Философские раздумья о жизненных проблемах) / В.С.Библер .- М.: Знание, 1990. – 62с.

4.*Малахов В.А*. «Культура и человеческие ценности», Киев, 1994.

5.*Соловьев В.С.* Общий смысл искусства //Смысл любви. Изобр. произв.-М., 1991. –78с.

6.*Эстетические ценности предметно-пространственной среды* / А.В. Иконников, М.С. Каган, В. Р. Пилипенко и др.; Под общ. ред. А. В. Иконникова; ВНИИ техн. эстетики. – М.: Стройиздат, 1990. – 334 с.

7. *Эстетическое воспитание в современном мире*: Теория и практика эстетического воспитания за рубежом/ Н.Б.Крылова, К.Б.Соколова и др.; Отв. Ред. Н.Крылова; ВНИИ искусствоведения. М., 1991.237 с.

Читчян А. А.
ЕГЛУ им.В.Я.Брюсова

ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В АРМЯНСКОЙ ШКОЛЕ В СВЕТЕ НОВОЙ ПРОГРАММЫ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Стандарт и программа по русскому языку для общеобразовательной школы отражают новые подходы к обучению, обусловленные реформами общеобразовательной системы РА, ее содержания и структуры. Образование всегда подчинялось требованиям времени. В основе новой модели образования в нашей республике также лежат требования современности: воспитание толерантной личности гражданина, осознающего ценности не только собственной национальной культуры, но и с уважением относящегося к инонациональным культурным ценностям и их носителям, т.е. формирование ценностных ориентиров в процессе обучения.

Новая программа по русскому языку, по существу, представляет собой не просто директивный документ, а многоплановый учебно-образовательный проект, рассчитанный на весь период обучения, где общая концепция и содержание обучения рассматриваются применительно ко всем звеньям общеобразовательной школы - к начальной, основной и старшей школе. Формулируя цели и задачи школьного образования с точки зрения концепции преподавания русского языка, программа подчеркивает, что “целью изучения русского языка является формирование поликультурной и мультилингвальной личности, способной интегрироваться в современное межкультурное пространство, с дальнейшим расширением сферы деятельности” (стр.5). Содержание всех последующих разделов убеждает нас в том, что как целеполагающий и координирующий документ, программа обеспечивает единую стратегию и четкие практически-целевые установки в рамках коммуникативно-деятельностного и функционального подходов к обучению русскому языку на всех его этапах.

Учитывая важнейшую образовательно-воспитательную роль русской литературы, ее огромный нравственный потенциал, изучение произведений русской художественной литературы рассматривается в программе как неотъемлемая часть и важнейший компонент единого процесса обучения русскому языку. С этой целью программа предполагает: интегрированные курсы литературного чтения в основной школе - 5-7 и 8-9 классы; курс руской литературы в старшей общеобразовательной школе с гуманитарным направлением.

Традиционное построение курса русской литературы на историко-литературной основе и организация учебного материала по литературе по хронологическому принципу, как правило, сопровождалось рядом трудностей, связанных с так называемым “языковым барьером”, с восприятием художественнной литературы как искусства слова, с отсутствием фоновых знаний и т.д. Предъявление курса на историко-литературной основе - это серьезная заявка на достаточно высокий уровень изучения предмета. Такой курс должен обеспечивать не только чтение, понимание и толкование художественного текста, но и формировать умения и навыки историко-литературного и функционального анализа художественных произведений, особенностей творческой манеры писателя, равно как и знаний исторического, теоретико-литературного и культурологического характера.

Ни количество часов, отведенных на изучение литературы, ни объем учебника-хрестоматии, ни уровень развития соответствующих компетенций учащихся не дают возможностей для реализации поставленных целей, тем более для формирования знаний и представлений о путях развития литературного процесса и его закономерностях. Возможно, подобное образование удастся осуществить в старшей школе с гуманитарным направлением, при условии увеличения количества часов и объема учебников.

Опыт изучения русской литературы на тематической основе, уже осуществляемый в средних классах, может иметь успешное продолжение и в старшей школе, поскольку такая организация учебного материала создает необходимые условия для проявления познавательной и коммуникативной

деятельности учащихся в их взаимосвязи и взаимозависимости. В основе тематического подхода в старшей школе лежит нравственно-этическая проблематика, отраженная в русской классической и современной литературе: человек и окружающий мир, вопросы смысла жизни, чести, совести, добра и зла, любви и ненависти, верности и предательства, гражданские и патриотические мотивы в творчестве русских писателей и др. Подобная форма организации учебного материала имеет, на наш взгляд, ряд существенных преимуществ, а именно:

- способствует целенаправленности школьного анализа художественного текста, изначально намечая его конечную цель;
- создает проблемную ситуацию, которая в рамках соответствующей темы становится источником побудительно-мотивационной деятельности учащихся;
- учит читать и комментировать авторский текст, пересказывать его содержание, высказывать свое отношение к литературным героям, к изображаемым фактам и событиям; находить в тексте подтверждение своим высказываниям; сравнивать и сопоставлять произведения разных исторических периодов; делать выводы и обобщения по заданной проблеме, опираясь на ряд изучаемых в пределах одной темы художественных произведений; проводить аналогии с произведениями армянских и зарубежных писателей;
- представляет возможности для применения интерактивных методов обучения, сочетания формы индивидуального и группового обучения; предлагает учащимся самостоятельно осуществлять коллективные проекты, организовывать литературно-поэтические вечера, ставить инсценировки, готовить сообщения, доклады, рефераты, писать литературные и творческие сочинения по теме;
- формирует и совершенствует коммуникативные умения учащихся в соответствии с требованиями стандарта по русскому языку для 10-12 классов старшей школы. Те виды указанных индивидуальных и групповых работ (доклады, сообщения, рефераты, сочинения и т.д.) направлены на

достижение третьего, т.е., согласно программе, самого высшего уровня развития всех видов речевой деятельности. При этом существенно, что лексический и фразеологический запас учащихся обогащается за счет дополнительного ряда слов и выражений, которых нет в самом тексте, но актуализируется при анализе всех компонентов текста: темы, идеи, характера героя, других особенностей произведения, а также при выражении своего отношения и оценки. Иначе говоря, активизируется лексика и фразеология социально-психологического и нравственно-оценочного характера, например: внутренний мир, социальный облик, человеческое достоинство, мужественный поступок, вызывает доверие, благородный, преданный и т.д.

Изменения в структуре курса отражаются прежде всего в учебниках. Известно, что от качества учебника как носителя основного содержания предмета и его методического аппарата во многом зависит конечный результат обучения. Критерием характеристики учебника является, как правило, его соответствие программным требованиям и уровень функциональной целесообразности всех его компонентов: текстов, критических очерков, системы вопросов и заданий, словарей, иллюстраций и т.д.

Программа предлагает составителям учебника руководствоваться примерным перечнем авторов и их произведений, допуская в то же время возможность выбора или замены. При замене одних произведений другими следует, на наш взгляд, учитывать не только общедидактические требования, но и сугубо практические, обусловленные спецификой литературы как учебного предмета: четкая выраженность в выбранных произведениях по теме, доступность содержания и формы, равно как и возможность организовать на их основе активные виды работы по развитию критического мышления и речевой деятельности учащихся.

Одна из важных и достаточно сложных проблем, возникающих при отборе и организации учебного материала,- это адаптация художественных текстов, т.е. их методическая обработка в учебных целях. Многообразие задач, поставленных перед составителями учебников, требует предельно осторожного подхода при использовании различных способов

адаптации. Грубое вторжение в художественную ткань произведения и трансформация первоначальной речевой структуры авторского текста приводит к значительным смещениям смысла и утрате эстетической ценности текста. Поэтому наиболее уместный и целесообразный путь адаптации художественного текста - это общее сокращение, отбор законченных по смыслу отрывков с сокращением оригинальной речевой структуры авторского текста.

Способность учебника выполнять свою основную функцию во многом зависит от содержания и структуры методического аппарата, который, по сути, является моделью всей работы над текстом, обеспечивая ее последовательность и целостность. Мотивированность компонентов, их подчиненность заданной цели - основные условия эффективности методического аппарата.

В рамках конкретной тематики каждое отдельное произведение становится составной частью изучаемой темы, и эта связь с другими художественными произведениями должна, безусловно, осуществляться в методическом аппарате учебника с помощью специальных вопросов и заданий (сообщений, докладов, проектов и т.д.).

Новая установка на проблемно-тематический путь изучения русской литературы в армянской школе выдвигает необходимость создания соответствующей научно-методической базы, с единой концептуальной системой, охватывающей важнейшие аспекты - от принципов преподавания русской литературы как инонациональной до практических рекомендаций по организации учебного процесса.

Амбардарян Г. Г.
Гюмрийский госпединститут

О ПОВТОРАХ В НАРОДНОЙ ПОЭЗИИ

Повтор в народной поэзии ведет свое происхождение от древнейших ритмических образований, еще не связанных с мыслью. Ритм формировал мелодию и развивающийся при ней поэтический текст.

Одним из основных особенностей народной поэзии является повторяемость. Е. М. Мелетинский отмечает: «Повторяемость – этот древний принцип фольклора - является важнейшим механизмом устного творчества»[1].

Нашей целью является изучение повтора как одного из композиционных приемов в лирических песнях.

Лирические песни – оригинальный жанр обрядового фольклора. Народная лирическая песня, рисуя те или иные события, явления, обстоятельства крестьянской жизни, передавала отношение к ней исполнителя, его чувства и настроение. В. Е. Гусев отметил: «Основным признаком лирики является типизация отношения к действительности, выражение типического чувства настроения, мысли, душевного состояния»[2]. Лирические обрядовые песни относятся к повествовательной лирике. Рассказывая о каком – либо одном событии, обрядовые лирические песни бывают одноэпизодными и многоэпизодными.

Многоэпизодность лирических песен в следующем: в основе каждого эпизода песни лежит та же сюжетная ситуация. Обрядовая и поэтическая сущность лирических песен обусловила их художественную форму.

С.Г. Лазутин установил[3], что самыми распространенными формами композиции необрядовой лирической песни являются следующие: 1)монологическая, 2)диалогическая, 3) “повествовательная часть плюс монолог или диалог”.

---

[1] Е. М. Мелетинский. Эдда и ранние формы эпоса. М., 1968, с.19.
[2] Гусев П. Эстетика фольклора, Л., 1967, с,143.
[3] С. Г. Лазутин. Русские народные песни. М., 1965, с. 30-35.

Композиционной формой обрядовых лирических песен, как отмечает Ю.Г. Круглов, является композиция типа “символическая часть плюс реальная”[1].

В обрядовых и необрядовых лирических песнях используются два ряда образов: образы условные (символические) и реальные. Исходя из этого, песни имеют двуплановую композицию: первая часть песни представляет собой символическую картину, вторая – реальную. О взаимосвязи между этими частями указывал А.Н. Веселовский, который говорил о психологическом параллелизме, что общая схема психологической параллели в сопоставлении двух мотивов:“… один подсказывает другой, они выясняют друг друга, причем первое на стороне того, который наполнен человеческим содержанием. Основной тип параллели: картина природы, притягивающая свои аналогии к картине человеческой жизни”[2].

В народной песне внутренняя смысловая связь тесно переплетается с внешним ритмико-синтаксическим построением песни (параллельная для обеих частей) и показывает непосредственную связь образов обрядовых лирических песен.

Для обрядовой лирической песни характерно параллельное строение обеих частей: символической и реальной. В первой части дается символическая картина и ее композиционная форма, которая соответствует композиционной форме реальной части.

Символическая часть песни соединяется с реальным приемом художественного параллелизма. Этот прием широко используется в лирической песне. Ю.Г. Круглов отмечал: “В большинстве своем это положительный параллелизм, но встречается и отрицательный”[3].

Принцип повторяемости является организующим принципом построения лирической песни. Повтор в народной поэзии, как явление музыкально-ритмическое, пытались

---

[1] Ю. Г. Круглов. Русские обрядовые песни. М., Высш. шк., с. 153.
[2] А. Н. Веселовский Историческая поэтика, под ред.
В. М. Жирмунского, Л., 1940, с. 144.
[3] Ю. Г. Круглов. Русские обрядовые песни. М., Высш. шк., 1982, с. 163.

объяснить многие ученые – С.Т. Сокальский, С. Шафранов, В. В. Сенкевич-Гудкова, Е.М. Мелетинский, В.Я. Пропп, И.И. Земцовский и др. Исследователи отмечают доминирующую роль напева над словесным текстом.

И.И. Земцовский отмечает: “Повторяемость словесного текста и мелодии в протяжной песне не одинакова. Слова могут повторяться буквально, мелодия всегда повторяется в развитии”[1].

Обратимся к поэтическому анализу лирического текста. Одним из приемов повтора является анафора, которая создает основной тон песни и сопровождает всю песню, например:

- Рано побужадют

К делу принуждают
Раным-рано!
К делу принуждают –
К тяжкой работе
Раным-рано
К тяжкой работе
К белому камню
Раным-рано!
К сырой пшенице
Раным-рано!
К сырой пшенице
К болотной водице
Раным-рано!

(Русские обрядовые песни №214 с.233)

В данной песне соединены 2 приема: анафора и подхватывание.

Прием анафоры применяется также в обращениях:

- Да не жури ты, свекор-батюшка,

Да не жури ты, свекор-батюшка,
Да не началуй, свекровь-матушка,
Да не началуй, свекровь-матушка!

(№210, с.231-232)

[1] И. И. Земцовский. Русская протяжная песня. Опыт исследования. Л., 1967, с. 90.

В анафорах представляет интерес и сквозная анафора, которая является средоточием настроения.

Одним из видов повтора является формальный или ритмический параллелизм. А.Н. Веселовский[1] определяет данный тип повтора как явление более позднее и связывает с разрушением содержательного параллелизма в разных плоскостях. В.Ф. Шимшарев[2] изучает ритмический параллелизм на той стадии, который еще не стал психологическим. А.Н. Веселовский говорит о формальном параллелизме, уже потерявшем свою содержательную аналогию. Явления формального параллелизма основаны на принципе повторяемости и проявляются во внутренних и внешних припевах, в рефренах.

а) Внешний припев осуществляется прямым повторением в припеве последнего стиха строфы. Например:

- Я у тебя была –

Как роза цвела,
А нынче стала, –
Как снег была! –

- Вчера молода,

Что роза цвела
Нынче молода,
Что снег была.

(№212,с.232)

б)Внутренний припев осуществляется повторением ряда стихов в течение всей песни. Это явление можно рассмотреть и как строфическую анафору.

- Дубровушка лугу позавидовала,

Маю, маю, маю зелено!
Добро вам, мужики, добро зеленым,
Маю, маю, маю зелено!
А что вы в покосе, неделю – в погребе

[1] А. Н. Веселовский. Историческая поэтика. Под ред. В. М. Жирмунского. Л., 1940, с. 200.

[2] В.Ф. Шимшарев. Этюды по истории поэтического стиля и форм. В кн.: В.Ф. Шимшарев французская литература. Избранные статьи. М., – Л., 1965, с. 33.

Маю, маю, маю зелено!
А меня, дуброву, все секут да рубят,
Маю, маю, маю зелено!

(№217, с.234)

В истории развития припева рефрен более позднее явление. В.И. Еремина отмечает: “Рефрен, связанный со строфой, ей подчиненный, сохраняется в песне и после победы, “личного принципа в исполнении песни над хоровым или амебейным”[1].

Динамизм, шум, движение передаются посредством ***синонимического параллелизма.*** При помощи параллелизма уточняются два понятия – или действие, или предмет, или то и другое одновременно. Чаще всего в синонимических рядах выступает глаголы, существительные, прилагательные. В параллельном стихе существительное уточняется существительным, глагол – глаголом.

- Еще за три моря, моря сини

Еще за три реки, реки быстры,
Еще за три болота топчи
Еще за три деревни большие!

- Все ли у тебя ***собраны,***

Все ли у тебя ***посажены?***

Выделенные слова никак нельзя считать синонимами, они связаны внутренним смыслом и создают определенный музыкально-ритмический рисунок.

Разные типы и формы повторов поддерживаются повторами музыкальными. Для поэтической и музыкальной стороны принцип повторяемости является основным композиционным принципом, происхождение которого связано с явлением ритма. В.И. Еремина отмечает: “Древний принцип буквального повтора определенной музыкальной темы (фразы) претерпел ряд существенных изменений, он жанрово дифференцировался. Точные мелодические повторы остались характерными для хороводной, игровой, плясовой песен. В

[1] В. И. Еремина. Повтор как основа построения лирической песни. В кн: Исследования по поэтике и стилистике. Л., **“**Наука**”**, 1972, с. 45.

протяжной песне мелодия повторяется, но повторяется уже в развитии"[1].

Поэтические повторы лирической песни многообразны – музыкально-ритмические, смысловые, тематические. Формы исполнения – хоризм и амебейность.

Хоровой способ (хоризм) считается древнейшим способом исполнения песен. При повторении здесь имеется в виду строфический повтор. Начало строф всегда одинаковое. Большинство игровых и хороводных песен представляет собой цепь аналогично построенных строф.

А.Н. Веселовский считает, что в аналогичных песнях повторением задерживается один какой-нибудь момент действия. Повторение производит впечатление "длительности основного акта при смене развивающих его эпизодов"[2].

В лирических песнях "длительность основного акта" передается анафорическим повтором. Особенность данного повтора в том, что для них не характерно буквальное повторение в нескольких строфах.

Основная тема повторяется в стержневых моментах, встречается повтор ситуаций.

Амебейный (антифонический) способ исполнения песни является более поздним по сравнению с хоровым.

Данный способ исполнения способствовал усилению диалогического момента, который предшествовал вопросно-ответному построению песни. Песня слагалась с повторением стихов. А. Н. Веселовский отмечал: "Пели попарно, сменяя друг друга, подхватывая стих или стихи, вступая в положение, в котором уже пел товарищ, и развивая его далее"[3].

---

[1] В. И. Еремина. Повтор как основа построения лирической песни. В кн: Исследования по поэтике и стилистике. Л., "Наука", 1972, с. 65.

[2] А. Н. Веселовский. Эпические повторения как хронологический момент. В кн: А. Н. Веселевский. Историческая поэтика. Под. ред. В. М. Жирмунского. Л., 1940, с. 98.

[3] А. Н. Веселовский Три главы из исторической поэтики. В кн: А. Н. Веселовский. Историческая поэтика. Под. ред. В. М. Жирмунского. Л., 1940, с. 259

Вопросно-ответная форма построения песни характерна для двух основных тем: мотива узнавания и мотива загадок.

Певец, усвоивший формы амебейного исполнения, свободно оперирует приемом чередования вопросов и ответов. Исследователь В.И. Еремина отмечает: “Ответ по-прежнему отталкивается от слов вопроса, и создается подхват; сохраняется и анафористическое построение вопросов, … диалог естественный сменяется риторическими обращениями и ответами”. Вопросно-ответная форма обычно начинается с риторического вопроса, задаваемого себе поющими. Например:

- –Ты девица красная!
  До чего тебе сидеть
  У отца, у матери?
  Не можно ль к девице
  Присвататься старому?
- Провались ты, старый черт,
  От девицы, от меня!
- Ты девица красная!
  До чего тебе сидеть
  У отца, у матери?
  Не можно ль к девице
  Присвататься малому?
- Провались ты, малый шут,
  От девицы, от меня!

Здесь риторический диалог соединяется с тематическим параллелизмом.

Более поздней формой диалога является свободный диалог, в котором может и не быть явно выраженного словесного повтора. Словесный (буквальный) повтор возникает при отталкивании ответа от слов вопроса. Повторяется дословно ситуация, данная в экспозиции, неопределенное действие заменяется личным.

- – Кому венок, кому венок,
  Кому венок износить?
  – Носить венок, носить венок
  Носить венок милому!

(Ай, во поле, ой, во поле с.245)

- То ли твое
  Твое суженое
  Твое ряженое,
  С добрыми людьми
  Запорученное?
- Это не мое,
  И не суженое,
  И не ряженое,
  С добрыми людьми
  Не порученное!

В словах ответа не содержится развития действия. Диалогическая форма композиции используется в лирических песнях редко. Еще реже употребляется монологическая форма, которая делает трудно различимыми между собой песни и причитания.

Монолог в качестве элемента композиционной формы входит в другие формы, например, в композиционное строение "повествовательная часть плюс монолог".

Часто повторяющимся композиционным приемом в лирических песнях, в которых повторы играют значительную роль, являются обращения. По классификации Ю.Г. Круглова[1] "… обращения бывают символические и несимволические (риторические). Символические обращения определяют живых адресатов, действительных участников обряда. Несимволические обращения (или риторические), как правило, относятся не к человеку, а к окружающему его миру. Таковыми являются предметы свадебного обряда: ларцы, дары, трубы. Мир природы – реки, горы, травы, ягоды".

Приведем примеры символических обращений:

- Добро же ты, добро же ты,
  Добро же ты, красна девица – душа!
- Добро вам, девочки, добро вам, сестрицы,
  Маю, маю, маю, зелено!

Примеры несимволических обращений:

[1] Ю. Г. Круглов. Русские обрядовые песни. М., Высш. шк., 1982, с. 164-165.

- Ты заря, моя, зорюшка вечерняя
- – Русая коса, коса – косынка

Расплетайся скорей!

Обычно символические обращения начинают песню.

Обращения имеют еще одну особенность – параллелизм неотрывен от символического изображения действительности, поэтому обращения сопровождаются тавтологией. В обращении могут повторяться одни и те же слова, что приводит к более точному определению объекта, к которому обращаются.

- – Прости, мой друг, прости, мой друг,

Прости, мой друг, виноват перед тобой!

Обращения часто строятся при помощи анафоры:

- – Собирайся ты, умная,

Собирайся ты, разумная!

В обрядовых лирических песнях тавтология взаимодействует с палилогией, которая вносит в изображение предмета новое качество.

Принцип повторяемости в области песенного текста продолжает оставаться основным композиционным принципом, главным структурным элементом народной лирической поэзии.

Литература

1. А.Н. Веселовский Эпические повторения как хронологический момент. В кн.: А.Н. Веселовский. Историческая поэтика. Под ред. В. М. Жирмунского, Л., 1940.
2. А.Н. Веселовский Три главы из исторической поэтики. – В кн.: А.Н. Веселовский. Историческая поэтика. Под ред. В. М. Жирмунского, Л., 1940.
3. В. И. Еремина. Повтор как основа построения лирической песни. В кн.: Исследования по поэтике и стилистике. Л., “Наука”, 1972.
4. И.И. Земцовский. Русская протяжная песня. Опыт исследования, Л., 1967.
5. Ю.Г. Круглов. Русские обрядовые песни. М., Высш. шк., 1982, с. 163.
6. С.Г. Лазутин. Русские народные песни. М., 1965.

7. Е.М. Мелетинский. Эдда и ранние формы эпоса. М., 1968.

8. В.Я. Пропп. О русской народной лирической песне. В кн.: Народные лирические песни. Л., 1961.

9. Н.К. Соколова. Слово в русской лирике начала XX века. Воронеж, изд. Воронежского ун-та, 1980, с. 158.

10. В.Ф. Шимшарев. Этюды по истории поэтического стиля и форм. В кн.: В.Ф. Шимшарев. Французская литература. Избр. статьи, М.-Л., 1965, с. 33.

Мартиросян К.Г.
к.ф.н., ЕГЛУ им. В.Я.Брюсова

ПРОБЛЕМЫ ТВОРЧЕСТВА В РАССКАЗЕ И.А.БУНИНА «БЕЗУМНЫЙ ХУДОЖНИК»

Рассказ И.А.Бунина «Безумный художник» (1921) не раз публиковался в собрании сочинений писателя, однако на протяжении семи десятилетий это произведение являлось, по сути, запретным плодом для советской критики. Религиозно-философские взгляды Бунина, без учета которых невозможен полноценный анализ «Безумного художника», в официальную пропаганду атеизма не вписывались и потому среди актуальных тем литературоведения не рассматривались. Отдельные замечания нашей соотечественницы Анны Саакянц о пантеизме Бунина, пожалуй, единственное исключение из правила.

А между тем рассказ «Безумный художник» приоткрывает завесу над тайнами творчества Бунина. Восторженное настроение художника в стадии художественного замысла сродни ликующим тонам ранней прозы и поэзии Бунина.

«Небеса, преисполненные вечного света, млеющие эдемской лазурью и клубящиеся дивными, хотя и смутными облаками, грезились ему; светозарные лики и крылья несметных ликующих серафимов проступали в жуткой литургической литургической красоте небес; Бог-отец, грозный и радостный, благий и торжествующий, как в дни творения, высился среди них радужным исполинским видением; дева неизреченной прелести, с очами, полными блаженства счастливой матери, стоя на облачных клубах, сквозящих синью земных далей, простертых под нею, являла миру, высоко поднимала на божественных руках своих младенца, блистающего, как солнце(...)».

Первоначальные планы художника недвусмысленно напоминают творческие установки молодого Бунина в ранних произведениях.

И однажды, поднявшись на верхнюю ступеньку, вдруг увидал я на колоколе барельефный лик строгого и прекрасного Ангела Великого Совета и прочитал сильное и краткое веление: «Благовествуй земле радость велию…» («Над городом» (1900), II,180).

Концовка этого раннего рассказа также соотносится с творческим замыслом художника. Ср:

> *В мире, мой друг, нет праздника выше Рождества. Нет таинства, равного рождению человека. Последний миг кровавого, старого мира! Рождается новый человек!* («Безумный художник». IV,199)

> *А когда ответят другие колокола, нужно позабыться, затеряться в бурных звуках и хоть на мгновение поверить и напомнить людям, что «Бог не есть Бог мертвых, но живых!»* («Над городом» (1900). II, 181)

Творческий итог героя в «Безумном художнике» соотносится с поздним творчеством Бунина.

На картоне же, сплошь расцвеченном, чудовищно громоздилось то, что покорило его воображение в полной противоположности его страстным мечтам. Дикое, черно-синее небо до зенита пылало пожарами, кровавым пламенем дымных разрушающихся храмов, дворцов и жилищ. Дыбы, эшафоты и виселицы с удавленниками чернели на огненном фоне. Над всей картиной, над всем этим морем огня и дыма, величаво, демонически высился огромный крест с распятым на нем, окровавленным страдальцем, широко и покорно раскинувшим длани по перекладинам креста. Смерть, в доспехах и зубчатой короне, оскалив свою гробную челюсть, с разбегу подавшись вперед, глубоко всадила под сердце распятого железный трезубец. (IV, 205)

Смерть, краткосрочность земной жизни становятся главной темой в зрелом творчестве Бунина. В рассказе обращает также внимание установка художника на натурализм и биологическую концепцию личности – неотъемлемые черты постреволюционной прозы Бунина.

Низ же картины являл беспорядочную груду мертвых – и свалку, грызню, драку живых смешение нагих тел, рук и лиц. И лица эти, ощеренные, клыкастые, с глазами, выкатившимися из орбит, были столь мерзостны и грубы, столь искажены ненавистью, злобой, сладострастием братоубийства, что их можно было признать скорее за лица скотов, зверей, дьяволов, но никак не за человеческие. (IV, 205)

В постсоветские годы появляется целый ряд работ о религиозных мотивах в творчестве Бунина. В них заметно отсутствие социального заказа, однако у некоторых исследователей заметна тенденция «подогнать» классика под модную современную доктрину. Так, Г.Климова и В.Плешков наделяют Бунина устойчивым христианским мировоззрением. Этот тезис они пытаются обосновать указанием на некий «особый богоприсутственный настрой» произведений писателя, который, по их определению, выразился в «архетипе человека любящего».

Эта тенденция отразилась и в анализе рассказа «Безумный художник», проделанном Д.Николаевым. Концовку рассказа критик связал с православной эсхатологической традицией и, в частности, со статьей К.Леонтьева «О всемирной любви». По мнению Д.Николаева, в «Безумном художнике» автор «не только противопоставляет жизнь и смерть, но и показывает их тесную связь, нерасторжимость, подчеркивает, что смерть есть конец жизни и после нее наступает начало жизни новой». «Вера в божественность Распятого при Понтийстем Пилате Назарянина, который учил, что на земле все неверно и все неважно, все недолговечно, а действительность и вековечность настанут после гибели земли и всего живущего на ней, -- вот та осязательно-мистическая точка опоры, на которой вращался и вращается до сих пор исполинский рычаг христианской проповеди», -- писал Леонтьев. «В «Безумном художнике» позиция повествователя, несомненно, близка позиции Леонтьева, -- полагает Николаев, и исторические события служат своего рода подтверждением леонтьевского понимания христианства, а картина художника может восприниматься как откровение».В подтверждение своей мысли Николаев указывает на то, что бунинскому герою, создающему свою страшную

картину в ночь под Рождество, кажется, «что мрачные, дьявольские наваждения жизни, черными волнами заливавшими его воображение, отступают от него» (IV;.204). Однако эта цитата относится к начальной стадии работы художника, окончание его работы освящается совершенно в ином ключе и не оставляет никакого повода говорить о просветлении героя. И потому трактовка Д.Николаева выглядит произвольной.

Работа художника в бунинском рассказе никак не может рассматриваться в социокультурных традициях православия. Как известно, православные иконописцы не изображают крови на Распятии. Лик Христа в православии предстает как лик Победителя, добровольно избравшего крестные муки и «смертью смерть Поправшего». И потому в православной иконописи считается недостойным вызывать жалость, душевное сострадание к Христу и его последователям. Главным требованием ставится отсутствие земных страстей на иконе, поскольку подвижником считается тот, кто победил земные страсти.

Позицию православного искусствоведения на изображение земных страстей в середине XVIII века выразил известный исследователь античного искусства Й.Винкельман. Он отметил, что эстетически воплощаться могут не только спокойствие и уравновешенность, но и порывы, страсти. Второй род «эстетического выражения» Винкельман оценивал негативно. Страстность, по его мнению, -- это «нечто мимолетное», «она проявляется во всех человеческих действиях вначале; уравновешенность, основательность следуют под конец». Ученый утверждал, что одобрение всего необычайного, высокопарного, бьющего на эффект, в частности, «наглой страстности поз и действий», составляет всего лишь дань «вульгарному вкусу».

Как показывают дневники И.А.Бунина, писатель не представлял художественное творчество без изображения земных страстей. Бесстрастное повествование он замечал в ряде произведений И.С.Тургенева и считал их безынтересными, непривлекательными для читателя. «Ян говорит, что манера Тургенева для него нестерпима», -- записала В.Н. Муромцева 8 сентября 1920 года.

Д. Николаева, похоже, ввел в заблуждение первоначальный заголовок рукописи этого рассказа -- «Рождение нового человека». Этот заголовок свидетельствует о том, что в планы Бунина действительно входило описание христианской концепции творчества. В пользу этой версии говорит и повышенный интерес писателя в 1918-1921 гг. к церкви и духовной литературе. Однако по мере работы над рассказом будущий нобелевский лауреат все более осознавал свое отдаление от церковной жизни и православной доктрины.

И потому уже в начале рассказа «Безумный художник» автор дает понять, что его герой будет работать не в жанре традиционной православной иконописи. «Стой, негодяй! Зачем ты привез меня к часовне? Я боюсь церквей и часовен!» -- признается художник извозчику.

Рассказ «Безумный художник» является важной вехой в творчестве И.Бунина. Натурализм и биологическая концепция личности, заложенные в основу бунинской прозы в десятые годы, получили в этом рассказе более выпуклое, по сути, программное звучание. «Безумному художнику» в этом плане родственен рассказ «Петлистые уши» (1916), герой которого – «выродок» Адам Соколович третирует Достоевского за «страсть совать Христа во все свои бульварные романы». В период эмиграции Бунин скептически относится к возможности «рождения нового человека» -- духовного воскресения преступника. Мотив покаяния и прощения, с особой силой прозвучавший в рассказе «Третьи петухи» (1916), не получил продолжения в эмигрантской прозе писателя.

Литература

1. Статья В.С.Аванесова, газета “Управление школой”. N 6, февраль 2000г.
2. Encyclopedia Americana, 1987, N 11, 601p.
3. Бунин И.А. Собрание сочинений в 6 томах. М., Худ. лит., 1988; Т.IV; с.204. В дальнейшем ссылки на это издание приводятся в тексте с обозначением тома римской цифрой, а страницы арабской

4. Плешков. В.В.Концепция человека в творчестве И.А.Бунина. Дис. …к.ф.н. Елец, 1997, с.195

5. Николаев Д.Д. Проза И.Бунина первой половины 1920-х годов // «И.А.Бунин и русская литература XX века». М., Наследие, 1995156 «И.А.Бунин и русская литература XX века». М., Наследие, 1995.

6. Леонтьев К.Н. Цветущая сложность: Избранные статьи. – М., 1922; с.139 // «И.А.Бунин и русская литература XX века». М., Наследие, 1995, 157

7. Николаев Д.Д Указ.изд., с.157

8. Винкельман Й. Избранные произведения и письма. // Хализев В.Е. Теория литературы. М., Высш. школа, 2005, с.20.

9. Устами Буниных. Дневники в 2-х томах. Т.2. М., Посев, 2005, с.15

Атаджанян И.А.
ЕГЛУ им.В.Я.Брюсова

ИЗУЧЕНИЕ ДРЕВНЕРУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ

Древнерусская литература возникла в конце X века и развивалась в течение семи веков. Это громадное, но не во всем равноценное наследство. Два периода в ее развитии представляют особенно большой интерес. Это эпоха Киевской Руси, когда происходило становление литературы, зарождались жанры, создавались первые оригинальные памятники, и литература XVII века. В XVII веке старые литературные формы распадаются, возникают новые жанры, вымирают традиционные, начинается процесс обмирщения литературы, который завершается в петровскую эпоху. Это период ломки, перехода к новой литературе – литературе XVIII века.

Изучение древнерусской литературы связано с определенными трудностями, особенно труднодоступен древнерусский язык, многие слова непонятны, изменились значения слов, своеобразен древнерусский синтаксис. Все названия предметов, имена, подробности быта требуют комментария, реального и исторического.

Литература Древней Руси развивалась по жанрам, не присущим литературе нового времени, в то же время эта литература не имела представления о жанрах, свойственных литературе XVIII века.

Эта литература имела свое собственное художественное содержание, исходила из своих эстетических принципов и, как отмечает И.П.Еремин, «…создавала произведения не менее значительные и художественно убедительные, чем литература нового времени». Знакомясь с этой литературой, мы сталкиваемся с иным способом изображения человека, иной художественной системой видения и отражения мира. Человеку, впервые знакомящемуся с этой литературой, она кажется загадочной. Перед нами особый мир, дверь в который заперт, а ключ потерян. Задача науки и заключается в том, чтобы найти

этот ключ, приоткрыть дверь в далекое прошлое, в тот загадочный и во многом уже чужой нашему эстетическому сознанию мир, созданный писателями средневековья.

Задача курса древнерусской литературы в вузах – приоткрыть эту дверь перед студентами и ввести их в этот далекий и чуждый мир.

Программа курса определяет содержание истории древнерусской литературы, охватывающей семь веков истории русского государства – XI- XVII века. Курс этот усваивается студентами в процессе лекций, практических занятий и в порядке самостоятельного изучения учебников, учебных пособий и дополнительной литературы. Необходимо учесть, что нашему студенту приходится иметь дело с литературой, которая в школьной программе представлена лишь частичным изучением одного, двух памятников и небольшим обзором о литературе XIII – XVII веков.

Задача вузовского курса по древнерусской литературе состоит не в том, чтобы дублировать учебник и способствовать формальному усвоению знаний, а в том, чтобы содействовать развитию научного мировоззрения студентов, чтобы ввести их в круг научной литературы и проблематики, вызвать и развить интерес к предмету и способность к лучшему пониманию его.

Исходя из того, что как возникновение этой литературы, так и сама литература тесно связаны с проникновением христианства на русскую почву, мы считаем целесообразным начинать изучение курса с небольшого обзора о религии, об особенностях христианской религии, об основных догматах церкви. Далее, в лекциях по самому курсу, рекомендуем сосредоточить основное внимание на наиболее существенных и трудных для студентов проблемах истории древнерусской литературы и ее своеобразия. На практических занятиях особое внимание следует обратить на организацию самостоятельной работы студентов над текстами древнерусской литературы.

Исходя из своеобразия этой литературы, заключающегося, во-первых, в том, что литература была частью русской истории и частью чрезвычайно важной, во-вторых, эта литература развивалась по жанрам, носящим традиционный характер,

считаем правильным следующий принцип изучения данного курса:

1. Дать четкую периодизацию древнерусской литературы, которую устанавливает сама история. Охарактеризовать каждый период. Особо остановиться на первом периоде как периоде становления литературы, проникновения переводных жанров, возникновения оригинального жанра летописания, создания первых оригинальных памятников. Охарактеризовать также третий период, особенно XVII век – век перехода к литературе нового времени. Показать, что это век развития индивидуального начала во всем: в самом типе писателя и его творчества; век развития индивидуальных вкусов и стилей, писательского профессионализма, чувства авторской собственности, индивидуального, личностного протеста, связанного с трагическими поворотами в биографии писателя. Показать, как личностное начало способствует появлению силлабической поэзии и драматургии. Дать характеристику процесса обмирщения или секуляризации литературы, процесса освобождения ее от пут церковной идеологии и дальнейшей ее демократизации. Отметить, что этому способствовали исторические события (усиление роли посадского торгово-ремесленного населения городов в общественно-политической жизни страны). В литературу вновь широкой волной начинает проникать устное поэтическое творчество трудовых масс.

Пробуждение чувства личности, торжество личного начала над сословными ценностями находят отражение в литературе. Интерес к личности, к частному быту вызывает появление новых жанров: бытовых и сатирических повестей, книжной поэзии и драматургии, приводит к отмиранию старых традиционных жанров или их коренной трансформации (жития, историческая воинская повесть). Важно отметить, что литература XVII века уже непосредственно предваряет собою литературу нового времени – литературу XVIII века.

Необходимо подчеркнуть характерную особенность древнерусского литературного языка, что в процессе становления древнерусского литературного языка, его формирования большую роль сыграл старославянский

(церковнославянский) язык. Следует отметить такую особенность литературы Древней Руси, как: рукописный характер, анонимность, отсутствие датировки памятников, исторический монументализм.

2. Дать определение жанров, характерных для литературы Древней Руси, разграничить их на переводные и оригинальные жанры. Лекции построить по жанрам, показав историю их возникновения, развития по периодам и векам, их судьбу в литературе XVII века. Дать характеристику жанров, появившихся в XVII веке.

Пройдя курс древней литературы, студент обязан знать основные тексты произведений древнерусской литературы, разбираться в особенностях и специфике этой литературы. Студент должен знать, что русская литература возникла не сразу. Специфика литературы как художественного творчества определялась постепенно, в течение ряда столетий. Русская литература возникла отнюдь не в результате переноса на Русь произведений византийской и болгарской литературы, но как результат появления на Руси христианской образованности и не как простое продолжение переводной литературы. Развитие литературы диктовалось внутренними потребностями общества. Культурное общение с другими странами лишь дополняло и расширяло этот процесс развития, играло не основную, а лишь второстепенную роль.

При прохождении данного курса на национальных отделениях следует несколько иначе строить курс. На практических занятиях необходимо подкреплять лекционный материал, приучать студентов к навыкам самостоятельной работы над текстом. Следует обращать внимание студентов на текстологические соответствия русской и национальной средневековой литератур; на переводы русских древних памятников на национальный язык («Слово о полку Игореве»); дать сопоставительное рассмотрение литературных явлений; охарактеризовать те жанры и жанровые системы, которые характерны как древнерусской литературе, так и национальной (например, армянской). Дать типологические сопоставления конкретных памятников (например, «Слово о полку Игореве» и «Давид Сасунский»; «Житие Юлиании Лазаревской» и «Житие

святой Вардени»). Отметить те памятники, которые переведены с русского на армянский и с армянского на русский: «Сказание о Борисе и Глебе» - «Патмутюн србоц Давти ев Романоси» на страницах армянского «Айсмавурка»; «Житие святого Георгия» армянского историка Асохика и «Сказание о Григории Просветителе» на страницах русской летописи.

Количество отобранных для изучения литературных произведений должно быть минимальным. При отборе следует учитывать в первую очередь художественное и историко-литературное значение, его патриотическое, нравственное и интернациональное содержание и, наконец, степень доступности текста.

Изучение древнерусской литературы необходимо для понимания литературы нового времени. Корни творчества писателей XVIII века, Пушкина, Толстого, Некрасова, Достоевского, Чехова и других русских писателей восходят к древнейшим традициям русской литературы. Изучая древнерусскую литературу, студент учится понимать истоки творчества русских писателей, приобщается к древней культуре, без которой нельзя понять и ценить культуру современности.

Время «симметрично», а особенно время истории. Забота о прошлом – это забота о будущем. Мы храним прошлое для будущего, мы способны далеко заглянуть в будущее, если умеем глядеть в прошлое. Чем яснее мы видим прошлое, тем четче представляем («прозреваем») будущее.

ПРИМЕРНЫЙ ПЛАН ЛЕКЦИИ ПО ТЕМЕ «ЖАНР ХОЖДЕНИЯ»

Хождение как жанр. Исторические предпосылки возникновения жанра хождения и дальнейшее развитие на русской почве. Основные особенности и задачи памятников этого жанра. «Хождение игумена Даниила в святую землю» как образец данного жанра. Мировоззрение и широта интересов Даниила, его патриотизм. Идея единства русской земли и ее независимости, равноправия перед лицом Бога. Реальные события и апокрифические легенды в «Хождении». Эволюция жанра в связи с изменением характера путешествий и тех задач,

которые стояли перед путешественниками. Появление новых категорий путешественников и расширение содержания путевых заметок. Устойчивость самого литературного жанра «хождения» (сохранение конкретности и деловитости) и проникновение исторических эпизодов, прерывавших описания «святынь».

«Хождение за три моря Афанасия Никитина» как литературный памятник. Отражение в нем политического положения, экономических и культурных связей русского государства с другими странами и народами. Описание фантастической страны Индии. Личность путешественника-писателя Афанасия Никитина в памятнике (патриотизм, широта взглядов, доброжелательное отношение к другим народам и верам, преданность своей Родине, любознательность). Общерусский характер «Хождения», его значение в русской литературе. Язык и стиль памятника.

ПРИМЕРНЫЙ ПЛАН ПРАКТИЧЕСКОГО ЗАНЯТИЯ ПО ТЕМЕ «РУССКИЕ ПОВЕСТИ XVII ВЕКА»

Особенности литературы XVII века. Процесс обмирщения или секуляризации литературы, его значение в развитии литературы, демократизации литературного процесса, в появлении новых жанров повествовательной литературы.

Сатирическая литература посадских слоев, отразившая классовые противоречия: «Повесть о Ерше Ершовиче», «Повесть о куре и лисице», «Калязинская челобитная», «Азбука о голом и небогатом человеке», «Повесть о Шемякином суде», «Повесть о Карпе Сутулове». Социальная направленность этих повестей, протест против засилья богатых, критика суда, высмеивание духовенства и купцов). Форма сатирических произведений (пародии и повести с фольклорным сюжетом). Близость сатирической литературы XVII века к устному народному творчеству.

Бытовые повести XVII века. Проблема воспитания молодого поколения, взаимоотношения отцов и детей, тема любви. «Повесть о Савве Грудцыне» как опыт создания романа.

Слияние в ней исторического повествования, любовно-авантюрной новеллы, церковно-назидательной легенды и семейной хроники. «Повесть о Фроле Скобееве» как «плутовская» новелла. Образ нового героя. Усиление реалистических тенденций. «Повесть о Горе-Злосчастии», ее идейное и художественное значение. Обобщенный образ героя. Элементы реализма.

Исторические повести XVII века. Изменение характера воинских исторических повестей. Отход на второй план средневековой церковной интерпретации исторических событий. Выдвижение роли личности в истории на первый план. «Повесть о смерти и погребении князя Михаила Васильевича Скопина-Шуйского», ее близость к исторической народной песне о Михаиле Скопине. «Новая повесть о Российском царстве», ее патриотический пафос. «Сказание Авраамия Палицына». Отражение в «Сказании» героической борьбы русского народа против интервентов. Литературные особенности памятника (элементы реализма, публицистический пафос, образы воинов-защитников Родины, ритмическая организация речи).

Это занятие должно не только ознакомить студента с повествовательной литературой XVII века, но и подготовить к восприятию новой литературы, литературы XVIII века, особенно повествовательной литературы петровской эпохи.

Давтян С.С.
ЕГЛУ им. В.Я.Брюсова

ТРАДИЦИИ, ИННОВАЦИИ И ПЕРСПЕКТИВЫ ИЗУЧЕНИЯ ЛИТЕРАТУРНЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ

Традиционный литературоведческий подход к исследованию художественного текста подразумевает изучение его как продукта национальной культуры, общественной мысли, выявление его связи с современностью и культурно-художественной традицией, определение его места в литературном процессе. Это аналитическое рассмотрение литературного произведения в единстве его содержания и формы, при котором учитываются миропонимание и художественное мышление автора. Литературоведческий анализ предполагает раскрытие идейно-тематического содержания произведения и оперирует такими категориями поэтики[1] как жанр, композиция, сюжет, образ, герой и т.д.

Связи традиционного литературоведения с другими гуманитарными науками многообразны, одни из которых (фольклористика, искусствоведение) близки к нему по задачам и предмету исследования, вторые (история, психология, социология) общей гуманитарной направленностью, третьи (философия, эстетика) служат его методологической базой. Многоплановые же связи литературоведения с языкознанием основаны как на общности материала (язык как средство коммуникации и как «строительный» материал литературы), так и на определенном соприкосновении гносеологических функций слова и образа, а также известного сходства их структур. Сам язык, в принципе, – это междисциплинарная проблема, и изучение его осуществляется с различных позиций и различными методами: лингвистическими, философскими, филологическими, психологическими и т.д.

При чисто литературоведческом подходе художественный текст, как правило, не соотносился с читателем; для литературоведа это как бы внешние по отношению к произведению явления. Как верно заметил М. Ю. Лотман,

определяя принцип литературоведческого анализа текста, «все вопросы, выходящие за пределы этого анализа, при всей их очевидной важности из рассмотрения исключаются».[1] В свете же современных литературоведческих концепций художественное произведение все чаще рассматривается как высказывание автора-творца, направленное к адресату творчества – читателю.

Рассмотрение художественного текста как имманентной сущности, некой замкнутой в себе системы, осуществляется при лингвистическом подходе. При этом в лингвистическое пространство вводятся координаты, выделяющие роль метафорического мышления и дискурса в формировании сознания и языка. Методологические принципы анализа произведения без привлечения различных контекстов (историко-литературного, биографического, социального и т.д.) способствуют формированию представления о литературном произведении как о целостной художественной системе, в которой каждый элемент приобретает смысловую значимость в контексте целого.

В любом художественном тексте заложены данные об отношении художника к тому материалу, который является основой вербального искусства – к языку, влияющему на категориальное восприятие мира. При том, что структура текста задает характер восприятия, а результат понимания программируется автором текста с достаточной степенью жесткости, характер понимания и особенно интерпретации смысла художественного текста находится в зависимости от ряда внутренних, субъективных факторов. К их числу относятся: социальное положение читателя, знание языка текста, личная восприимчивость, прежний опыт, включенность в культуру и др. «Сотворчество» читателя с автором, по сути, связано с когнитивной деятельностью: расшифровкой кодов, знаков, фигур, эмблем, символов, мотивов, имеющихся в тексте, постижением и осмыслением авторской модели мира.

Разумеется, только подготовленный (квалифицированный) читатель сможет открыть и осознать эту авторскую модель, раскодировать его эстетическую информацию в целом и художественные детали в частности.

Наука, комплексно занимающаяся областью понимания, междисциплинарная, а точнее, интердисциплинарная по своему определению, – это когнитивная наука, представляющая собой некий конгломерат научных дисциплин – психологии, философии, лингвистики, антропологии, аксиологии и др. *Когнитология* – новое направление, зародившееся примерно двадцать пять лет назад и ставшее ключевой дисциплиной еще в XX веке, ныне является одной из ведущих областей прикладных и фундаментальных исследований. В результате чего старое разграничение между лингвистикой, психологией, искусствоведением и другими областями знания стало не столь явным.

Практические результаты когнитологии представляют большой интерес для изучения литературного произведения. Когнитивно-концептуальный подход к интерпретации художественного текста во многом избавляет исследователя от произвольных толкований и версификационных выводов. Так, к примеру, в литературоведении существуют теоретические разночтения в трактовке понятий «образ автора», «лирический герой» и др., связанные как с реальным, так и с условно-художественным наполнением содержания авторского «я». Со становлением же когнитивной науки эта проблема получает инновационное теоретическое осмысление, как показано в монографии Л.В.Витковской «Авторское "Я" в когнитивной парадигме». Впервые в литературоведении здесь исследованы когнитивно-концептуальные соотношения в системе: «автор (как языковая личность) – текст (образ автора) – читатель (интерпретация образа автора)», позволяющие выработать современные научные и методологические рекомендации по определению и описанию названных понятий.

В наши дни литературоведение всё теснее смыкается с культурологией, социологией, психологией, философией и т.д. Все большее многообразие приобретают и методы исследования художественного текста. В свете новейших тенденций в развитии литературоведения, его усиливающейся ориентации на общекультурный контекст, на социологию и психологию чтения, на проблемы рецепции (восприятия) появляются такие новые аспекты исследования, как проблема национальной,

этнической идентичности, социокультурные мифы в литературе, культурно-семиотические коды, социальные и психологические механизмы рецепции художественного текста и т.д.

Из наиболее знаковых литературоведческих течений 60–80-х годов прошлого столетия, идеи которых продолжают быть влиятельными, стоит остановиться на тех, которые так или иначе связаны с работами М.М.Бахтина по вопросам эстетики словесного творчества.

Доминирующим началом человеческого существования, полагал Бахтин, является межличностная коммуникация. По мнению ученого, при коммуникации между отдельными людьми и их сообществами, народами, культурными эпохами устанавливаются постоянно видоизменяющиеся и обогащающиеся «*диалогические отношения*», в мир которых вовлекаются высказывания и тексты. Предпринятая Бахтиным разработка теории диалогичности сильно повлияла на современную гуманитарную мысль. После его работ, гуманитарное мышление стало рассматриваться как большой *диалог образов культуры* по главным вопросам бытия, как равноправное общение разных культур, художественных миров, разных сознаний, воплощенных в текстах. Предложенная в 1967г. теоретиком постструктурализма Юлией Кристевой концепция интертекстуальности спровоцировала настоящий переворот в сознании ученых и литераторов. Оттолкнувшись от бахтинской идеи о диалогичности литературного произведения, исследовательница определила, что любой текст является пересечением других текстов, следовательно, он не может рассматриваться иначе, как вовлеченным в перманентный процесс смыслообмена с широкой культурной средой. Каждый текст, таким образом, стал рассматриваться как интертекст, в котором другие тексты присутствуют на разных более-менее узнаваемых уровнях.

Популярным течением в современном литературоведении является *нарратология*, или теория повествования, которая родилась в конце 60-х годов как следствие пересмотра структуралистской концепции с позиции коммуникативных представлений о природе искусства. В настоящее время это достаточно самостоятельная дисциплина с собственными

заданиями и возможностями изучения текстов. Объектом исследования нарратологии является способ воплощения формально-повествовательной структуры художественного текста с точки зрения прямого или опосредствованного (от первого, второго или третьего лица) диалога писателя с читателем. Фактически предметом изучения нарратологии является способ подачи и распределения событий, о которых повествуется в литературном произведении, т.е. пространство и время, в которых происходит действие. Изучение пространственно-временной организации как содержательной формы художественного произведения, направленное на постижение авторской модели мира, есть не что иное, как понимаемая Бахтиным «существенная взаимосвязь временных и пространственных отношений» (хронотоп).

Теория диалога Бахтина, в наиболее содержательной форме эксплицировавшего понятие риторики литературного произведения[1], стала важнейшей предпосылкой и другой дисциплины – *неориторики*, находящейся на пересечении теории литературы, лингвистики, логики, философии. Теоретические понятия, выработанные литературной неориторикой, применимы к такому анализу литературных текстов, при котором внимание сосредоточено на проблемах структурно-риторического строения произведений, риторики повествования и сюжетосложения, риторических особенностях поэтической речи.

Глубокое и напряженное внимание современной науки установилось к межжанровым, полистилевым произведениям в литературе, для исследования которых применятся *комплексный подход*. Заметим, что сам комплексный подход к изучению художественного творчества имеет богатые и плодотворные традиции. В русском литературоведении и эстетике особо выделяются исследования Бахтина, выполненные в основном в 20-е – 30-е годы прошлого столетия. И одна из самых известных его работ – это монография «Проблемы поэтики Достоевского», которая с годами не только не утратила своей научной злободневности, но и осталась весьма актуальной, так как связана с широкой комплексной постановкой искусствоведческих проблем. При том, что самого понятия

«комплексный анализ» в ней и не присутствует, комплексность присуща как самому исследованию, так и научному методу. В другой работе – «Эстетика словесного творчества» – Бахтин отмечал важность изучения взаимосвязи и взаимозависимости различных областей культуры. Как никогда актуален его тезис о том, что «границы этих областей не абсолютны», а «как раз наиболее напряженная и продуктивная жизнь культуры проходит на границах отдельных областей ее. А не там и не тогда, когда эти области замыкаются в своей специфике».

Эта концепция была расширена в конце 90-х годов XX века в фундаментальной работе Л.Г.Бергер «Эпистемология искусства», где был представлен разработанный новый тип анализа, основанный на синтетическом восприятии разных искусств, на умении распознавать единые художественные закономерности, лежащие в их основе в одну историческую эпоху. Выводы, заключенные в этом исследовании, быстро вошли в интеллектуальный обиход в научной литературе. Установка на эпистемологический фон, предполагающая учет того, с какими связными структурами идей соотносимы идеи авторов литературных произведений, все более и более завоевывает пространство научных исследований, определяя их междисциплинарный характер. *Эпистемологический* анализ позволяет видеть художественный текст «одновременно и как внутренне структурированное, и как являющееся частью большего структурированного мира – культуры или какой-то ее части». Такой подход особенно продуктивен в изучении литературных произведений в контексте синкретической культуры конца XIX – начала XX века, а также сегодняшнего времени как периодов, характеризующихся широким распространением синтетических идей.

В арсенал современного литературоведения входит также *герменевтика*. Если интертекстуальный подход отсылает исследователя к определенным художественным традициям, то герменевтика ориентирована в основном на имманентное понимание текста. Поднимаясь над частностями и давая универсальные способы интерпретации, герменевтика позволяет исследовать текст, исходя из него самого, не подменяя его содержание социальными или культурно-историческими

влияниями. Признание герменевтики важнейшим и даже универсальным методом познания из сферы научных поисков и дискуссий уже перешло в современные вузовские учебники не только по философии и культурологии, но и теории литературы. Так, автор учебника 1999 года по теории литературы В.Хализев утверждает: «Герменевтика ныне является методологической основой гуманитарного знания <…>, в том числе искусствоведения и литературоведения». Методологический подход с позиций герменевтики означает учет коммуникативной функции искусства, универсальных законов восприятия, понимания и истолкования художественного текста, т.е. его интерпретации, ныне признанной важнейшей составляющей литературоведения.

Среди новейших аспектов исследования важное место занимает изучение *гендерной проблематики***.** Объектом гендерных изысканий являются зафиксированные в литературе социально-психологические стереотипы феминности и маскулинности, которые воплощаются в особой «картине мира», системе персонажей, характере авторского сознания, объектно-субъектной системе и реализуются в специфическом типе литературы (женской или мужской). Гендерные исследования, посвященные изучению специфики художественного сознания, дают возможность анализировать произведения с точки зрения представлений о понятии «мужественного» и «женственного», рассматривать их как конструкты культуры, постоянно эволюционирующие в исторической перспективе.

В XX в. во всей культуре актуализировался интерес к изучению классического и архаического мифа, и сегодня широкое распространение не только в культурологии, но и в литературоведении получает методология мифологической критики, или *мифокритики*. Многогранному видению гуманитарных проблем способствует также исследование литературной ономастики (в частности антропонимики), являющейся одной из смежных дисциплин гуманитарных наук, вбирающей в себя литературоведения, языкознания, этимологии, мифологии, культурологии.

Ныне художественный текст становится также предметом изучения в пространстве *психосемантических* категорий.

Принципиально новое направление к анализу литературного текста представлено в работе В.Белянина «Основы психолингвистической диагностики (Модели мира в литературе)» (2000). Написана работа с опором на психолингвистику с учетом исследований в области герменевтики и психопоэтики. Исследование выполнено на материале большого количества текстов мировой и русской литературы (в числе которых произведения Л.Кэрролла, А.Камю, Ж.П.Сартра Дж.Стейнбека, А.С.Пушкина, Н.В.Гоголя, И.С.Тургенева, Андрея Белого, Л.Андреева, И.Бунина и многих других писателей). Текст рассматривается как элемент целой системы: «действительность – сознание – модель мира – язык – автор – текст – читатель – проекция». Автор считает, что изложенные им взгляды дадут возможность иначе взглянуть на литературное творчество. Одно безусловно: продуктивность метода В.Белянина заключается в возможности выявления типов персонажей, их характеров, мотиваций поведения литературных героев в сходных жизненных ситуациях. Главное, что данный метод направлен на изучение такого важного фактора в методике изучения литературных текстов, как способы типизации образов. Конечно, любые попытки построить типологию требуют схематизации и довольно жесткого выбора критериев, и эта работа, как и вообще любая стыковая работа не может не быть спорной, но именно поэтому она не может не вызвать продуктивную для науки дискуссию.

Широкое распространение получили в настоящее время *метапоэтические исследования*. Среда метапоэтики, в которой она саморегулируется, – это сфера искусства как целостный дискурс; в процессе исследования художественного творчества автор включен в него как деятельностный субъект. Основной объект исследования метапоэтики – художественное (словесное) творчество; в узком смысле это проблема мастерства художника. При включении в процесс анализа художественного произведения исследователь, как правило, подкрепляет анализ текста наблюдениями и замечаниями самого художника, т.е. данных метапоэтического текста, которые фактически являются частью литературоведческих, частью общелингвистических,

частью философских, эстетических и культурологических изысканий.

Безусловно, реальное бытие текста и реальные процессы восприятия художественного произведения читателем многократно сложнее и глубже, чем упрощенные в научных целях представления о них; уточнять и дополнять их и в дальнейшем предстоит в ходе совместной работы литературоведам, лингвистам, психологам, специалистам в разных областях знаний.

Известно, что любая научная дисциплина формируется в определенном мировоззренческом контексте эпохи. Современное состояние развития филологической науки во многом определяется глобальной тенденцией к интеграции, которая во второй половине XX – начале XXI вв. предопределила и масштабное изменение мышления (научно-гуманитарного в том числе). Эти процессы поставили перед современным литературоведением целый ряд инновационных задач, самой актуальной из которых явилась необходимость выработки концептуально новой методологии литературоведческого исследования в целом и анализа художественного текста в частности.

Эта задача, как уже было указано, актуализировала целый ряд методов уже известных филологической науке (герменевтика, нарратология, контекстуальный и имманентно-текстовой анализ и т.д.), трансформировав систему их теоретико-практических взаимоотношений. По нашему убеждению, в настоящее время при изучении литературных произведений применимо рациональное сочетание различных методов и подходов (литературоведческий, лингвокультурологический, эпистемологический, типологический, контекстуальный, интертекстуальный, имманентно-текстовой и др.).

Глубокие и существенные изменения, происходящие в последнее десятилетие, выдвинули необходимость модификации принципов изучения литературных произведений. Междисциплинарность, существующая в современной науке, не могла не проникнуть и в литературоведение, поскольку, очерчивая достаточно жесткие границы между собой и другими дисциплинами, оно рисковало остаться в научной изоляции.

Сегодня все большую популярность в литературоведении завоевывают те исследования, которые по своей методологии находятся на пересечении ранее не пересекавшихся смежных дисциплин.

Следует отметить, что при всем многообразии методик и множества концепций анализа художественных текстов современную ситуацию в литературоведении отличает и определенное внутреннее единство в оценке и роли художественной литературы в жизни общества и развитии человечества в целом.

Литература

1. Лотман М.Ю. Анализ поэтического текста. Л. 1972. С.5-6.
2. Витковская Л.В. Авторское «Я» в когнитивной парадигме. Пятигорск. 2005.
3. См. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М. 1979. С.250-296.
4. Там же. С.330.
5. Бергер Л.Г. Эпистемология искусства. (Художественное творчество как познание. «Археология» искусствоведения. Познание и стили искусства исторических эпох). М. 1997.
6. Штайн К.Э. Художественный текст в эпистемологическом пространстве // Язык и текст в пространстве культуры. Сб. статей научнометодического семинара «Textus». СПб.-Ставрополь. 2003. С.14.
7. Хализев В.Е. Теория литературы. М. 1999. С.106.

Квирикадзе Н., Цхведиани И.
Кутаисский государственный университет
им. Акакия Церетели

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ АНАЛИЗА ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТАВ ВЫСШЕМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ

Вопросы теории и практики анализа художественного текста всегда вызывали интерес ученых-филологов, преподавателей высшей школы и сейчас остаются в центре их внимания. Особая роль при этом отводится сопоставительному анализу текстов разных авторов, что способствует более глубокому выявлению семантических планов анализируемых произведений.

Предлагаем студентам-филологам провести сопоставительный анализ двух произведений американского писателя Уильяма Сарояна и русского писателя Николая Гоголя. Во вступлении отмечаем, чтоУильям Сароян учился мастерству писателя как у американских писателей, так и у представителей русской литературы. Писатель сам не раз повторял, насколько для него важны Толстой, Гоголь, Достоевский, Чехов, Тургенев, Горький.Отмечаем, что в художественной манере этих писателей особое внимание свойственно уделять вещи, которая принадлежит героям или окружает их. Мир вещей по-разному отражает социальные, исторические, психологические аспекты жизни героев. Затем студентам сообщается следующий факт из биографии У.Сарояна. Однажды холодным октябрьским днем 1978 года приехавшему в Ленинград Сарояну посоветовали одеться потеплее, чтобы не простыть после жаркой Калифорнии, на что он ответил: «Зачем мне пальто? По этим улицам ходил Башмачкин. Я хочу понять его. У меня мерзнет спина, и я чувствую Акакия Акакиевича» [1]. Подчеркиваем, что данное высказывание У.Сарояна, указывающее на его стремление войти в образ русского «маленького человека» — Акакия Акакиевича Башмачкина, ощутить его всем своим нутром, дает нам возможность провести сопоставительный

анализ гоголевской повести «Шинель» и рассказа Сарояна «Вельветовые штаны»(«Corduroy Pants»), в котором герой, подобно Башмачкину, также мечтает о приобретении атрибута одежды. Здесь в принципе показаны разные культурно-исторические пласты русской и американской литератур.Отмечаем, что в творчестве Гоголя вещам придается особое значение. Доминирующим художественным средством, выведенным в заглавие, предстает вещь, деталь портрета в гоголевской повести «Шинель».

Ставим перед студентами проблему: на примере одной, движущейся по всему тексту портретной детали («вельветовые штаны» у Сарояна и «шинель» у Гоголя), вынесенной соответственно в заглавие названных произведений, рассмотреть их идейно-тематическое содержание и сопоставить стиль обоих писателей.Тексты рассказа Сарояна и повести Гоголя студентами уже прочитаны, ознакомлены они и с критической литературой по данным произведениям. Сравнивая названные произведения, мы отметим их как сходные, так и отличные моменты, которые особенно заметны на уровне структуры текста. Именно структура позволяет видеть их более выпукло.

Объясняем студентам, что любой текст является продуктом своей эпохи и рассчитан на своего получателя. Гоголевское время — время натуральной школы, реализма. На первый план в повести русского писателя выдвигается досказанность, проверенность, детерминированность, социальный аспект. Текст Сарояна функционирует в другом времени и эпохе, когда сам мир изменился (годы Великой американской депрессии), когда литературное произведение, как это было вообще свойственно американской прозе XX века, более насыщено подтекстовыми смыслами и импрессионистическими элементами.

В обоих произведениях портретная деталь (атрибут одежды) выносится в заглавие, образуя тем самым основной тематический план, и движется по всему тексту, многократно повторяясь и становясь лейтмотивом. Деталь, предмет одежды, согласно общественным законам, превращается для обоих героев, вынужденных жить в обществе, не только в предмет

необходимости, но и в объект вожделенной мечты. Весь духовный, эмоциональный мир героев, все их мысли подчинены единственной цели — приобретению шинели у Гоголя и приобретению вельветовых штанов у Сарояна. Социальный аспект у Гоголя переходит в сарказм и в конце концов оборачивается трагедией. Социальный же аспект у Сарояна преподносится с несколько чеховской иронией и в общем-то оптимистично, что вполне в духе творческой манеры писателя, в духе всего его творчества — светлого, солнечного, переполненного добротой.

Фиксируя портретные детали-заголовки в произведениях обоих писателей, студенты обнаруживают, что в обоих текстах частотность их употребления весьма высока, они многократно повторяются и приращивают смыслы. При движении данных деталей по соответствующим текстам вырисовывается следующая картина.

I. Оба героя мечтают о покупке новой вещи, исходя из необходимости показываться в ней в обществе. Они просто вынуждены это сделать, поскольку старый атрибут одежды *уже не пригоден к употреблению*. Сравним:

Герой Сарояна

«У меня была только одна пара штанов, да и то дядиных, ***латаных-перелатаных, штопаных-перештопаных*** и довольно ***далеких от моды***. Дядя мой носил эти штаны ***пять лет***, прежде чем передал мне ... В дядиных штанах было ***четыре кармана***, но среди них ***ни одного целого*** ... [4,253]». ***«***Я носил дядины штаны ***много месяцев*** ...» [4, 255].

Герой Гоголя

«Акакий Акакиевич ... начал чувствовать, что его как-то особенно сильно стало пропекать в спину и плечо ... Он подумал ... не заключается ли каких грехов в его шинели. Рассмотрев ее ... он открыл, что ***в двух-трех местах***, именно на спине и на плечах, ***она сделалась точная серпянка***; ***сукно до того истерлось, что сквозило, и подкладка расползлась***» [2, 134].

II. Как старые дядины штаны подростка, так и старая шинель Башмачкина являются *предметом насмешек* со стороны окружающих:

Герой Сарояна

«Слишком широкие в талии, они были слишком узки в обшлагах ... люди оборачивались ... ***интересно, в чьи это он штаны нарядился?***» [4, 253]. «И все же я порой ... бегал за девчонками и чувствовал себя весело и беззаботно, пока вдруг не убеждался, что ***надо мной смеялись***. ***Все из-за дядиных штанов*** ... Носить такие брюки и бегать в них за девчонками было просто трагично, а со стороны ***выглядело очень смешно***» [4, 255].

Герой Гоголя

«Надобно знать, что ***шинель Акакия Акакиевича*** служила тоже ***предметом насмешек*** чиновникам; от нее отнимали даже благородное имя шинели и ***называли ее капотом***» [2, 134].

III. И вот оба героя решают приобрести новый атрибут одежды. Денег на это нет ни у подростка, ни у чиновника Башмачкина. Они начинают копить необходимую сумму: мальчик собирает деньги, перепадающие ему от родителей, урезывая себя во всех личных удовольствиях и развлечениях, которые так нужны ребенку, и откладывая на покупку новых брюк *цент за центом*; Акакий Акакиевич, уже имея половину нужной суммы (накопленную также *по грошам*), для получения второй половины обрекает себя, подобно мальчику, на лишения, но гораздо более тяжелые, чем герой Сарояна, так как он вынужден вести фактически полуголодное существование, отказываться от многих жизненно необходимых вещей и т.п. Оба оказываются в плену вещи.Сравним:

Герой Сарояна

«***Я стал копить каждый цент***, который выпадал на мою долю, и терпеливо ждал своего часа. В один прекрасный день я пойду в магазин и скажу, чтобы мне дали испанские брюки клеш, цена безразлична ... ***Я копил монету за монетой*** и собирался со временем стать владельцем своей собственной пары вельветовых брюк испанского фасона ...» [4,255-256].

Герой Гоголя

«Акакий Акакиевич имел обыкновение со всякого истрачиваемого рубля ***откладывать по грошу*** в небольшой

ящичек, запертый на ключ, с прорезанною в крышке дырочкой для бросания туда денег ... в продолжение нескольких лет оказалось ***накопившейся суммы*** более чем на сорок рублей. Итак, ***половина была в руках*** ...» [2,140]. «Акакий Акакиевич ... решил, что нужно будет ***уменьшить обыкновенные издержки*** ...: ***изгнать употребление чаю*** по вечерам, ***не зажигать*** по вечерам ***свечи*** ... ; ходя по улицам, ***ступать как можно легче и осторожнее*** по камням и плитам ... чтобы ... ***не истереть*** скоровременно ***подметок***; как можно ***реже отдавать прачке мыть белье*** ... он совершенно ***приучился голодать*** по вечерам ...» [2, 140-141].

IV. И подросток, и чиновник готовятся к покупке нового атрибута одежды *в течение целого года*. Правда, Акакию Акакиевичу, наметившему на это дело ровно год, просто выпадает небольшая удача (он получает больше наградных, чем ожидал), и мечта его осуществляется несколько раньше:

Герой Сарояна

«Прошел ***долгий год*** ... я ***накопил*** достаточно ***денег*** ... зашел в магазин ... и купил себе пару великолепных испанских вельветовых брюк клеш ...» [4, 256].

Герой Гоголя

«Акакий Акакиевич думал, думал и решил, что нужно будет ***уменьшить обыкновенные издержки***, хотя по крайней мере в продолжение ***одного года*** ...» [2, 140-141].

V. Мечтая о приобретении нового атрибута одежды, оба героя думают также и о том, чего они лишены, нося старую одежду. Отношение к этому атрибуту одежды и мечта о ней связаны у них обоих *с попыткой восполнить свою неполноценность*. Мальчик, например, мечтает ухаживать за своими сверстницами, так, чтобы над ним не смеялись, а для этого, т.е. для того чтобы чувствовать себя «уверенно и свободно» [4,255], он знает, что, подобно другим мальчикам, должен быть в «испанских вельветовых панталонах» [там же]. Только тогда он будет настоящим мужчиной, только тогда он будет защищен от насмешек. Так вещь довлеет над ним. Характер обижаемого всеми сослуживцами Акакия Акакиевича (одной из причин такого отношения к нему других чиновников

и является именно старая шинель) в период ожидания новой шинели постепенно становится тверже.

Герой Сарояна

« ... и в моду вошли ***испанские вельветовые панталоны***. Это были брюки клеш с красной опушкой по низу, часто с пятидюймовым корсажем, иногда с мелкими украшениями вокруг пояса. Четырнадцатилетние мальчишки ***в брюках такого фасона*** не только ***чувствовали себя уверенно и свободно***, но знали, что одеты по моде, а стало быть, ***могли веселиться*** напропалую, ***ухаживать за девчонками***, болтать с ними и все такое. ***А я не мог***» [4,255]. «Я ... собирался со временем стать владельцем своей собственной пары вельветовых брюк испанского фасона. ***Я приобрел бы в них покров и защиту***» [4, 256].

Герой Гоголя

« ... он совершенно приучился голодать по вечерам; но зато ***он питался духовно***, нося в мыслях своих вечную идею будущей шинели ... Он сделался как-то ***живее***, даже ***тверже характером***, как человек, который уже определил и поставил себе цель. ***С лица и с поступков*** его ***исчезло*** само собою ***сомнение, нерешительность —*** словом, все колеблющиеся и неопределенные черты. ***Огонь*** порою показывался ***в глазах его***, в голове даже ***мелькали самые дерзкие и отважные мысли***: не положить ли, точно, куницу на воротник?» [2,141].

VI. И Сароян, и Гоголь используют в отношении исследуемого атрибута одежды *прием олицетворения*, перенося человеческие черты на неодушевленный предмет и *очеловечивая* его. Налицо персонификация предмета одежды, возведенная в максимум. У Гоголя это выражено намного сильнее, чем у американского писателя.

Герой Сарояна

«Все из-за дядиных штанов. Разве в таких штанах ухаживают за девицами? Это были ***несчастные, мрачные, унылые брюки***. Носить такие брюки и бегать в них за девчонками было просто ***трагично*** ... » [4, 255]. «Зато ***веселыми и беззаботными*** выглядели мои ***брюки***, купленные на мои кровные собственные денежки» [4, 256].

Герой Гоголя

«С этих пор как будто самое существование его сделалось как-то полнее, ***как будто бы он женился***, как будто ***какой-то другой человек*** присутствовал с ним, как будто он был не один, а какая-то ***приятная подруга жизни*** согласилась с ним проходить вместе жизненную дорогу, **—** и ***подруга эта*** была не кто другая, как ***та же шинель*** на толстой вате, на крепкой подкладке без износу» [2, 141].

VII. Однако мечта героев, несмотря на приобретение ими в конце концов вожделенной вещи, остается мечтой. Купленные подростком испанские вельветовые брюки особого фасона, которыми он наслаждался дома в течение месяца во время каникул, тут же выходят из моды, как только он приходит в школу. И он, как и прежде, вновь отстает от товарищей, щеголяющих в вельветовых штанах уже нового фасона, опять не может ухаживать за девицами, не может избавиться от своей неполноценности. Акакий Акакиевич же наслаждался своей шинелью и того меньше: чуть больше, чем полдня. Правда, эти несколько часов были для него как праздник, он полон каких-то незнакомых приятных чувств, в какой-то момент в нем даже пробуждается мужчина, когда он до этого никогда не думал о женщинах и не обращал на них никакого внимания. Однако *чиновник Башмачкин*, у которого грабители отнимают шинель, *терпит крах так же, как и юный герой Сарояна*, который из-за неудачи с испанскими вельветовыми панталонами вынужден бросить школу. Только у Гоголя это приводит к трагическому концу: Акакий Акакиевич в сильной горячке умирает.

Герой Сарояна

«... я ... купил себе пару великолепных испанских вельветовых брюк клеш ... но месяц спустя, когда начались занятия и я явился в школу, ***я оказался единственным мальчиком в вельветовых штанах того особого фасона*** ... Вельветовые штаны нового фасона были очень скромными, без клешей, без пятидюймового корсажа, без всяких украшений. Просто обыкновенные вельветовые брюки» [4, 256]. «Что же, решил я, значит, я должен быть весел и беззаботен, как и мои штаны ... Я стал проявлять исключительное остроумие по любому поводу – и получать за это по уху. ***Я очень часто***

смеялся, но неизменно обнаруживал, что ***никто***, кроме меня, ***не смеется***. Это было так ужасно, так мучительно, что ***я бросил школу***» [там же].

Герой Гоголя

«Он ... вышел тут же в новой шинели в департамент ... Между тем Акакий Акакиевич шел ***в самом праздничном расположении всех чувств***. Он чувствовал всякий миг минуты, что на плечах его ***новая шинель***, и несколько раз даже ***усмехнулся от внутреннего удовольствия***» [2,143]. «Впрочем, ***ему*** потом ***сделалось приятно***, когда вспомнил, что он будет иметь чрез то случай пройтись даже и ввечеру в новой шинели. Этот весь день был для Акакия Акакиевича точно ***самый большой торжественный праздник***» [2,144]. « ... начали попадаться и дамы, красиво одетые... Акакий Акакиевич ... уже несколько лет не выходил по вечерам на улицу. ***Остановился с любопытством*** перед освещенным окошком магазина посмотреть на картину, где изображена была какая-то ***красивая женщина*** ... ***обнаживши***, таким образом, ***всю ногу***, очень недурную ... ***Акакий Акакиевич*** покачнул головой и ***усмехнулся*** и потом пошел своею дорогою» [2,145].

VIII. Обоих героев мучают *личные и социальные проблемы*: отсутствие нужной суммы денег, сложность с приобретением необходимого атрибута одежды. Однако в социальном плане маленький *герой Сарояна намного выше чиновника Башмачкина*, который на протяжении всей повести остается лишь на уровне своих собственных материальных нужд, отгородившись от общесоциальных проблем: его «шинель», двигаясь, как деталь, по тексту, не вовлекается в круг глобальных общественных запросов, она не уходит от Акакия Акакиевича, она нужна лишь Акакию Акакиевичу, который не может явиться в департамент без шинели. Если же проследить движение по тексту словосочетания «вельветовые штаны» как детали-заголовка, замечаем, что герой Сарояна постепенно отрывается от личных проблем и ставит проблему положения человека в обществе, к которой он подходит именно посредством указанной детали-лейтмотива. Именно благодаря «вельветовым штанам», которых у него не было и из-за неимения которых он чувствовал себя отщепенцем в кругу

своих сверстников, он «с горя» [4, 255] обращается к философии — к трудам трех модных в то время философов, как это было характерно для Америки времен Великой депрессии.

Фамилии философов Шопенгауэра, Ницше и Спинозы, труды которых одновременно читает подросток, воспринимаются в тексте как философские коды того времени, и мы рассматриваем их с точки зрения того, как они влияют на формирование личности юного героя. Упомянутые философы перечисляются в тексте в следующей последовательности: Шопенгауэр (на первом месте), затем Ницше и, наконец, Спиноза. В этом кодированном философском ряду выражена та самая преемственность, которая на самом деле отличала названных мыслителей и повлияла на формирование философского мышления самого автора. Взгляды Ницше формировались под влиянием Шопенгауэра. Ницше считал себя его наследником, являясь сам знамением времени для молодых людей, поставив проблему сверхчеловека. Спиноза — это материалистический подход к действительности, который отдает предпочтение человеческому разуму и научному познанию мира. Герой рассказа Сарояна, несмотря на свой юный возраст, по-своему усваивает этику Спинозы. Он начинает трезво относиться к вещам. Интересно отметить, что увлечение философией в юные годы было свойственно и самому Сарояну, поэтому в тексте это — автобиографическая черта. Данный аспект текста интересует нас с точки зрения противостояния в рассказе двух начал, которые и образуют конфликт: антитезу вещи и субъекта. По ходу движения предметного образа «вельветовых штанов», вынесенных в заголовок, мы ставим целью показать, как на основе противостояния вещизму формируется личность подростка.

На первый взгляд может показаться, что философы (Шопенгауэр, Ницше, Спиноза) внесены в текст с определенной долей иронии. Подросток остается подростком, с детскими шалостями, смешками, но в то же время идет формирование характера, вынужденного адаптироваться в современном ему мире. Несомненно, на его поступки и характер повлияла этика Спинозы, его понимание о «свободной необходимости». Подростку, вероятно, по-своему была понятна этика поведения

человека, который испытывает мучительную форму принуждения со стороны других лиц. Влияние Ницше, по нашему мнению, чувствуется в том, как мальчик воспринял тот факт, что дядя из всех племянников выбрал именно его и подарил свои старые штаны, т.е. герой видит в себе почти что сверхчеловека: «В то же время я понимал, что дядя, передав мне свои штаны, ***отличил меня*** перед множеством своих племянников, и ***я чувствовал себя польщенным*** и до известной степени одетым» [4, 254].

Итак, испытывая глубокое разочарование в жизни вследствие неимения модных испанских вельветовых брюк, мальчик обращается к философии:

Герой Сарояна

« ... когда мне было четырнадцать лет, когда я читал ***Шопенгауэра, Ницше и Спинозу***... когда ***я был*** чем-то ***вроде философа*** своего собственного толка ...» [4, 253]. «Понятно, я был очень несчастлив. Я принялся читать ***Шопенгауэра*** ...» [4, 254]. «... с горя я обратился к ***Шопенгауэру*** ...» [4, 255]. «Прошел долгий год, суровый и печальный. Год ***философии*** ...» [4, 256].

Поскольку личность формируется под влиянием жизненных ситуаций и философии, подростка, разочарованного в своем окружении из-за того, что его отвергали как владельца старых штанов, начинает интересовать проблема человека и его положения в обществе:

Герой Сарояна

« ... мысли мои ... постоянно обращались ***к проблеме человека без штанов*** ...» [4, 253].

Шопенгауэр противопоставляет «людей-гениев» практически ориентированным людям «пользы». Тем самым намечается дихотомия в концепции элитарного искусства. Люди делятся на два типа – те, которые обладают способностью к эстетическому созерцанию, и те, кто ею не обладает. Подобно Шопенгауэру, мальчик пытается познать обе стороны явлений:

Герой Сарояна

« ... и ... мысли эти чаще были тяжкими и печальными, порой же веселыми и жизнерадостными. ***В этом***, я думаю,

отрада философа: ***познавать как ту, так и другую сторону явлений***» [там же].

В результате размышлений подросток приходит к мысли, что неимение штанов (т.е. неимение какой-либо вещи) — это еще не катастрофа в жизни:

Герой Сарояна

« ... что делать, чтобы внушить людям некую простую истину, а именно: ***что такое***, в конце концов, ***пара штанов***? Ведь ***отсутствие таковых*** — это еще ***не конец света*** и ***не крушение цивилизации***» [там же].

Под влиянием Шопенгауэра мальчик делит человечество на два разряда: на людей, носящих «испанские вельветовые брюки», но погрязших в невежестве, для которых вещь — это самоцель в жизни («большинство людей», «обыкновенный человек», «человек», «пренесчастное создание», «леди», «джентльмены», «люди», «круглые невежды»), и на тех, кто стоит выше этого. И он, не имея возможности ухаживать за девочками из-за своих старых дядиных штанов, начинает задумываться над проблемой вещизма, пытается противостоять этому явлению: начинает презирать людей первого разряда, а затем и другие живые существа.

Герой Сарояна

«И вполне естественно, что с горя я обратился к Шопенгауэру и ***стал презирать женщин, а потом и мужчин, детей, коров, лошадей, диких зверей и даже рыб***. Что есть жизнь? — спрашивал я. Что они все о себе воображают? Неужели оттого, что ***на них испанские вельветовые брюки клеш***? А читали ли они Шопенгауэра? Нет ... Они ***круглые невежды***. Они ***носят шикарные вельветовые штаны***, но ***они погрязли в невежестве***. Им невдомек, что все вокруг — пустой обман, а сами они — жертвы жестокой насмешки. Я горько над ними смеялся» [4,255]. «Прошел долгий год, суровый и печальный. Год философии и ***человеконенавистничества***» [4,256]. «Я принялся читать Шопенгауэра и ***презирать людей***, а вслед за людьми — и бога, а после бога — и весь мир, всю вселенную, все это нелепое жизненное устройство» [4, 254].

И все же в герое рассказа пока еще сильна тяга к вещизму, он все еще находится в плену вещи, вернее одной конкретной

вещи — испанских вельветовых брюк клеш, он все еще надеется, что, приобретя их, войдет в круг своих сверстников и сверстниц. Личность его в течение отмеченного «философского» и «человеконенавистнического» года находится еще в стадии становления. Каскад перечислений, сравнений (*«я ... стал презирать* ***... мужчин, детей, коров, лошадей, диких зверей и даже рыб»***) свидетельствует о том, что он духовно проходит эти ступеньки, стремясь разрешить проблему самоутверждения и найти свое место в мире, и все это опять-таки через *испанские вельветовые панталоны*:

Герой Сарояна

« Только не вздумайте дарить мне ваши старые штаны... Не хочу я ваших штанов, ни старых, ни новых. ***Я хочу, чтобы у меня были штаны мои собственные*** ... Пусть у меня ... будут мои собственные штаны, и ничьи другие. ***Я живу на земле*** и ***хочу иметь свои собственные брюки***» [4, 254].

Так мальчик подходит к мысли о необходимости утвердиться в жизни как личность. Заявляя о своем желании иметь собственные брюки, он как бы говорит: «Я не рыба. Я хочу стать человеком». На протяжении всего текста идет противопоставление двух сюжетных линий: с одной стороны — мир вещей, у которого есть свои качества, свои моменты, своя атрибутика; с другой — реальные проблемы, которые герой выделяет из своего отношения к миру вещей, из того, что он читал; и постепенно формируется отношение к личности в обществе, постепенно вырисовывается ее место в обществе. Но только *крах с покупкой этих брюк*, вышедших из моды к моменту начала занятий в школе (ведь денег на вельветовые штаны очередного нового фасона у него нет), окончательно отрезвляет героя рассказа и заставляет усилить противостояние вещизму, окончательно формирует его как личность и освобождает от власти вещи. Кстати, отмеченный момент текста имеет и символическое значение социального неравенства: богачи в свой круг бедняка не допустят. После испанских вельветовых брюк клеш входят в моду более скромные вельветовые штаны, и сарояновский лирический герой должен разрешить для себя дилемму: возможна ли погоня за вещами, за вещизмом. К чему она приведет, оправдана ли она? Стоит ли это

делать? Борьба с миром вещей возвысила героя над миром вещей, над бытом. Он становится «философом», т.е. начинает философски относиться к жизни, начинает ее понимать, осознает, что для человека «штаны» не главное, что главное на земле — это проблема человека и его места во вселенной.

Герой Сарояна

« Нет, ***не быть бы мне таким философом***, каков я сейчас, если бы не горе, которое я пережил из-за этих ***испанских вельветовых штанов***» [4, 256].

Герой Сарояна живет в другом историческом времени, находится в другом возрасте, что дает ему возможность выстоять и выйти победителем в борьбе с вещизмом, освободиться от него, сохранив свое человеческое достоинство. Если шинель у Гоголя становится причиной смерти героя, неудача с вельветовыми штанами — это лишь жизненный опыт подростка, приобретенный дорогой ценой. Подросток взрослеет, и возрастает его самооценка, признаком которой является в рассказе его самоирония, которой буквально пронизан весь текст рассказа. Автор, несомненно, на стороне своего героя, для которого вещизм явился хорошим жизненным уроком. Тонкая ирония автора, как уже было выше отмечено, похожа еще на одного русского писателя — своей характерной чеховской светлой улыбкой.

Таким образом, в конце анализа обоих текстов студенты приходят к следующему выводу: в рассказе Сарояна личность освобождается от влияния вещи и преодолевает вещизм, а у Гоголя происходит поглощение личности вещью. Сароян, в отличие от Гоголя, грустный оптимист, если можно так выразиться. Во всех его произведениях обязательно присутствует художественная перспектива. В этом весь Сароян, его потенциальное перспективное мышление. Как истинно американский писатель XX века (имеется в виду его творчество первой половины столетия), Сароян пишет тексты, которые в принципе не имеют финала, они открыты в будущее.

Литература

1. Воспоминания о детстве // Наука и жизнь.Уильям Сароян. Хрестоматия. http://nauka.rells.ru/24/0301/24301030.htm
2. Гоголь Н.В. Шинель // Н.В.Гоголь. Собр. соч. в шести томах. Том 3. Повести. М.:Худ. лит-ра,1959.
3. Зверев А. Послесловие // Вильям Сароян «Приключения Весли Джексона». М.: Худ. лит., 1979. С.373-381. Независимая газета, 2001. С.31-132.
4. Сароян У. Вельветовые штаны. Рассказ // Вильям Сароян. Приключения Весли Джексона. Рассказы. М.: Худ. лит-ра,1979. С.252-256.

СОДЕРЖАНИЕ

РУССКОЕ И ТИПОЛОГИЧЕСКОЕ ЯЗЫКОЗНАНИЕ

Золян С.Т.
Русский язык и культурно-цивилизационное пространство СНГ 3

Степаненко В.А.
Русский язык в зеркале современности 8

Плунгян В.А., Рахилина Е.В.
Новые возможности национального корпуса русского языка как уникального интернет-ресурса 21

Маркосян Л. Е.
Предикат уверенности в системе пропозициональных предикатов 36

Владимирова Т.Е.
Национально-культурное своеобразие русского дискурса и обучение РКИ.....51

Волынец Т.Н.
О языковых приёмах смягчения конфликтных зон в ситуации запрета (на материале русскоязычных газет Беларуси) **.....73**

Маркосян Г.В.
Перспективы мультилингвального обучения в свете сопоставления терминосистем в русском и армянском языках.....81

Сафонова Ю.А.
Актуальная фразеология 90

Елистратов В.С.
Что ближе современной русской словесности: восток или запад? 102

Ускова О.А.
Интенциональное пространство метаязыка бизнеса в русском языке 112

Манукян А.И.
Категория интенсивности и валентность производного слова (в плане словообразовательной семантики) **..... 122**

Седикян М. Р.
Особенности синтаксиса эссеистических произведений (на материале эссе М. Цветаевой «Мой Пушкин») 131

Ковалёнок С.В.
Сущность и место способов глагольного действия в системе лексико-грамматических категорий глагола в белорусском и русском языках 139

Саркисова М.Ю.
Об одном опыте презентации заимствованной лексики студентам-филологам 150

Гарибян Н.О.
Исторический синтаксис в системе специальной лингвистической подготовки 157

Седракян С.
Сравнительный анализ фразеологических единиц с количественной семантикой в русском и армянском языках 170

Аматуни С.А.
Глаголы движения в нетипическом употреблении (сопоставительный аспект) 176

Гарибян Д.О.
К вопросу о специфике международных языков.....183

Оганесян Р.
К приблеме типологической характеристики безличных предложений.....194

МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА

Курлова И.В.
Культурное пространство России в восприятии иноязычной личности.....204

Шахкамян Г.Г.
Некоторые актуальные проблемы теории и практики преподавания русского языка.....212

Аракелян Н.К., Эйрамджян А.А., Самуэлян С.Б.
Развитие коммуникативной компетенции учащихся как основная задача учебников по русскому языку для V-VII классов общеобразовательной школы РА.....222

Егиазарян М.А
Учет характера билингвизма (многоязычия) студентов в процессе подготовки филологов-русистов в республике Армения.....238

Мухсихачоян А. М.
Контроль знаний, умений и навыков студентов в условиях кредитной системы обучения.....246

Айвазян Г.Ф.
Перспективы организации обучения русскому языку в «центре языков» 251

Варданян А.Г.
Способы презентации периферийной лексики студентам-филологам (на материале диалектизмов в произведениях А.И.Куприна) **.....256**

Арутюнян С.Э.
Новые слова и новые значения в свете преподавания русского языка в армянской аудитории 261

Айрапетян Л. С.
Социокультурные компетенции и их роль в процессе изучения иностранного языка 270

Абрамян М.А.
Билингвизм – важнейшее условие поликультурного образования и воспитания личности.....279

Тамироглян К.М.
Проблема формы тестов по русскому языку 289

Князян М.О.
Учет родного языка и культуры при изучении иностранных языков 300

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Урушадзе Г.Ф.
Премия как точка сборки русскоязычной литературы ...308

Кротенко И.А.
Методы контекстуального анализа художественного текста (У. Сароян «Фресно, кафе “Аракс ”»).....312

Бабаян А.Г.
Формирование эстетических ценностных ориентаций учащейся молодежи в процессе изучения художественных ценностей культуры.....324

Читчян А. А.
Проблемы преподавания русской литературы в армянской школе в свете новой программы по русскому языку.....330

Амбардарян Г. Г.
О повторах в народной поэзии.....335

Мартиросян К.Г.
Проблемы творчества в рассказе И.А.Бунина «Безумный художник».....345

Атаджанян И.А.
Изучение древнерусской литературы в высших учебных заведениях.....351

Давтян С.С.
Традиции, инновации и перспективы изучения литературных произведений.....358

Квирикадзе Н., Цхведиани И.
Некоторые аспекты анализа художественного текста в высшем учебном заведении.....368

Компьютерная верстка – компьютерный центр ЕГЛУ
им. В.Я.Брюсова (руководитель - доцент В.В.Варданян)

Операторы: Н.М.Элчакян
С.В.Аракелян

Подписано к печати: 03.10.09
Сдано в печать: 23.10.09

Тираж 200

Издательство “Лингва”
Ереванский государственный лингвистический университет им. В.Я.Брюсова
Адрес: Ереван, Туманяна 42
Тел: 53-05-52
Web: http://www.brusov.am
E-mail: yslu@brusov.am