

БАТУМСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ШОТА РУСТАВЕЛИ

США, ВЕРМОНТ, МИДДЛБЕРИ КОЛЛЕДЖ
ЯПОНИЯ, КИТО, УНИВЕРСИТЕТ КИТО-САНГЁ
ИТАЛИЯ, БОЛОНЬЯ, БОЛОНСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
СЛОВАКИЯ, ПРЕШОВ, ПРЕШОВСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ

*IX Международный форум в реальном и
виртуальном режиме*

**«ГЕОКУЛЬТУРНОЕ ПРОСТРАНСТВО:
СМАРТ-ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ И СОЦИУМ»
«GEO-CULTURAL SPACE: SMART-TECHNOLOGIES IN EDUCATION AND
SOCIAL ENVIRONMENT»**

IX საერთაშორისო ფორუმი რეალურ და ვირტუალურ რეჟიმში ბათუმში 2017

„გეო-კულტურული სივრცე: სმარტ-ტექნოლოგიები განათლებასა
და სოციალურ სფეროში“

Сборник научных докладов

Грузия, Батуми, Батумский Государственный университет Шота Руставели

30 июня-5 июля, 2017

УДК 37.01:004

ББК 74.202.4

Г 358

Автор проекта: Минасян Светлана Михаеловна, Заслуженный работник науки и образования, профессор РАЕ, Армянский государственный педагогический университет им. Х.Абовяна.

Менеджеры проекта: Профессор Арошидзе Марине Вадимовна, Грузинский государственный университет Шота Руставели, департамент словистики, профессор Минасян Светлана Михаеловна, Армянский государственный педагогический университет им. Х.Абовяна, кафедра теории и истории и педагогики.

Цель форума: объединить лингвистов, методистов, культурологов, литературоведов и педагогов из разных стран в целях выявления и комплексного анализа актуальных проблем в гуманитарной сфере деятельности национальных социумов, поиска путей повышения эффективности международного сотрудничества, культуры общения в реальном и виртуальном форматах, интеграции научного и педагогического потенциала специалистов на основе создания инновационной межкультурной образовательной и научной среды.

Международный оргкомитет:

- Министр образования, культуры и спорта Автономной Республики Аджарии, Шамилишвили И., Грузия
- Ректор, ассоц. проф. Халваши М., Батумский государственный университет Шота Руставели, Грузия
- Проф. Байер Т.Р., Мидделбери колледж, США
- Проф. Минасян С., Армянский государственный педагогический университет им.Х.Абовяна, Армения
- Проф. Берарди С., Болонский университет, Италия
- Проф. Китадзэ М., Университет Киото- Сангё, Япония
- Проф. Куприна Т., Уральский федеральный университет, Россия
- Проф. Перрото М., Болонский университет, Италия
- Проф. Петрикова А., Прешоский университет, Словакия

Оргкомитет Батумского государственного университета Шота Руставели:

- Проф. Гиоргадзе М.
- Проф. Сирадзе Т.
- Ассоц. проф. Микеладзе М.
- Ассоц. проф. Партенадзе Г.
- Ассоц. проф. Беридзе К.
- Ассоц. проф. Арошидзе Н.
- Ассоц. проф. Донадзе М.
- Ассис. проф. Мазмишвили Н.
- Глав. спец. информационной службы Шарадзе А.

Геокультурное пространство: смарт-технологии в образовании и социум: IX Международный форум в реальном и виртуальном режиме в Батуми: Статьи, доклады международного форума в Батуми 2017. Грузия, Батуми, Батумский Государственный университет Шота Руставели, 2017.- 390 с.

Материалы международного форума рекомендованы к печати редакционной коллегией Батумского государственного университета Шота Руставели и Международным Координационным Советом (США, Италия, Япония, Южная Корея, Армения, Словакия) .

УДК 37.01:004

ББК 74.202.4

ISBN 978-9939-64-275-8

Тексты публикуются без изменений в авторской редакции

©Minasyan Svetlana Mikhaelovna,2017

©Минасян Светлана Михаеловна,2017



Dear Colleagues,

Respected guests of the Forum

Hosting International Forum “Geo-cultural Space: Smart-Technologies in Education and Social Environment” is an important fact for Batumi Shota Rustaveli State University. Internationalization and modernization of science and education in compliance with the current international requirements, enhancement of interdisciplinary connections and integration of smart- technologies in this process appear to be one of the main challenges in the current world globalization circumstances. Human resources and human potential are longer enough to ensure reforms; what we need is to change methods in parallel with the education environment and shift to smart-education, complex modernization of education processes, methods and technologies. The lack of the above mentioned makes it impossible to train a highly-qualified, creative, socially active and competitive specialist.

The complex process of modernisation requires international forums and scientific conferences which contributes to building the scientific and pedagogical experience, consideration of the achievements, and successful implementation of the reforms. We believe this is what makes the forum Geo-cultural Space: Smart-Technologies in Education and Social Environment” so valuable and involves the vast team of researchers from the Georgian well as American, Belgian, Scottish, Slovak, Chinese, Japanese, Italian, Taiwanese, Finish, Russian, Azeri, Kazakh, Armenian, Belarusian, Bulgarian, Moldovan, and Kirgiz Universities. They will discuss the advancements in theory and practice of teaching, problems of the cross-cultural adaptation and migration, bilingual education and translation, smart-technologies, and literary issues. The discussion will unite the linguists, methodologists, cultural and literary studies experts, and pedagogists who are going to discuss the topical questions in humanities and present the results of their comprehensive analysis.

***Rector
Batumi Shota Rustaveli State University
Merab Khalvashi***

СОДЕРЖАНИЕ

Литературные горизонты

Байер Т.Р. Преподавание Антона Павловича Чехова в 21-ом веке (Teaching Anton Chekhov in the 21 st Century). Миддлбери Колледж. США (он-лайн)-----	10
Булашова Н.М. Компаративный анализ как актуальное направление современного литературоведения (на материале творчества Д.Г. Лоуренса). Управление международных связей, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования МПГУ. Россия-----	14
Витковская Л.В. «Я создал мир иной» (М.Ю. Лермонтов): современные творческие технологии изучения поэтического интертекстуального пространства. Пятигорский государственный университет, Россия-----	20
Головченко И.Ф. Сюжетообразующие функции мотива пути в раннем творчестве Н.С. Гумилева. Пятигорский государственный университет. Россия-----	24
Диасамидзе Л., Диасамидзе В. Гендерный аспект в современном постфольклоре. Батумский государственный университет Шота Руставели, Грузия-----	28
Кислова Л.С. Индийский миф в прозе М.Арбатовой и Ю. Монаковой. Тюменский государственный университет, Россия-----	31
Мегрелишвили Т.Г., Гурамишвили З.Ш. Миф о свободе: русская литература XX столетия между двумя мировыми войнами. Грузинский технический университет. Грузия-----	36
Михайлова Е.В. Текст русской культуры в музыкальных произведениях на стихи А.А. Ахматовой. Кафедра языков УО «Белорусская государственная академия музыки». Беларусь-----	40
Нарозя А.Г. Музыкальность как форма литературной сценичности в драматургии Мара Байджиева. Кыргызско-Турецкий университет «Манас. Кыргызская Республика-----	45
Науменко-Порохина А.В. О традициях русской классики в лирике Д. Самойлова. Военный Университет Министерства обороны РФ. Россия-----	54
Савченко Т.Д. Древнерусская литература: проблемы чтения и технологические инновации. Пятигорский государственный университет. Россия-----	60
Салханова Ж.Х. Художественный билингвизм и национальное самосознание. Казахский национальный университет имени аль-Фараби. Казахстан-----	64
Хлыпенко Г.Н. «Люблю отчизну я...» Образ родины в русской поэзии Кыргызстана. Кыргызско-Российский Славянский университет. Республика Кыргызстан-----	68
Шульженко В.И., Сумская М.Ю. Евразиада, или Об одном литературном изобретении. Пятигорский государственный университет. Россия-----	76

Инновации в филологической науке

- Ахвледиани Д., Ахвледиани Н.** К вопросу экстралингвистического исследования одного топонима. Батумский государственный университет Шота Руставели. Грузия ----- 81
- Бейсембаев А.Р.** Лингвистическая экспертиза как прием изучения интернет-мемов в рекламном дискурсе. Инновационный Евразийский университет. Казахстан ----- 85
- Богданова-Бегларян Н.В.** Об антиэкономии речевых/языковых средств в современной коммуникации. Санкт-Петербургский государственный университет. Россия ----- 91
- Вардзелашвили Ж. А., Певная Н.П.** Сопоставительный интегративный анализ ментального конструкта «сочувствие-жалость-сострадание» (на материале русского и английского языков). Грузинский технический университет. Грузия ----- 96
- Гэн Юаньюань.** Семантико-функциональные особенности отзоимных наречий в русском языке. Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б.Н. Ельцина. Китай ----- 102
- Китадзэ Мицуси.** Лингвистическое значение языковых колебаний в русском языке с точки зрения семантической переходности. Университет Киото Сангё. Япония ----- 106
- Некипелова И.М.** Язык как информационная система: ограничения, накладываемые на язык и некоторые возможности их преодоления. Ижевский государственный технический университет им. М.Т. Калашникова. Россия ----- 111
- Просвирнина И. С., Чжан Цянь.** Национально-культурные ценности (сопоставительный аспект). Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б.Н. Ельцина. Россия. Китай ----- 116
- Сидорович З.З.** Образовательные инновации в преподавании филологических дисциплин. Гродненский государственный университет им. Янки Купалы. Беларусь ----- 122
- Туманова А.Б., Ли В.С.** Институциональный деловой дискурс как объект исследования прикладного характера в современной лингвистике. Казахский национальный университет им. Аль-Фараби Алматы. Казахстан ----- 127
- Черепко В.В.** Сопоставительно-типологическое описание сегментного состава русского и японского языков. Российского университета дружбы народов. Россия ----- 133
- Шерстобитова И.А.** Применение методологии концептного анализа и технологии дебатов. Санкт-Петербургская академия постдипломного. Россия ----- 139

Возрастание роли билингвизма в современном обществе: билингвальное образование. Перевод и межкультурная коммуникация

- Агаджанова Л., Мамучадзе Ж.** Роль межкультурной коммуникации в преподавании русского языка как иностранного в сфере туризма. Батумский государственный университет Шота Руставели. Грузия----- 144
- Арошидзе М.В.** Прагматическая адаптация и эксплицирование в переводе. Батумский государственный университет Шота Руставели. Грузия ----- 148
- Ахвледиани З., Таварткиладзе С.** Роль лингвокультурологических словарей в переводе. Батумский государственный университет Шота Руставели. Грузия----- 152
- Байтуова А.Н.** История развития переводческой деятельности. Международный казахско-турецкий университет им. Х.А.Ясави. Казахстан----- 156
- Бекасова Е. Ю.** Психологические аспекты билингвального образования как фактора формирования билингвальной среды. Московского педагогического государственного университета. Россия ----- 161
- Галло Ян.** Межкультурные отличия, проблемы и конфликты-их решение и преодоление. Университет им. Константина Философа в Нитре. Словакия----- 164
- Девадзе М., Ардзенадзе А.** Гендерные аспекты в контексте художественного перевода. Батумский государственный университет Шота Руставели. Грузия ----- 171
- Жамсаранова Р.Г.** Регуляторы фатического стиля национальной коммуникативной культуры. Забайкальский государственный университет. Россия ----- 173
- Журавлева Е.А., Агманова А.Е.** Этнический язык как компонент билингвизма/ полилингвизма в Казахстане. Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева.Казахстан ----- 177
- Кобякова И.К., Кобяков А.** Преподавание перевода и межкультурной коммуникации (Teaching Translation and Cross-cultural Communication). Сумской государственный университет. Украина ----- 182
- Кульгильдинова Т.А.** Некоторые аспекты полиязычного образования в Республике Казахстан. Казахский университет международных отношений и мировых языков им.Абылайхана. Казахстан ----- 187
- Мазмашвили Н., Доборджинидзе Д.** Translation of Address Means. Батумский государственный университет Шота Руставели. Грузия ----- 191
- Мебуке Т.Ш.** Об адекватности перевода. Технический университет Грузии. Грузия ----- 196
- Морозова О.А.** Трансформация роли лексикографических источников в современной межкультурной коммуникации. Московский педагогический государственный университет. Россия ----- 200

Нефедова Л.А., Никифорова Э.Ш. Тактика конвенциональной вежливости как один из маркеров символичности судебного дискурса: межкультурная коммуникация. Челябинский государственный университет, Россия, РГП «Костанайский государственный университет», Казахстан ----- 204

Рогозная Н.Н. Моделирование языковой активности субординативного билингва. Иркутский национальный исследовательский технический университет. Россия ----- 208

Халваши Х., Ахвледиани М. Особенности перевода официально-деловой документации. Батумский государственный университет Шота Руставели, Грузия----- 216

Хантова Д. Нэнси Хьюстон – интертекстуальности и двуязычие. Университет им. Неофит Рилски, Благоевград, Болгария ----- 223

Хахутаишвили Н. Перевод и реальность. д-р филол. наук, Батуми, Грузия----- 229

Шалина И.В. О ценностных установках неформального разговорного общения. Уральского федерального университета им. первого Президента России Б.Н. Ельцина. Россия----- 236

Шевякова Т.В. Казахстанское медиаобразование в условиях формирования трехязычия. Казахский университет международных отношений и мировых языков имени Абылай хана. Казахстан ----- 240

Иностранные языки и методика их преподавания. Межкультурные аспекты педагогической деятельности. Информационные технологии и смарт-технологии в образовании. Методика электронного обучения. Мультимедиа

Адамия З.К., Саная Н.Т., Галобери К.Г. Использование данных лингвистических Корпусов в составлении коллокативных сетей (на материале французского, русского и грузинского Корпусов). Университет им. Эквтиме Такаишвили., Сухумский государственный университет. Грузия ----- 244

Багратиони И. Мирозренческие аспекты о дистанционной коммуникации иностранных студентов для обучения английского языка. Батумский государственный университет Шота Руставели. Грузия----- 248

Белухина С.Н. Студенческие научные конференции как фактор межкультурной адаптации. Московский государственный строительный университет НИУ МГСУ. Россия ----- 254

Берарди Симона. Культурологическая составляющая в обучении и самообучении аудированию на основе мультфильма «Ночь перед Рождеством». Болонский университет. Италия ----- 257

Блескина И.А. Кросс-культурная образовательная среда: принципы проектирования. (Cross-cultural education environment: the principles of design). Национальный исследовательский университет. Высшая школа экономики. Россия ----- 262

Боженкова Р.К., Боженкова Н.А., Боженкова А.М. Формирование полилингвальной и поликультурной личности инофона в свете лингвокультурологического подхода. МГТУ им. Н.Э. Баумана (НИУ). Государственного института русского языка имени А.С. Пушкина, МГУ им. М.В.Ломоносова. Россия----- 268

- Донадзе М.** Основные принципы построения интегративной информационной системы управления вузов. Батумский государственный университет Шота Руставели. Грузия ----- 272
- Жаркынбекова Ш.К.** Образовательные реформы в Казахстане: опыт внедрения программы трехязычного образования. Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева. Казахстан ----- 279
- Зайченко Н.Ф., Шевченко М.В.** Лингводидактические аспекты межкультурной коммуникации. Киевский национальный университет имени Тараса Шевченко, Национальная академия изобразительного искусства и архитектуры. Украина ----- 284
- Камелова С.И.** Лингвистические особенности казахской гастрономической лексики. Атырауский государственный университет им. Х.Досмухамедова. Казахстан ----- 288
- Кутяева У.С., Се Хао.** Сценарии неофициального общения с иностранцами в русской и китайской культуре. Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б.Н. Ельцина. Россия. Китай ----- 295
- Минасян С.М., Цатурян А.М., Сантоян А.М.** Формирование личности в нестабильном обществе. Армянский государственный педагогический университет им.Х.Абовяна, Ванадзорский государственный университет им. О.Туманяна. Армения ----- 299
- Михеева Т.Б.** Основы стратегического подхода к обучению диалогу на неродном языке. Донской государственный технический университет. Россия ----- 305
- Новоселова Я.В., Рысбекова Д.Е.** Активные методы обучения риторике на уроках развития речи. ЕНУ им. Л.Н. Гумилева. Республика Казахстан ----- 309
- Пенторец В.** (Pentorets Valentina). The increasing role of bilingualism in modern society: bilingual education. The showcase of Russian-speaking community in Glasgow. University of Glasgow. Scotland. Joannina, Greece ----- 314
- Плотникова Г.Н.** К проблеме создания системы обучения русскому словообразованию. Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б.Н. Ельцина. Россия ---- 320
- Романова Н.Н., Амелина И.О.** Применение художественных фильмов и телесериалов при обучении иностранных студентов русскому деловому общению. ФГБОУ ВО «Московский государственный технический университет имени Н.Э. Баумана (национальный исследовательский университет)». ФГБОУ ВО «Юго-Западный государственный университет». Россия ----- 323
- Скорикова Т.П., Орлов Е.А.** Интерактивная основа построения учебного курса магистратуры в виртуальной образовательной среде (на материале дисциплины «Теория и практика межкультурной коммуникации»). Московский государственный технический университет им. Н.Э. Баумана. Россия ----- 329
- Сологуб О.П.** Система письменно-речевой деятельности на занятиях по РКИ. Department of Foreign Languages and Literatures, National Taiwan University. Тайвань ----- 332

Степанова Н., Полянская И. Применение информационных технологий в системе школьного образования Финляндии. В чем секрет успеха? Финско-русская Школа Восточной Финляндии. Акционерное общество INEduexorptoy, экспорт образовательных услуг. Финляндия ----- 337

Сугрובה Ю.Ю. Медиакультура и её роль в современном образовании. Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского. Республика Крым. Россия----- 340

Таратухина Ю.В. Принципы поддержки образовательной траектории в смешанной среде обучения. Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». Россия ----- 344

Ципранова Е., Руда О.(Ciprianová E., Ruda O).Teaching terminology in EFL classroom. Constantine the Philosopher University. Словакия (он-лайн) ----- 349

Чупринина С.В. Принцип организации грамматического материала при изучении русского языка как иностранного. Грузинский технический университет. Грузия----- 352

Швец А. Д. Учебный текст: теоретический и прикладной аспекты. Институт филологии Киевского национального университета имени Тараса Шевченко. Украина ----- 360

Социокультурные проблемы международной миграции и демографии

Бедрина Е.Б., Козлова О.А. Вопросы доступа трудовых мигрантов и их семей к социальной инфраструктуре в России. Уральского федерального университета им.первого Президента России Б.Н. Ельцина, Института экономики УрО РАН. Россия. ----- 366

Куприна Т.В. Внутристрановые особенности кросс-культурного взаимодействия в условиях миграции (на примере академической миграции). Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б.Н. Ельцина. Россия ----- 371

Петрикова А. Особенности этнической идентичности словацких студентов-русистов в условиях динамической мобильности. Философский факультет Прешовский университет кафедра русистики. Словакия ----- 376

Сандлер М. Социокультурные изменения в среде русскоговорящей миграции в Бельгии. Аналитическая статья по итогам серии экспертных интервью. Institute IMAGRI NGO Brussels, Бельгия ----- 382

Шаймерденова М.Д. Социокультурные и языковые аспекты миграционных процессов в Казахстане. Казахская национальная академия искусств имени Т.К. Жургенова (сокр. КазНАИ им. Т.К. Жургенова).Казахстан ----- 386

ЛИТЕРАТУРНЫЕ ГОРИЗОНТЫ

Thomas R. Beyer, Ph.D.
C.V. Starr Professor of Russian and East European Studies
Middlebury College, Middlebury Vermont USA

Teaching Anton Chekhov in the 21st Century

Anton Chekhov is known and acclaimed both as a playwright for his *The Seagull*, *Three Sisters*, *The Cherry Orchard*, and also as a short story writer with over 1000 published in his lifetime. So how can one possibly adequately cover the man, his works, his time, his ongoing impact and relevance today? (in thirteen weeks!)

In the spring of 2016 I asked students for their thoughts on the *what* and *how* They would like to LEARN in our course. The general consensus emerged that one should READ, WRITE, SPEAK/PERFORM, as well as become acquainted with the biographical and historical context of Chekhov and his works.

A tall order! The temptation with good students is to do more, do it all, and yet Middlebury College is not a graduate school and students' time and energies must be safeguarded against their and my enthusiasm.

My seminar met once per week, for three hours on Tuesday evenings for thirteen weeks. Sixteen students were enrolled. Based on their input, the result was a combination of weekly student led discussions and presentations for the short stories. The complete series of the major plays was actually staged by students with props and costumes. Students were also required to submit a five to ten-minute video project derived from one of Chekhov's stories that had not been previously filmed.

One innovative technological aspect of the entire course was providing to each student an Amazon Kindle. This electronic reader/tablet contained the complete set of texts for the courses as well as the plays. These permitted students to walk through the plays without the need to memorize their lines. Students found little difficulty using electronic versus print texts, and many commented on the financial benefits of e-texts.

The results and reactions of this course are described in greater detail in the following paper.

Anton Chekhov, well known and read in Russia, is known mostly among American students for his plays, in particular, *The Cherry Orchard* and *Three Sisters*. Most have read one of the plays in high school or in a college drama course. As I prepared to offer a seminar on Chekhov I suspected the course would attract Drama students, students of English literature (where *Anna Karenina*, *Crime and Punishment* are staples), and those curious about Russian literature in general.

My goal was to try to meet the interests of each and every student, while at the same time offering broader coverage of Chekhov, the short story writer. I began with a brief survey of interests sending an e-mail to students enrolled in the course.

I am reaching out to you for your thoughts on the *what* and *how* You would like to LEARN in our course. Be specific about the knowledge and skills you hope to acquire, and then make concrete suggestions as to the format of the course. Focus on the LEARNING, but also carry that over to the TEACHING element.

Keep in mind some of the ongoing concerns here at Middlebury: work load, stress, anxiety, assessment, and others.

This need not be long—perhaps a page (250 words)—and it should be sent as an e-mail reply to all

members of the class. I will try to accommodate YOUR needs as I determine the what and how we will read/perform/examine Chekhov and his works.

The thoughtfulness of the students' answers convinced me of the seriousness of their purpose and of their eagerness to participate fully in their own learning. Here is a brief sample of a reply by one student:

It's hard for me to exaggerate just how little I know about this man or his works. ... That being the case, reading literally anything that Chekhov wrote would be an improvement from where I stand as I write this email. ... I hope we read the plays that are the best (and most fun to perform). I hope we read the stories that will keep us up at night long after class gets out. I hope we read stories that shake us and leave us in awe.

I'd say something along the lines of "quality over quantity" when it comes to the stories, but any serious pirate would rather have 20 medium-sized gold doubloons rather than 5 large silver ones. ... I'm also unfortunately pretty confident that even the best syllabus (in any class) is imperfect. In that spirit, I'd rather start out ambitiously and perhaps cut a few things than fall victim to the deadly sin of sloth. ...

Here are some goals I have for the course: I want to unzip Chekhov's forehead and jump inside Chekhov's brain. I want to explore the labyrinthine caverns of his mind. I want to gain a sense of what drove this man, what terrified this man, what intrigued this man, and which of life's truths this man artistically packaged and delivered. In the end, I want to have a sense of what Chekhov would have bought at Hannaford [the supermarket, TRB]. If we are to accomplish these tasks, we probably must pass a gauntlet of trials that will push us to challenge ourselves intellectually and personally.

What tools will we require to accomplish these tasks? A homeless man in the grip of hallucinogenic frenzy once told me that difficult tasks do not necessarily require complicated or expensive tools. In that spirit, I would hope our pedagogy embraces the mantra of doing simple things very well. I suggest we do three simple things very well:

- 1) Reading
- 2) Writing
- 3) Speaking

We should thoughtfully, fully, and carefully read the entire assignment for the week. We should regularly write both formal and informal papers which should sometimes be on important central topics and other times be on topics wholly of our choosing. We should read at least some of these papers out loud to the class and collectively discuss our peers' ideas. We should also have some sort of presentation element that requires bringing snacks and dressing in business casual. To the extent that they do not become a distraction and a waste of time, multimedia tools like PowerPoint™, music, and/or Parker Brothers board games could be helpful in our course.

I was sold on this course with the impression that we would make at least some attempt to act out at least a few of Chekhov's plays. Hopefully that is still the case. I think that would be educational and a ton of fun. It would probably also be hilarious.

Building on student input and needs, I designed the course with several elements that involved two halves. The first half of the course of six evenings was devoted to short stories. The second half had performances of the four major plays, and attendance at a performance of a modern-day play based on Chekhov's *Seagull*, Aaron Posner's, *Stupid F*** Bird*. I outlined for all prospective students my expectations for the course:

- 1) For the *short stories* there will be a writing prompt or quiz on the reading prior to class.
- 2) *The presentations*: Five or four students per class. Each will pick a story, research the biography and history of the story, the critical reaction, prepare a ten-minute presentation and ten questions to facilitate discussion. Presenters will distinguish and identify themselves by business casual dress.
- 3) *The plays*. Each will be performed in costume and make up. Reading from Kindles, but with props, entrances and exits. This requires a REHEARSAL of approximately three hours — and participation of a

director/stage manager and up to fifteen students. Each student should have at least one major role in one of the plays and be involved in one or two more.

4) *The projects.* Small groups (2-5) of students are responsible for ONE story not covered in class. The final project should be a film version of the story with costumes/props, etc. A five-minute introduction/summation concerning the story, its place in Chekhov's works and life, and critical responses should be provided.

An additional element to this admittedly highly experimental course was the ability to provide each student without cost an Amazon Kindle Fire, an electronic tablet that contained the entire reading assignment for the course, both all of the short stories in translation, and all of the major plays. More about that aspect later.

Given the short semester of only twelve class meetings I e-mailed to the class an assignment before our first meeting. It contained three stories not found on the Kindles: "Heartache," "A Nervous Breakdown," and "About Love." In my introduction to the course and my presentation and discussion of the stories, I attempted to model for students the scholarly approach that they should take in their own reflections, writings and presentations.

The schedule of classes and readings were as follows:

Chekhov is kind in that most of his works are not very long. Thus one can have a meaningful survey of a few stories or a play, usually requiring reading 100 or fewer pages per class of primary texts. This leaves room and time for secondary texts, discussions, and presentations.

A selection of my stories: Heartache, Nervous Breakdown, and About Love	2/16
Death, Small Fry, Huntsman, Malefactor, and Requiem	2/23
Anyuta, Easter Night, Vanka, Sleepy, and A Boring Story	3/1
Gusev, Peasant Women, and Grasshopper	3/8
In Exile, Ward 6, Black Monk, and Rothschild's Fiddle	3/15
Anna on the Neck, House with the Mezzanine, Man in the Case, Gooseberries, and Lady with the Dog.	3/23
The Seagull	4/5
Performance of <i>Stupid F*** Bird</i> (Friday night class)	4/8
Uncle Vanya	4/12
Three Sisters	4/19
The Cherry Orchard	4/26
Project presentations	5/3

A few observations of my part. Students read carefully and thoughtfully and participated fully in the wide-ranging discussion of Chekhov, Russian life, and indeed the meaning of life. The college years for students between ages eighteen and twenty-two are particularly stressful as they explore themselves, their values, previous beliefs. In a supportive, respectful environment, students felt free to engage with one another as they tested alternative approaches and watched Chekhov as well as themselves grow over time. Life is complicated and a process. Two songs and videos help to set the tone for the ever-changing cyclical nature of our existence represented in the song by The Byrds, *Turn! Turn! Turn!*

(https://www.youtube.com/watch?v=W4ga_M5Zdn4), where the words are taken from the Old Testament Book of Ecclesiastes, 3, and the modern day Lukas Graham *7 Years*

(<https://www.youtube.com/watch?v=LHCob76kigA>).

The student presentations were invariably professional and thought provoking and gave students an opportunity to lead class and discussions. Their efforts permitted me to observe and fill in whatever major points might have escaped attention. One of the highlights of the course was the video project intended to have students examine in the 21st Century the new means to explore in depth some of Chekhov's lesser known stories. The video files are of course too large to share, but here for the curious is

one example, “The Examining Magistrate.”

(<https://drive.google.com/file/d/0BychN4TowoOcOXMzRUxER2puTjQ/view>).

The plays acted out on costume but read from Kindles gave life to the written word. Holding the tablets in one hand with the other free allowed for gestures, hugs, kisses, and handshakes. The input of the directors and the actors and made visible for a generation often more comfortable with the visual versus the verbal the keys to Chekhov’s dramatic art.

The use of Kindles was an experiment, and funded by Middlebury’s Digital Arts project. My report of student comments noted several key points. For the Spring semester of 2016 I requested a set of Kindle Fire devices loaded with the text of Anton Chekhov’s major plays for use in my seminar on Chekhov RUSS0354a-s16. The chief goal was to provide students as they acted out the major Chekhov plays to carry Kindles and be unencumbered with sheets of paper. An added benefit was the ability to download the preferred translation of Chekhov’s stories for the course, (*Stories of Anton Chekhov*, translated by Peaver and Volokhonsky), thus providing the complete set of required texts to students. The cost of the Kindles was approximately \$45 per unit. The cost of that download was less than \$5.00 per unit. The \$50 cost per student was covered by the grant with no charge to the students. Students checked out a unit for the semester much like borrowing a book from the main library circulation desk. At the end of the semester I solicited student responses to a questionnaire with the following results from thirteen out of sixteen respondents.

1) Students overwhelmingly relied on the Kindle exclusively.

2) Key advantages were the convenience of a single text and the cost savings per student.

3) Students used the device, but some might have preferred a text for the short stories. For the plays the devices were seen as far better than paper copies.

4) Most students believe the experiment can be replicated in other subjects with the key advantage being cost savings.

My own observations mirror those of students. It was very useful to have a single unified text for in-class references. The use of the Kindle in the plays, *Three Sisters*, *Uncle Vanya*, *The Seagull*, *The Cherry Orchard*, resulted in more normal personal interactions, handshakes, hugs, etc.

The challenge going forward is to find other classes, my own included, that will have one or more plays, and where inexpensive texts for kindles are available. Meanwhile the College has acquired twenty-five Kindle Fire devices for additional loans to faculty, staff and students.

Education today is increasingly turning to focus on the learner and learning as opposed to traditional lecture style teaching. The “Sage of the Stage” is being replaced by the “Guide on the Side.” No longer do I prepare students primarily for graduate studies in Russian literature. I hope to prepare them in some small way for life. The abilities to read and analyze, to present effectively in the clipped writing style of today and utilizing multimedia, to articulate one’s findings in written and spoken medium, are all essential qualities of the well-educated leaders of tomorrow.



**Булашова Наталья Михайловна, к. филол. наук,
ведущий переводчик отдела международного сотрудничества
Управления международных связей,
федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Московский педагогический государственный университет»,
Москва, Россия**

Компаративный анализ как актуальное направление современного литературоведения (на материале творчества Д.Г. Лоуренса)

***Abstract:** comparative analysis is the actual direction of contemporary literary criticism. The literature of modernism is characterized by the presence of numerous allusive links with works of world literature and culture. D.H. Lawrence's short story "The Princess" is the modern variant of the fairy tale about a sleeping beauty.*

***Keywords:** comparative analysis; modernism; D.H. Lawrence.*

Компаративизм (в широком смысле – сравнительное литературоведение) представляет собой «раздел истории литературы, изучающий сходства и различия, взаимоотношения и взаимодействия, связи и влияния литератур разных стран мира» [4, 163]. Компаративный анализ, призванный выявлять несовпадения и общие связи между литературами разных стран и эпох, является актуальным направлением современного литературоведения. Его применение необходимо, например, при изучении литературы модернизма, для которой характерно наличие многочисленных аллюзивных связей с произведениями мировой литературы и культуры.

В рассказах английского писателя Д.Г. Лоуренса (D.H. Lawrence, 1885-1930) встречаются различные виды аллюзий, которые служат для решения разнообразных творческих задач. Характерный прием в малой прозе писателя – сопоставление рассказа с определенным произведением (прецедентным текстом), не принадлежащим его перу. Н.В. Петрова отмечает, что у англоговорящих авторов высокой степенью прецедентности обладают «тексты Библии, других мифов и сказок, тексты английских и американских писателей» [8, 27], это справедливо и в отношении творчества Д.Г. Лоуренса. Еще одна особенность использования Д.Г. Лоуренсом аллюзий, влияющих на все произведение, – их переосмысление, нередко переворачивающее привычное значение.

Значительное место в рассказах Д.Г. Лоуренса занимают сказочные аллюзии. Сказка – «один из основных жанров устного народно-поэтического творчества, эпическое, преимущественно прозаическое художественное произведение волшебного, авантюрного или бытового характера с установкой на вымысел» [9, 27]. Черты сказочной поэтики дают о себе знать на разных уровнях содержания и формы в рассказах на протяжении всего творчества Д.Г. Лоуренса.

Один из самых интересных способов использования элементов сказочной поэтики в малой прозе писателя – наличие очевидных и неочевидных точек соприкосновения рассказа с определенной сказкой. Для иллюстрации этого процесса можно остановиться подробнее на рассказе последнего периода «Принцесса» («The Princess», 1924), в котором обнаруживаются параллели со сказкой о спящей красавице на сюжетном уровне. Стоит отметить, что образ спящей красавицы

распространен в английской культуре. Шари Б. Лейст определяет лоуренсовскую трактовку спящей красавицы как «современную женщину, живущую с помощью своего «сознательного эго» в рамках принятых условий, в то время как ее индивидуальный дух подавляется» [12, 54]. Этот образ оказывается значимым для всего творчества писателя. Сюжетной канвой рассказа «Принцесса» становится история главной героини, жившей с отцом в Европе и перебравшейся после его смерти в Америку. Здесь она отправляется в горы с проводником-мексиканцем, который совершает над ней насилие, затем ее спасают охотники, убивающие мексиканца. Этот рассказ интересен тем, что в нем наравне с чертами сходства (наличие героини-принцессы, родителей, злых сил, сна, возможного спасителя) присутствуют существенные различия со сказкой о спящей красавице, в частности в корне отличающиеся финалы.

Рассказ уникален тем, что в нем органично сочетаются убедительное описание существующей действительности (например, природы, исторических реалий того времени) и элементы сказочности (в первую очередь, в создании образов героев). «Принцессу» Д.Г. Лоуренса можно рассматривать как вариант авторской или литературной сказки, для которой характерен отход от строгих канонов построения народной сказки: сказочная поэтика сохраняется, но наличие автора предполагает всякого рода отступления от канонов: реалистические детали, черты психологического портрета, философско-этическое наполнение и т.д. Классические образы наполняются новым, важным именно для Д.Г. Лоуренса содержанием.

Самые известные изложения народной сказки о спящей красавице – варианты из сборников Ш. Перро (1697) и братьев Гримм (1812), которые имеют незначительные различия между собой, однако в целом опираются на общую фабулу о том, как принцесса, заколдованная злой феей, засыпает на 100 лет и просыпается при появлении принца-спасителя. Именно тексты этих сборников будут привлекаться для сравнения традиционной сказки и текста произведения Д.Г. Лоуренса. Объектами сравнения являются образы **героини**, ее **родителей**, **злой силы**, **спасителя**, **мотив сна** и **способы спасения**.

И в народной сказке о спящей красавице, и в произведении Д.Г. Лоуренса центральным персонажем становится **героиня**. В варианте сказки братьев Гримм это скромная, ласковая, разумная девушка, вызывающая у всех симпатию. В рассказе Д.Г. Лоуренса героиня, образ которой появляется уже в заглавии, вводится первым же предложением: «Для своего отца она была Принцессой» [3, 157]. Ее имя – Мария-Генриетта – появляется в тексте не сразу и упоминается всего несколько раз; привычное обращение к ней героев – «Принцесса», что создает параллель с образом спящей красавицы из сказки – особы королевских кровей, так называет ее отец, очень гордившийся ею, а также рассказчик, и «Куколка» («Dollie») – определение материнское, которого придерживаются и родители рано умершей матери Принцессы из Бостона, основное их чувство к героине – жалость к «бедной крошке». Подобное определение рождает ассоциации с образом героини из пьесы «Кукольный дом» («Et dukkehjem», 1879) Г. Ибсена – любимого драматурга Д.Г. Лоуренса. Примечательно, что и в отношении отца к дочери иногда проявляется что-то похожее на отношение к любимой игрушке: «по ночам отец заворачивал ее в одеяло на ложе из целительных еловых веток, и она безропотно любовалась звездами» [3, 169] – так возникает ассоциация с образом уже другой куколочки, которая должна превратиться в бабочку (*chrysalis*). Таким образом, оба имени, употребляемые с большой буквы: и Принцесса, и Куколка, содержат в себе символическое значение.

Спящая красавица из классической сказки проспала долгие годы и проснулась такой же 15-16-летней девушкой, какой и заснула. Так и Принцесса из рассказа Д.Г. Лоуренса «будто родилась взрослой, но так ею и не стала» [3, 161]; «шли годы, ей исполнилось 25 лет, потом 30, но она оставалась все той же девственной утонченной Принцессой ... похожей на горделивый цветок без запаха» [3, 169-170]. С самого раннего возраста окружающие отмечали в ее облике необычайность и старомодность, черты настоящей леди из прошлых веков, это касалось не только

аристократической осанки и грациозности, но и ее одежды – плаща и пелерины, в которые ее наряжал отец. Это упоминание старомодной одежды рождает ассоциации с образом проснувшейся спустя 100 лет принцессы из классической сказки: «влюбленный принц, разумеется, ни слова не сказал ей о том, что фасон ее платья вышел из моды, по крайней мере, 100 лет назад и что такие рукава и воротники не носят со времен его прапрабабушки» [7, 34].

Д.Г. Лоуренс неоднократно подчеркивает черты сказочного существа в реальной героине – она была «словно подмененное дитя, рожденное феей» [3, 165]. Чистота, невинность героини – положительное качество в народных сказках – оборачивается вкуче с чувством врожденной гордости своей обратной стороной в произведении Д.Г. Лоуренса. Сравнение героини с пустым сосудом, пустоцветом, вечным странником демонстрирует отношение к ней со стороны автора, как к обреченному персонажу, неспособному жить среди реальных людей.

Земной, обыденный символ ее принадлежности к высшему кругу – наличие прислуги в лице мисс Камминс, вышедшей из преподавательской среды.

В классическом сюжете **родители принцессы** обозначаются формулировкой «король с королевою», они являются традиционными сказочными героями, их образы подробно не раскрываются. В произведении английского писателя родители Принцессы, особенно отец, напротив, важные фигуры как для формирования личности героини, так и для развития действия.

Воспитанием Принцессы занимался ее отец – Колин Урхарт, отгородивший ее от остального мира, он оказал как положительное (был для нее своеобразной теплицей), так и отрицательное влияние на судьбу своей дочери. В образе этого привлекательного мужчины, как и в образе Принцессы, сочетаются сказочные, легендарные черты и черты реального человека его времени. Так, с одной стороны, он был «настоящим кельтским героем из давних времен» [3, 158], а с другой – являлся «одним из тех джентльменов с приличным, но не более того, капиталом, которые 50 лет назад переезжали с места на место, никогда ничем не занимались, однако считались своими в высшем обществе не одной страны» [3, 158].

Дочери мистера Урхарта, которая обладала такими же, как у него огромными отрешенными голубыми глазами, передалась такая черта его личности, которую автор обозначил словами «немного не в себе» – что способствовало их оторванности от мира реальных людей.

Источником зла в классических сказках о Спящей красавице становится мстящая фея, которой не хватило места на празднике в честь Дня рождения Принцессы. В произведениях Д.Г. Лоуренса функцию «ведьмы» могут выполнять общество, классовая гордость, конкретные люди, а также собственные заблуждения о жизни и счастье. Функции злой феи в рассказе Д.Г. Лоуренса «Принцесса» выполняют отец героини, давший ей воспитание, а также ее собственная натура. Именно отец вложил в Принцессу мысль о ее уникальности и оторванности от остальных. Зло в образе героини, согласно мировоззрению Д.Г. Лоуренса, ассоциируется с ее стерильной чистотой, бесстрастностью и бесполостью.

В классической сказке Принцесса действительно **засыпает**. Известно, что народные сказки предоставляют возможность для множества интерпретаций. Согласно солярной теории, эта сказка является повествованием о восходе солнца или ежегодно приходящей весне: спящая красавица – олицетворение весны, злая фея – ночи, зимы и холодного ветра, принц – солнца, столетний сон принцессы – стодневной зимы. Аллегорическое объяснение представляет героиню как аллегория невинности и добродетели, принца – смелости, тринадцатую фею – гордости, а мать – ревности. Трактовка с моральной точки зрения предполагает, что сказка, модель вселенной в миниатюре, – амбивалентная история, где милость являет себя в своих противоположностях, замок – это и спасительное место, и темница, феи – и благо, и проклятие, сон становится спасением и заклинанием, а спящая красавица символизирует человеческий дух, вновь возрождающийся от несчастья к счастью.

Мотив сна занимает в творчестве Д.Г. Лоуренса важнейшее место. В рассказе «Принцесса» сон героини представлен не в прямом, а в фигуральном смысле, вся ее жизнь – это «сон в бодрствовании», своеобразная «смерть в жизни». Мотив сна Принцессы в реальной жизни дает знать о себе в следующих чертах ее характера и внешности: скрытность, необщительность, показная вежливость по отношению к другим людям, бесстрастность, не изменяющаяся с годами молодость. Так, казалось бы, положительная для женщины способность не стареть становится знаком определенного изъяна в ее натуре. Главное символическое значение сна Принцессы в рассказе, целиком вытекающее из системы взглядов английского писателя на человеческие отношения, – ее неспособность любить.

В классической сказке **спасителем** Спящей красавицы становится **королевич**. В варианте сказки братьев Grimm вызволить Принцессу стараются многие, но все они, за исключением одного, погибают на изгороди, окружающей заколдованный замок. Здесь можно проследить параллель с рассказом Д.Г. Лоуренса, в котором у Принцессы после смерти отца большое количество ухажеров, но все они не привлекают ее особого внимания.

У братьев Grimm нет подробного описания принца, он является типичным сказочным героем, как и родители принцессы, но именно он ее будит. У Ш. Перро принц также становится единственным героем, которому удается пройти сквозь непроходимую изгородь, но не он является причиной пробуждения героини, его появление просто совпадает с истечением времени проклятия.

Ш.Б. Лейст отмечал, что функцию спасителя в произведениях Д.Г. Лоуренса может выполнять не обязательно человек, но что-то, что пробудит в героине новое понимание себя и сути вещей и заставит отказаться от безжизненности и стерильности. Часто пробуждающим героев чувством в творчестве Д.Г. Лоуренса становится любовь, что объясняет появление героя-спасителя в лице молодого мексиканца. Д.Г. Лоуренс видел путь спасения для современных ему людей в гармоничном духовном и физическом союзе мужчины и женщины.

В произведении английского писателя в роли такого героя-спасителя выступает тридцатилетний мексиканский крестьянин Доминго Ромеро – проводник-экскурсовод, единственный, кто в какой-то мере заинтересовал Принцессу как мужчина.

Эти герои рассказа имеют ряд сходных черт, но между ними также существенны различия, становящиеся в итоге фатальными.

Принцесса единственная из туристов заметила в этом замкнутом человеке искру. В герое также переплетаются реальные и сказочные черты. В определенные моменты мексиканец похож на черного рыцаря – «Ромеро казался <Принцессе> таинственным и страшным демоном, а не человеком» [3, 203]. Оба они – исключительные, гордые личности. И Принцесса, и Ромеро происходят из древних обедневших, некогда богатых родов, оба являются последними представителями своего рода. Род Ромеро погубил «приход белого человека» [3, 176], и сам Ромеро служит белым людям – так в рассказ в очередной раз проникает исторический фон.

Ромеро, как и Принцесса, спит наяву, при этом такой сон автором представлен как типичное состояние поработенного народа. Ромеро, на первый взгляд, является типичным мексиканцем, «однако в <его> безнадежном взгляде иногда загоралась искра то ли гордости, то ли уверенности в себе, то ли бесстрашия» [3, 177].

Близкие черты позволяют им сойтись, но на этом фоне сильнее выражается главное для всего мировоззрения писателя различие между ними: они находятся на разных полюсах – Принцесса холодная, в ней нет жизненной силы, а Ромеро по своей природе горячий, в нем теплится искра жизни. Герои могли бы друг другу помочь, но это оказывается невозможным, что и является главным различием между классической сказкой о спящей красавице и рассказом Д.Г. Лоуренса.

Кульминационным событием в сказках о спящей красавице становится **момент пробуждения** героини. В варианте сказки братьев Grimm именно королевич помогает героине проснуться,

поцеловав ее. Примечательно, что мотивы прикосновения и поцелуя – важнейшие для поэтики Д.Г. Лоуренса, они являются основными средствами познания другого. Тем символичнее становится тот факт, что Принцесса у английского писателя не стремится ни к прикосновениям, ни к поцелуям. В варианте сказки Ш. Перро появление принца совпадает со сроком прекращения действия столетнего заклятия, сама встреча героев рождает между ними любовь.

«Пробуждение» героев к жизни в творчестве Д.Г. Лоуренса связано с «установлением отношений, основанных на глубинном «я», существующем в “крови и плоти”» [12, 54]. В рассказе Д.Г. Лоуренса встреча Принцессы с крестьянином Ромеро – авторским вариантом сказочного принца – шанс для них обоих «проснуться». Мексиканец выполняет, по классификации В.Я. Проппа, сказочные функции проводника и помощника [10].

На внешнем уровне это выражается в том, что его нынешняя профессия – проводник-экскурсовод. Ромеро, который позволяет героине чувствовать себя настоящей Принцессой, воспринимает ее как Женщину (в этом заключается ее возможное спасение). Между героями возникает молчаливое взаимопонимание, хотя Ромеро плохо говорит по-английски. Ромеро стал первым мужчиной в ее жизни, который мог ей в чем-то противоречить, чего она никогда не выносила, – таким образом, в их отношениях намечается и зерно конфликта.

Кульминационные события в рассказе начинаются с момента отправления Принцессы, ее помощницы мисс Каминс и Ромеро в горы.

В описании природы также соединяются реалистические и сказочные элементы. Важно, что само путешествие в Америку воспринимается Принцессой как путешествие в сказочную страну «условной реальности». Сама Мексика, ранчо в деревне, заброшенная хижина в заповедном пространстве мексиканских гор рождают ассоциации с заповедным сказочным пространством, в частности с заколдованной территорией, окружавшей заброшенный замок принцессы из сказки о спящей красавице.

Сказочная семантика в рассказе Д.Г. Лоуренса, поначалу обладающая положительной коннотацией, постепенно переходит в отрицательную: так, «Принцесса очутилась в доброй сказке, где тихо увядала трава и рощи тонких осин сбрасывали золотые чешуйки» [3, 197]. Понемногу окружающая героев атмосфера становится все более холодной и неприветливой (события разворачиваются осенью), меняется пейзаж, приобретающий инфернальные оттенки: героям попадаются «редкие мертвые елки, напоминавшие щетинки на серой мертвой свинье» [3, 201]. Двигаясь на лошадях по труднопроходимой горной тропе, пересекая реку, герои попадают на заповедную, зачарованную территорию. В сказках и мифах многих народов переход через реку означает переход в другой, часто потусторонний мир. Позднее героям попадает еще одно препятствие, которое рождает ассоциации со сказками: они переступают некий рубеж, после которого пути назад уже не будет: «Ромеро остановился, недоуменно поглядел на поваленное дерево и легко переступил через него. За ним с опаской последовала гнедая лошадка Принцессы. А вот упрямец, на котором ехала мисс Камминс, заволновался, и пришлось вести его в обход» [3, 190]. На перевале Принцессу в первый раз посещает желание вернуться обратно. Именно в таком месте герои предпринимают попытку вернуться к жизни, реализованную в форме интимных отношений.

В роковую ночь Принцесса видит сон (вновь в рассказе возникает мотив сновидения). В этом зловещем сне-предзнаменовании снова возникает ассоциация с куколкой, не способной из гусеницы превратиться в бабочку, образ которой неразрывно связан с образом Принцессы.

Замерзшая ночью Принцесса просит Ромеро обнять ее, чтобы согреть, сознательно не преследуя никакой иной цели (в этом тоже просматривается символизм – холодная Принцесса просит горячего Ромеро согреть ее). Ромеро воспринимает это иначе, и все заканчивается интимной близостью. Случившееся не было просто насилием со стороны мексиканца, Принцесса подсознательно к этому стремилась, однако после она окончательно убеждается, что этот путь ей не подходит.

Главное противоречие в натуре Принцессы заключается в том, что ею движет желание спастись от самой себя, от той холодной Принцессы, которой она является. Естественное желание тепла, которое можно получить от другого человека вступает в противоречие с ее самым сильным стремлением в жизни – «остаться нетронутой, чтобы никто не прикасался к ней» [3, 215]. Принцесса начинает ощущать себя жертвой, попавшей в ловушку (хижина находится вдали от охотничьих троп на дне ущелья). Она стремится освободиться из-под власти Ромеро. Олень, убитый индейцами, которых встретила Принцесса, выброшенная мексиканцем в озеро одежда Принцессы, в которой она сливалась с природой и напоминала яркую птичку, убитая ружьем Ромеро олениха рождают ассоциации с образом самой Принцессы. Убитых животных можно противопоставить, напротив, ожившим вместе с принцессой животным из классической сказки о спящей красавице.

Финал рассказа диаметрально противоположным образом отличается от счастливого финала классической сказки о спящей красавице. Непринятая Принцессой помощь Ромеро губит его самого. Не только мексиканец совершает насилие над Принцессой с целью вернуть ее к жизни, но и сама Принцесса причиняет вред мексиканцу, что приводит к его гибели, стремление к которой заложено в нем изначально.

Близость с Принцессой была способна излечить Ромеро, вернуть его к полноценной жизни. Холодность героини разбудила в нем ярость, а вместе с тем тоску и жажду смерти. Их сердца окончательно покрылись льдом. Примечательно, что Ромеро погибает от рук охотников, спасших от смерти Принцессу, выстрелом в самое сердце, его настигает физическая смерть. Принцесса остается жить в физической оболочке, но она продолжает «спать наяву»: она не помнит о произошедшем, окончательно теряет рассудок.

Использование сказочных аллюзий Д.Г. Лоуренсом не является самоцелью. Обращение к сказочной поэтике помогает решить писателю несколько художественных задач. Так, для европейцев Южная Америка в начале XX века действительно представлялась сказочной страной, а Принцесса в рассказе – холодная европейка – явно вступает в диссонанс с этим сказочным контекстом. Возникает характерное для творчества английского писателя противопоставление природы и цивилизации. Д.Г. Лоуренс использует хорошо знакомый читателю сказочный мотив спящей красавицы, который в рассказе инвертируется. Английский писатель показывает иллюзорность некоторых из традиционных идеалов, невозможность реального бегства от цивилизации в данную эпоху. Подобная противоположная развязка знакомого сюжета обусловлена, с одной стороны, пессимистичными умонастроениями писателя в тот период, осознавшего необычайно остро, насколько далеки друг от друга действительность и сказочные идеалы, а с другой – определенной игрой с читательскими ожиданиями, к чему также всегда тяготела литература модернизма. Модель, описываемая в народной сказке, созвучна проблемам, поднимаемым в творчестве писателя, – в первую очередь это отношения между мужчиной и женщиной и мотив пробуждения ото сна.

Список литературы:

- Булашова Н.М. Поэтика рассказов Д.Г. Лоуренса: Дис. ... канд. филол. наук. – М., 2013.
Гримм братья. Спящая красавица: Сказка / Пер. с нем. П.Н. Полевого. – СПб, 2010.
Лоуренс Д.Г. Принцесса // Лоуренс Д.Г. Счастливые привидения. – М., 2006. – С. 157-231.
Мейлах Б.С. Компаративизм // Литературный энциклопедический словарь / Под общей редакцией В.М. Кожевникова и П.А. Николаева. – М., 1987. – С. 163.
Муратова Я. Д.Г. Лоуренс // Lawrence D.H. The Princess and Other Stories. – М., 2002.
Перро Ш. Спящая красавица / Пер. Т. Габбе. – М., 1988.
Петрова Н.В. Интертекст как общий механизм текстообразования (на материале англо-

- американского короткого рассказа): Автореферат дис. ... канд. филол. наук. – Волгоград, 2005.
- Померанцев Э.В. Сказка // Литературный энциклопедический словарь / Под общей ред. В.М. Кожевникова и П.А. Николаева. – М., 1987. – С. 383.
- Пропп В.Я. Морфология <волшебной> сказки. Исторические корни волшебной сказки. – М., 1998.
- Finney B. Introduction // Lawrence D.H. Selected Short Stories. – L., 2000. – P. 11-31.
- Laist Shari B. The Sleeping Beauty Motif in Selected Short Stories by D.H. Lawrence. – 1975.
- Leavis F.R. D.H. Lawrence. Novelist. – L., 1955.



*Витковская Леокадия Васильевна,
доктор филологических наук, профессор,
зав. кафедрой языкознания, русской филологии,
литературного и журналистского мастерства,
Пятигорский государственный университет,
Пятигорск, Россия.*

«Я создал мир иной» (М.Ю. Лермонтов): современные технологии творческого изучения поэтики художественного текста

***Abstract:** the article presents methods of the use of database as a creative technology of the study of the poetics of M.Yu. Lermontov's fiction texts and the specificity of their interpretation for the development of professional lingvostylistic competences.*

***Keywords:** Lermontov's poetics interpretation intertextuality, database, creative technology, professional competence.*

С течением времени слово в художественном тексте традиционно начинает прирастать новым смыслом, что совершается прежде всего в результате взаимодействия креативных составляющих триады «автор-текст-читатель». Каждая из данных категорий соотносится с конкретным временем, которое при определении направления интерпретации любого художественного текста выступает основным фактором. Неслучайно М.М. Бахтин называл время «четвертым измерением пространства» [1, 235].

Происходящие в конце XX-начале XXI века общественно-политические интеграционные процессы и интенсивное развитие технологий получения человеком информации оказали кардинальное влияние на характер эстетических трансформаций в искусстве и на уровень восприятия своеобразия литературных произведений, в связи с чем в обществе резко изменяется статус чтения и снижается роль художественной литературы.

Видимо, закономерно, что в настоящее время в системе высшего образования при изучении художественной литературы для реализации познавательной и творческой активности обучающихся применяют многочисленные технологии, предоставляющие возможность более эффективно использовать учебное время и целенаправленно планировать самостоятельную работу студентов.

В Пятигорском государственном университете формируется система технологического обеспечения преподавания отдельных академических курсов, включающая разнообразные МООКи, базы данных, тесты, кейс-study и другие формы организации учебной деятельности. Так, в методике преподавания дисциплин «Теоретическая стилистика», «Стилистика и литературное редактирование», «Практическая стилистика и редактирование» и др. используется база данных на основе созданной в университете Антологии публикаций по творчеству М.Ю. Лермонтова.

Исторически сложилось так, что сочинения этого гения русской литературы оказались среди тех художественно-эстетических источников, которые кардинально влияли и по-прежнему продолжают воздействовать на развитие всего мирового искусства.

По исключительной образности и силе философско-эстетической типизации изображения действительности произведения М.Ю. Лермонтова резко выделяются на фоне литературы его эпохи, что отчетливо осознавал и подчеркивал уже в 1829 году (ст. «Русская мелодия») сам их создатель:

В уме своем я создал мир иной
И образов иных существовань.

Как известно, оценка специфики лермонтовского творчества и его проблемное осмысление начинается при жизни поэта в статьях В.Г. Белинского, С.П. Шевырева и др. Почти за 175 лет своего развития лермонтоведение становится феноменальной частью отечественного литературоведения. В свое время накопленный в многочисленных анализах творческого наследия именно Лермонтова опыт послужил основой для создания первой в России литературной «Лермонтовской энциклопедии» [5]. Систематизация материалов о рецепции творчества Лермонтова осуществляется постоянно, что способствует становлению новых тенденций в интерпретации его сочинений, а также в осмыслении их влияния на историю развития русской литературы [3], о чем свидетельствуют исследования таких известных ученых, как И.Л. Андроников, Д.Д. Благой, А.С. Бушмин, В.А. Мануйлов, В.Э. Вацуро, С.А. Андреев-Кривич, М.И. Гилельсон, Д.Я. Гершензон, В.Я. Кирпотин, Э.Э. Найдич, Ю.М. Лотман, Б.Т. Удодов, Б.М. Эйхенбаум, В. Шадури и др.

Следует отметить понятную закономерность в том, что в истории мировой культуры имя поэта, истинного певца Кавказа, неразрывно связано с Пятигорском, с памятным музейным Домиком и с педагогическим институтом (как он тогда назывался), в котором уже со времени его создания – в сороковые годы XX столетия - начинают складываться традиции исследования (защита диссертаций, составление тематических сборников, организация научных конференций) творчества автора, написавшего в своем знаменитом романе известную фразу «Вчера я приехал в Пятигорск...».

Сложившиеся закономерности и специфика социально-исторической обусловленности восприятия творчества М.Ю. Лермонтова объясняют причины непрекращающегося расширения контекста его произведений, интерпретация которых имеет одну из наиболее сложных в искусстве историй и позволяет воссоздать целостную концепцию художественного мира поэта с позиций науки XXI века. С развитием когнитивных наук, с разработкой теорий интертекстуальности, мифологизма, нарратологии, межкультурной коммуникации, а также со становлением в конце XX-начале XXI века новых литературно-художественных направлений (структурализма, экзистенциализма, неореализма, натурализма, необарокко, постмодернизма, концептуализма и др.) открывается новый этап лермонтоведения, в развитии которого существенную роль играют, в том числе Международные конференции, проводимые Государственным музеем-заповедником М.Ю. Лермонтова (Пятигорск) совместно с Московским Лермонтовским обществом, Пятигорским государственным университетом и другими университетами и научными центрами. В последние годы на подобных форумах обсуждались весьма актуальные темы: «М.Ю. Лермонтов в русской и зарубежной науке и культуре» (2015), «М.Ю. Лермонтов и его время в мировой науке и культуре»

(2016 г.), «Проблема авторства стихотворения «Прощай, немытая Россия» с точки зрения современной филологической науки» (2017).

Пятигорская исследовательская школа лермонтоведов вносит значимый вклад в постижение уникальности творческой личности М.Ю. Лермонтова и «инаковости» созданного им художественного мира, при этом используются современные инновационные методы и технологии. В данном плане учеными ПГУ создана база данных на основе собрания публикаций лермонтовской тематики в научном журнале «Русский язык и межкультурная коммуникация», издаваемом научно-исследовательской лабораторией при ПГУ «Русский язык на Северном Кавказе». В Антологии «М.Ю. Лермонтов в XXI веке» [4] представлены материалы по следующим направлениям:

- М.Ю. Лермонтов: жизнь и судьба.
- Поэтика лермонтовского текста.
- Лермонтовский текст, метатекст, интертекст.
- М.Ю. Лермонтов как метатекст в современной когнитивно-коммуникативной парадигме.
- М.Ю. Лермонтов в истории культуры XIX-XXI веков.
- Методика преподавания произведений М.Ю. Лермонтова (в том числе и в иностранной аудитории).
- В аспекте сравнительно-сопоставительного изучения литератур и культур особое внимание уделено проблеме «М.Ю. Лермонтов и Кавказ», поскольку в его творчестве тема Кавказа является одной из ведущих смысловых доминант, а концепт «Кавказ» объемлет когнитивно-формирующие функции кавказского мира, отраженного на широком фоне этнокультурных архетипов и символов.

Характерно, что авторами собранных в Антологии материалов являются исследователи из разных стран и городов. Москву представляют ученые С.Г. Буров и В.И. Гусаров, Санкт-Петербург – Е.Г. Косматова и известный лермонтовский библиограф О.В. Миллер [2]. Значимые для творчества Лермонтова вопросы поднимаются в работах Е.Д. Бурмистровой и И.В. Быдиной, А.Н. Долгенко, С.В. Переваловой и Н.Г. Чекалиной – из Волгограда, В.Б. Виноградова и И.П. Черкасовой – из Армавира, С.Н. Зотова – из Таганрога, Л.А. Ходанен и Е.А. Швачич – из Кемерово, а также Д.С. Схалыхо из Майкопа и Н.А. Резник из Ханты-Мансийска. Своеобразная оценка роли Лермонтова в истории мировой культуры осмыслена в статьях Л.И. Бройтмана и Инны Рау (Германия) и И.В. Сермана (Израиль). Большая часть публикаций принадлежит ставропольским (К.В. Зуев, Д.И. Петренко, Н.В. Протасова, Т.К. Черная, К.Э. Штайн,) и пятигорским исследователям лермонтовского наследия – это сотрудники Государственного музея-заповедника М.Ю. Лермонтова (С.М. Аведова, А.А. Багдасарян, М.Ф. Дамианиди, Н.В. Маркелов, Е.Л. Соснина), краеведы Л.И. Краснокутская и В.А. Хачиков, преподаватели ПГУ (Е.А. Абулова, Э.Г. Айрапетова, И.П. Бакалдин, А.А. Буров, Г.П. Бурова, Л.В. Витковская, А.Ф. Иорданов, И.В. Кичева, Т.Н. Ковалева, А.Ф. Петренко, И.Ю. Погорелова, А.В. Очман, А.Я. Фрикке, В.И. Шульженко) и школьные учителя русского языка и литературы из Кисловодска (Т.П. Зеленковская и Г.В. Константинова).. Все их аналитические разыскания и обобщения убедительно подтверждают, что лермонтовские сочинения представляют собой прежде всего специфически подвижную жанровую и философско-эстетическую систему, рефлексивное и ментальное пространство которой обозначает своеобразный сценарий определенной исторической ситуации в России и задает его личностную дискурсивную мотивированность, открытую для последующей интерпретации и изучения, в том числе с привлечением к исходным материалам базы данных безграничных возможностей Интернета. Масштаб лермонтовских сочинений, анализ которых приводится в Антологии, дает богатый материал для осуществления в учебном процессе широких междисциплинарных и интертекстуальных связей. При таком подходе предлагаемая для выполнения система заданий предназначена для комплексного поиска необходимых тематических материалов, таких, например, как известные публикации об определении особенностей поэтики М.Ю. Лермонтова для выработки

собственного ее понимания, для выявления в ней функций интертекстуальности, для решения многих вопросов, связанных с идиостилем гениального русского поэта. Самостоятельная работа с базой данных предполагает развитие профессиональных, прежде всего общекультурных и лингвостилистических, компетенций. Совокупность целей и задач, решаемых с применением художественно-творческих технологий, способствует расширению научно-теоретических, философско-эстетических, историко-литературных, лингвостилистических, литературоведческих, когнитивно-концептуальных и многих других знаний, необходимых члену компьютеризированно информационного общества. Антология как база данных используется нами не в традиционном плане – она не предназначена для автоматической проверки, так как направлена на развитие индивидуальных творческих способностей и на выработку собственных критериев интерпретации и восприятия произведений художественной литературы. Причем в данных процессах в качестве активного творческого субъекта должен формироваться многогранный читатель, который в искусствоведческом плане часто остается на периферии литературоведческих изучений. В идеале желательно, чтобы читатель, как и автор, могли проецироваться в произведении, оставляя в нем следы своего «присутствия», что в весьма выразительной форме находит отражение в лермонтовской картине мира и позволяет каждому читателю по-своему оценивать, знать и любить Лермонтова. Причем автор как образ, к тому же образ художественный, тем более такой, как создатель «Мцыри», «Демона», «Маскарада», «Героя нашего времени», никакими интерпретационными приемами не может быть «устранен» из созданной им художественной картины мира, наполненной всеобъемлющими пространственно-временными категориями: изображением сюжетного и бесконечного времени, замкнутого и разомкнутого, а также ограниченного и безграничного пространства. Главное, что в его произведениях настоящее непременно соотносится с прошлым и будущим, что дает возможность каждому поколению читателей открывать новые грани его поэтики и таланта.

Глобальный пространственно-временной континуум поэтического мира Лермонтова постоянно дополняется и расширяется, но по-прежнему остаются спорными вопросы, связанные с самыми существенными сторонами его творчества, его методом и стилем, жанровым своеобразием, спецификой способов представления авторской позиции. Время (в смысле теоретико-эстетической эволюции), идеальный исследователь и образцовый читатель могут создавать великое множество потенциальных (в том числе парадоксальных) интерпретаций созданных Лермонтовым образов, но их когнитивно-концептуальным пространством и пределом всегда будет авторский текст, созданный писателем М.Ю. Лермонтовым, твердо верящим, что «история души человеческой... едва ли не интереснее истории целого народа».

Список литературы:

1. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М. 1979.
2. Библиография литературы о М.Ю. Лермонтова /сост. Миллер О.В. Л., 1980.
3. Лермонтов М.Ю.: pro et contra, антология / Сост., комм. С.В. Савинкова, К.Г. Исупова; вступ. ст. С.В. Савинкова. 2 т. СПб.: РХГА, 2014.
4. Лермонтов М.Ю. в XXI веке. Антология. Публикации в научном журнале «Русский язык и межкультурная коммуникация» 2001-2014. Пятигорск, 2014.
5. Лермонтовская энциклопедия. М.: Советская энциклопедия, 1981.



Головченко Игорь Федорович,
кандидат юридических наук, доцент кафедры
креативно-инновационного управления и права,
Пятигорский государственный университет,
Пятигорск, Россия.

**Сюжетообразующие функции
мотива пути в раннем творчестве Н.С. Гумилева**

***Abstract:** This article explores the aspects of a transition from Romanticism and Symbolism to Acmeism of philosophical and aesthetical thought of N.S. Gumilyov, a Russian Silver Age poet. One of the forms in which his artistic and literary views are implemented is the specifics of persona creation. It also proves the hypothesis that when the author creates a persona, the journey is a guiding story-forming theme. It is the journeyman who becomes his main lyrical character. Moreover, while describing the character's wanderings it's not the physical transposition that is important, but his spiritual dimension. Traditional for the European culture since the classical times – a motif of escape from civilization falls apart in Gumilyov's poetry books ("Romantic Flowers", "Pearls", "Alien Sky", "Quiver", "Bonfire", "Pillar of Fire") into multiple components. His journey means a search, a type of pilgrimage, exotic errantry, and not only a boundary intersection between different worlds attracting various dimensional locuses (Egypt, India, Africa, Italy, France, and Persia etc.) Motifs of journey, movement, and translocation define the ways of persona portrayal (appearing in multiple hypostases – as a Conquistador Warrior, a Minstrel, a Knight, a Pilgrim, a Seaman Philosopher, a Mage, a Ruler and others) that evolve in Gumilyov's works from generic mythological perception of the world to symbolic and abstract categories and acmeistic declaration of interest to a specific item, thing, or object.*

***Keywords:** romanticism, symbolism, acmeism, persona, journey theme, story-forming motif.*

Мировая литература от первых эпосов до новейших произведений пронизана концептом путешествия. Комплекс мотивов, связанных с путешествием, многогранно представлен в творчестве Н.С. Гумилева. Актуальность в лирических, прозаических и драматургических произведениях поэта мотива пути, перехода, движения подчеркивается в исследованиях Л.Г. Кихней, Ю.В. Зобнина, Е.Ю. Раскиной, А.А. Кулагиной, Е.В. Меркель, Е.Г. Раздьяконовой, Е.Ю. Кармаловой, О.В. Панкратовой, П.В. Паздникова. В работах данных авторов отмечается, что путешествие – главная тема для понимания лирического героя стихотворений Н.С. Гумилева: «лирический герой Гумилева – пассионарий, открыватель новых земель, новых горизонтов. Его путешествие отличается также устремлением за границы возможного» [7, 47]. При этом речь не всегда идет о физическом путешествии в ту или иную страну, в передвижениях героя гораздо важнее мистическое, духовное измерение: «Для творчества Н.С. Гумилева характерно художественное, религиозное и культурно-философское осмысление географических образов, тем и мотивов. В произведениях поэта география перерастает в геософию (сакральную географию). Геософия исследует систему взаимосвязей между природой и культурой и понимается нами не как география («землеописание»), а как наука об «умной сущности земли» – «землемудрие». К геософии относятся характерные для «Серебряного века» русской литературы идеи о сакральности природных и культурных объектов, о «благодатности» или «безблагодатности» земель» [8, 2.].

Е.В. Меркель отмечает, что в реальных и воображаемых путешествиях на страницах поэтических сборников Н.С. Гумилева объективируются его психологические переживания: «Синтагматический» уровень пространства в сборниках «Романтические цветы» и «Жемчуга» чаще всего связан с экзотической темой, нередко притягивающей образы ментальной сферы: путешествие разворачивается в сознании и обусловлено изменениями в нем, вызванными сном и воображением (см. стихотворения «Жираф», «Носорог»).

Таким образом, «инопространство» может быть представлено в фантазмагорическом ракурсе как некая психологическая локативная сфера, которая открывается лирическому герою. Подобная особенность показательна для творчества Манделъштама и Ахматовой, у которых овеществление и специализация психологической сферы является заметным знаком присутствия акмеистической эстетики [5, 36].

Ю.В. Зобнин видит в теме путешествий, прежде всего, бегство от цивилизации: «Символический образ «бегства от цивилизации», известный в европейской культуре еще с античных времен, распадается при попытке семантизации на бесчисленные составляющие. Среди прочего здесь можно найти и трактовку, объясняющую такое «бегство» как символический акт капитуляции человеческой воли перед «телесной усталостью». Собственно «человеческое» существование, предполагающее диктат «ума», контролирующего стихийно возникающие желания «плоти», в какой-то момент оказывается невыносимо-тяжелым бременем – и происходит стремительное «падение» (воображаемое или действительное) в «простоту» первобытного зверства, которое оказывается возможным лишь в дальних диких дебрях удаленных от христианской Европы стран» [2].

Е.Ю. Кармалова и Е.В. Меркель отмечают духовную природу путешествий Н.С. Гумилева, проявляющуюся начиная с самых ранних произведений о путешествиях: «Кроме реального, повседневного и экзотического миров существует мир мистических реальностей. Образ, представляющий эту сторону бытия, – Летучий Голландец, капитан с ликом Каина, вечного путешественника. Конквистадоры никогда не смогут разгадать его загадку, но легенды и рассказы о нем – соприкосновение с иным миром, который якобы находится за тропиком Козерога. Таким образом, мотив «двойного бытия» получил развитие в стихотворении «Капитаны» [3, 111].

Путешествие – не только передвижение в пространстве, но и символическое странствие, пересечение границы между мирами: «Бинарная модель пространства часто получает мифологическое выражение. Так, в стихотворении «В пути» пространство делится на два локуса, между которыми проходит символическая граница, персонифицированная в образе дракона-Смерти. И при этом здесь сохраняется динамическая модель: герой должен преодолеть границу и тем самым победить смерть (ср. также стихотворение «Ворота рая», где уже в самом названии указывается на границу, разделяющую два мира).

Как и у символистов, путь гумилевского героя амбивалентен: он может вести вверх, в небеса, а может представлять собой нисхождение (ср., например, стихотворение «Выбор», «Умный дьявол», «Влюбленная в дьявола» и др.). Если в последнем случае путь связывается с «люциферическим» элементом, то в первом случае, напротив, речь идет об обретении небес» [6, 158].

По мнению Е.В. Меркель, странствия лирического героя следует прочитывать как бинарное противопоставление двух миров: «в творчестве Гумилева конституируется особенная пространственная модель, которая, выстраиваясь по бинарному мифологическому принципу, притягивает к себе разные пространственные локусы, соотносящиеся на уровне метатекста гумилевского творчества по парадигматическому принципу. Эта «пространственная» парадигматика приводит к специфике смыслообразования: бинарные оппозиции, накладываясь, бросают друг на друга «символические отсветы», в результате чего сам путь главного героя, связанный с преодолением границы» [6, 159].

Е.Г. Раздьяконова подчеркивает, что Н.С. Гумилев противопоставляет «здесь» и «там», что характерно для романтического мироощущения: «Если подходить к пониманию романтического двоемирия, сужая это понятие, то можно обозначить его как романтизм географический. Неслучайно большинство поэтов-романтиков выстраивают свой художественный мир вокруг сюжета путешествия и перемещения героя в удалённые области. При этом романтическое двоемирие может быть и пространственным, и временным. В этом случае антиномия приобретает смысл противопоставления настоящего времени и времени давно прошедшего – с тем же ценностным наполнением, что и в случае с антиномией «Здесь – Там» [7, 6].

Однако в странствиях Гумилева и его стихах о путешествиях отражается не только романтический эскапизм: «Путешествие в гумилевской сакральной географии сродни открытию, художественному постижению, «называнию» историко-культурного и религиозного центра-локуса. Путешествие в поэзии Н.С. Гумилева – реализация «божественного движения», в котором «живым становится, кто жил» (поэма «Открытие Америки»). Сакральные царства древности представлены в произведениях Гумилева как «царства поэтов», они поданы в контексте поэтической истории человечества. Так, Китай – это страна поэтов эпохи Тан, пространство Персии актуализировано именем Гафиза, древняя Ирландия представлена как земля поэтов-друидов. Гумилевская сакральная география актуализирует основные религиозные и историко-культурные центры-локусы мировой истории, предлагает читателю уникальное путешествие по временам и культурам, в котором тема России занимает едва ли не главное место» [8, 40].

Путешествие – не только и не столько бегство от окружающей повседневности. В первую очередь, это поиск. Речь идет как о поиске какого-либо объекта, так и о духовном поиске – открытии себя. «Странствие к истокам великой реки, плавание к неведомой, благодатной земле или стремление достичь чудесного сада уподобляется в текстах Гумилева паломничеству к святыне. В этом контексте путешествие/странствие является вариантом паломничества, а сюжетные линии, связанные с путешествиями, – элементами «паломнического текста». В то же время лирический герой – не только «странник духа», но посредник между различными культурными мирами, между древнейшими культурами земли, такими, как Египет, Китай, Индия, Персия, Эллада-Византия, Русь-Россия, «остров друидов» Ирландия, прекрасная Франция и т.д.» [8, 10]. Путешествие для поэта было созвучно поискам Святого Грааля («золотой двери») – того объекта, который наполнит смыслом все скитания и лишения, пережитые в путешествии.

Фактически лирический герой многих стихотворений Н.С. Гумилева – путешественник, странник, поэт, что отмечается различными исследователями: «На наш взгляд, в поэзии Н.С. Гумилева нет единого способа выражения лирического сознания. Одной из форм его воплощения является образ лирического героя, который выступает в нескольких ипостасях: воин (конквистадор, рыцарь), поэт (певец), маг (жрец, мудрец), повелитель (царь), путешественник (странник), эстет (любовник).

Однако они постоянно подвергаются трансформации, эволюционируют, приобретают новое смысловое наполнение, подчас сближаются, сохраняя при этом неизменный архетип. Так, герой-воин, например, может входить в семантические корреляции с героем-путешественником и героем-эстетом. Герой-путешественник расширяется до типа странника, то есть подчеркивается не только путешествие по географическим широтам, но и странствие на пути обретения духовных знаний. Образы героя-поэта и героя-мага постоянно соприкасаются, поэзия часто представляется как производное от «магического делания». Своеобразным связующим звеном является образ поэтов-жрецов (друидов), которые сочетают в себе функции не только поэтов, магов, но и правителей» [4, 77]. Даже авторские маски, воплощающиеся в стихотворениях, написанных от имени представителей и представительниц различных народов, также реализуют мироощущение путешественника: «Для ранней поэзии Н.С. Гумилева характерны прежде всего романтическое мироощущение лирического

героя и наличие многочисленных реминисценций, выполняющих функцию строительного материала мифологем. Опираясь на конкретные исторические, культурные, философские мотивы, на образы, проектирующие обобщенные условно-мифологические структуры, поэт создает мифологемы-героя поэта, героя-путешественника, рыцаря. Но под надеваемыми героем масками всегда узнается лицо лирического героя, близкого поэту» [4, 91]. Уже в сборнике «Жемчуга» тема путешествий становится основной: «В цикле ЖС мотив пути, путешествия становится основополагающим, а символы корабля, ладьи, плота и других «средств передвижения по воде» – главными символами раздела. Основная авторская интенция – апология движения, странствия, полного приключений, борьбы, страданий. Необходимость такого пути утверждается страстно, настойчиво, во многих текстах с различной субъектной организацией. Иногда речь идет непосредственно о пути, о перемещении в пространстве (циклы «Возвращение Одиссея», «Капитаны»). Ведущий мотив цикла появляется уже в эпитафии, взятом из стихотворения В. Брюсова «Прощание» («Stephanos»), явно связанного с германоскандинавским контекстом («Зигфрид» Р. Вагнера)» [3, 105].

Реальные перемещения постепенно сменяются духовными исканиями: «лирический герой поэзии самого Гумилёва постепенно дрейфует от война и путешественника в рамках земного пространства к воину и путешественнику, стремящемуся в пространства небесные» [7, 34]. При этом путешествие может осуществляться не только в пространстве, но и во времени: «Странствия нередко связаны со знаменитыми путешественниками: например, в произведении «Открытие Америки» появляется образ Колумба, «странствующий Синдбад» упоминается в «Ослепительном». Причем такое преодоление пространств вместе с легендарными путешественниками есть и имплицитный путь сквозь времена (важный гумилевский мотив, который будет детально развернут в более позднем творчестве)» [5, 36].

Первый сборник стихотворений Н.С. Гумилева «Путь конквистадоров» предваряется эпитафией из Андре Жида «Я стал кочевником, чтобы сладострастно прикасаться ко всему, что кочует!» [1, 34]. «Философия сборника сводится к тому, что герой стремится открыть и познать мир, но это возможно только по прохождении определенного пути. С архетипом героя-воина пересекается мифологема героя-путешественника... Мотив пути и в дальнейшем будет играть в творчестве Н.С. Гумилева огромную роль так же, как и мифологемы героя-воина и героя-путешественника. Эти образы, возникнув в самом начале творческого пути Н.С. Гумилева, выполняют сюжетобразующие функции при изображении поэтом мотивов пути.

Список литературы:

1. Гумилев Н.С. Забытая книга. – М.: Художественная литература, 1989.
2. Зобнин Ю.В. Николай Гумилев – поэт православия // <https://gumilev.ru/about/57/>
3. Кармалова Е.Ю. Неоромантические тенденции в лирике Н.С. Гумилева 1900 – 1910 гг. – Дисс. ... к.ф.н. – Омск, 1999.
4. Кулагина А.А. Жизнетворческая концепция и принципы создания образа в лирике и драматургии Н.С. Гумилева. – Дисс. ... к.ф.н. – М., 2012.
5. Меркель Е.В. Миромоделирующие образы и мотивы в поэтике акмеизма: Н. Гумилев, А. Ахматова, О. Мандельштам. – М.: ИМПЭ им. А.С. Грибоедова, 2015.
6. Меркель Е.В. Специфика хронотопа в лирике Николая Гумилева // Анна Ахматова: эпоха, судьба, творчество: Крымский Ахматовский научный сборник. – Вып. 12, 2014.
7. Раздьяконова Е.Г. Романтический конфликт и его трансформация в творчестве Н.С. Гумилева. – Дисс. ... к.ф.н. – Нерюнгри, 2013.
8. Раскина Е.Ю. Геософские аспекты творчества Н.С. Гумилева. – Автореферат дисс. ... д.ф.н. – М., 2008.

*Диасамидзе Лейла,
доктор филол. наук,
Государственный университет Шота Руставели*

*Диасамидзе Виктория,
к.филол.наук, ассоциированный профессор,
Государственный университет Шота Рставели,
Батуми, Грузия*

Гендерный аспект в современном постфольклоре

***Abstract:** In our article we suggest a radically new approach to the post-folklore exploration from the perspective of gender asymmetry, which is manifested in all areas of the language and at the same time forms and reflects gender social status, as a product of society development. Most prominently androcentric features are represented in samples of urban post-folklore written by anonymous the tricksters, speakers, writers who are in the vast majority male. Additional evidence for this is language marks of above mentioned Nomina agentis. The issue of gender in the general continuum of anecdotal texts is crucial, because it represents the popularity and frequency of circulation of the axiological worldview, constructed by means of hidden messages wrapped in worldview of inverted values.*

***Keywords:** joke, gender linguistics, urban anonymous post-folklore, androcentric, genderology, male community, creative subculture.*

Изучение современного городского постфольклора, - коротких юмористических текстов жанра «анекдот» до сих пор не происходило с точки зрения содержащегося в них глубинного посыла, т.е. мессиджей, влияющих посредством зашифрованных в оболочке анекдота мыслей, парадоксальных и комических по содержанию. Проблема асимметрии картины мира, построенной на основании образов, рефлексивно возникающих в сознании слушателя-реципиента, не подвергалась исследованию с позиций гендерной лингвистики. При этом не подлежит сомнению, что авторами подавляющего большинства не только литературных, но и социально, психологически воздействующих текстов, являются представители «сильной половины» человечества. Они же - авторы комедий, бурлесков, лирики вагантов, шуток, каламбуров и, логично предположить, анекдотов. Напомним, что вплоть до XX в. почти все общества были патриархальными. Хотя вызвать «автора на сцену» - весьма проблематично, есть вещи, которые говорят сами за себя достаточно красноречиво: квантитативный пик в жанре «анекдот» приходится на вербальные дуэли с гипотетическим оппонентом противоположного пола во всех ролевых ипостасях: жены, матери, дочери, свекрови, тещи (первой и последней «достается» более всего, менее – матери, дочери, свекрови). Это можно объяснить тем, что в анекдотах могут найти воплощение все тайные мужские страхи перед двуликой женской сущью: дарующей и отнимающей жизнь. Картина схожа в рассматриваемых заокеанской и британской полиэтнических культурах. Немаловажное обстоятельство того, что современный городской анонимный постфольклор является гипотетическим порождением андроцентричного общества, диктует необходимость рассматривать анекдоты, как его артефакты, в русле новой науки – гендерологии. Логично напрашивается следующее утверждение – анекдот, как воздействующий текст, служит целям репродуцирования однополюсного, асимметричного андроцентричного патриархального общества, а, следовательно, служит сохранению status quo.

Однако, в отличие от народного фольклора сказителей и Арин Родионовных, современный городской фольклор в значительной мере носит следы сексизма, как в количественном, так и в качественном выражении. Двойной стандарт сказывается, с одной стороны, «обличением» того, что на самом деле, характеризует обычную фемининную сущность, а с другой стороны, всего лишь добродушным подтруниванием над типичными крайними проявлениями маскулинности. При этом в ранг шутки возводятся самые неприглядные стороны гендерных отношений, приносящие подчас страдания оппонированному большинству. По последним данным, женщины составляют свыше 55% взрослого населения как США, так и Великобритании. Идея сохранения status quo решается различными способами, один из них – внедрение мужского шовинизма в обыденное сознание наиболее приятным и одновременно наиболее эффективным способом эмоционального воздействия в неформальной обстановке.

Поскольку особенностью жанра «анекдот» является полная анонимность автора-креативщика, мы не можем с полным основанием утверждать, что данный жанр является плодом коллективного творчества мужского сообщества, однако есть все основания полагать, что это так. И выводы антропологов косвенным образом говорят о том, что смех и юмор – это более мужское занятие, чем женское [1, 81-86]. В первую очередь, на это указывает сам язык. Если мы обратимся к этимологии слов, то обнаружим, что тексты рассматриваемого жанра являются проекцией, как правило, мужской креативной субкультуры: слова, означающие «шутник» (wag), «балагур» (joker, jester), «клоун» (clown), «балаганщик» (showman, clown), «шут» (fool, jester, clown, buffon), «остряк», «острослов» (wit, wisecracker), «гаер», «шутник» (tomfool), «баламут» (trouble-maker), «хохотун» (merry fellow), не имеют соответствий женского рода в английском языке. Добавим, что уходящие корнями в латынь номинации мужского рода также изначально кодируют мужское начало остроумия и комического вообще: *cahinno, d̄nis m* – «хохотун, насмешник», *gelasianus, i m* (греч.) «шутник, остряк»; *garritor, oris m* (<*garrio*) «болтун» [2, 305]. Можно предположить, что язык способен оказывать влияние на действительность, проецируя маскулинное начало, заключенное в этимонах мужского рода. В мире англофонии гораздо более объектом гендерного юмора оказываются женщины: в 16% и 17% случаев, соответствующим 12% и 6% мессиджей с негативом мужского образа в британском и американском постфольклоре из каждой сотни исследованных текстов.

Иная картина предстает в грузинском юморе постфольклора: 19% негатива мужского и столько же 19% негатива женского образов содержится в анекдотах грузинского социума. Думается, цифра не случайная еще и потому, что этимологически в грузинских наименованиях трикстеров почти в равной мере встречаются обозначения как мужского, так и женского родов: шутник – шутница – მ., მც. *xumara, masxara* (ქალო), *jiliki*; балагур - соответствия м. роду: *lazRandara, xumara, masxara, oxunji*; шут – 1) *dv. masxara*; 2) *xumara, jiliki*; шутиха – 1) *masxara (qali)*; остряк – *m. saub. xumara, enafxiani, enamaxvili ჰაჰო*; острослов – *m. wign. sityvamaxvili*; баламут – მ. სჯობ. *SfoTib amtexi, SfoTisTavi*; хохотун – მ. *saub. moxarxare, moxiTxiTe*; хохотунья- მც. *saub. xiTxiTa, kiskisa (qali)*; хохотушка - то же, что хохотунья; весельчак - *m. saub. Mmxiaruli, xumara (adamiani)* [4, 81-86].

Как случилось так, что по негативу посылаемого имиджа женщина стоит “впереди планеты всей”? - Полумифические персонажи из царства незрячих теней перекочевывают в обличье бесов-чертей в религию, а затем - в народный фольклор, в котором черты нелепого поведения и действий невпопад приписываются младшему члену семьи, находящемуся внизу семейной иерархической лестницы. Затем, с развитием городского фольклора и постфольклора, в современном постиндустриальном обществе роль младшего «глупого» брата отдана на откуп другому «крайнему» члену семьи, - женщине. Таким образом, роль мишени трикстера в андроцентричном мире отводится младшему, подчиненному члену семейства, который, «что ни делает..., все делает не так». В дальнейшем второй член бинарной оппозиции сильный : слабый (иными словами, как правило,

неправый), сместился от члена семьи в гендерном направлении, «изобличая» нелепость фемининности. Общую схему эволюции гендерной оппозиции можно представить следующим образом:

Этот собирательный образ формирует гендерный стереотип, включающий типизированные фемининные характеристики этнического гендеростереотипа. Так, традиционно мужские черты характера воплощаются в таких качествах, как инициативность, агрессивность, экстравертность, находчивость вкупе с остроумием и красноречием. Женский гендерный стереотип в исследуемых культурах наделяется такими свойствами характера, как: расточительность, нелогичность, алчность, ветреность и т.п. Об асимметрии свидетельствует акцентирование этих общечеловеческих черт именно у женщин.

Модификация гендерного стереотипа зависит от иной социальной ситуации, новой визуальной и другой информации, делающими целесообразной модификацию образа. Это объясняется необходимостью обеспечить узнаваемость образа, - важнейшего качества, без которого невозможен комический эффект.

Проекция одной реальности на другие, могущие совпадать или не совпадать в своих контурах, порождает вариативность анекдотных текстов: в случае совпадения ядра «прототипического мира» реальностей, расхождения текстов носят минимально выраженный характер. Косвенные приметы дают основания полагать, что в современном городском фольклоре более всего и в основном, выражен мужской опыт мировосприятия и его психологическая и иная специфика во всех областях социальной жизни, начиная с семейно-бытового уровня и заканчивая отношениями родственными, профессиональными и политическими в лингвокультурном социуме.

Таким образом, в нашем исследовании смыкаются как гендерные исследования и гендерная теория, - одна из новейших наук, находящаяся в стадии формирования, так и работа в области, смежной другим гуманитарным дисциплинам – лингвокультурологии, социо- и психолингвистики, философии. Это представляет собой радикально новый подход к изучению постфольклора, а именно, - с позиции гендерной асимметрии, проявляющейся во всех областях языковой деятельности, формирующей и отражающей одновременно гендерный социальный статус, как продукт развития общества.

Мы далеки от мысли о том, что анекдоты могут быть использованы в качестве инструмента социального неравенства, скорее всего, они его отражают скрыто, закодированно, передавая мессиджи нелестного содержания, особенно ярко проявляющие себя в максимально представленных корпусах анекдотов с критическим отношением к лицам женского пола: теще, жене, вдове и т.д.

Современная философская мысль утверждает существование двух равноправных модусов бытия – реального и виртуального. Последний модус находит свою реализацию в онтологической сфере, ибо семиозис, как порождение любого текста, невозможен без главного действующего лица – индивида, обладающего как креативной, так и рекреативной функцией. Совпадение по звучанию однокоренных слов (от лат. глагола *creare* - творить, создавать, производить) дублируется семантическим унисоном: «креативщики», творчески и созидательно мыслящие люди, по определению, не могут не обладать другой ценной способностью – **рекреативной** функцией, т.е. чувством юмора, способствующего восприятию комического, как несоответствия стереотипам реального мира.

Согласно К.Г.Юнгу, коллективный собирательный образ трикстера, нарушителя иерархии и установленного порядка, являет собой совокупность всех низших черт характера в людях и в то же время одинаково близок образу культурного героя [3, 25], интерпретируясь как творец мира и культуры, с ее категориями должного и приемлемого. Таким образом, наиболее выпукло андроцентричность представлена в образцах городского постфольклора, анонимными авторами

которого являются трикстеры, ораторы, писатели, в подавляющем большинстве своем относящиеся к “сильному” полу. Об этом свидетельствует также языковая маркированность названных *Nomina agentis*, т.е. имен деятеля. Вопрос гендера в общем континууме изучаемых нами текстов жанра «анекдот» является ключевым, поскольку он представляет собой количественный пик популярности и частоты циркулирования в текстах современного городского постфольклора.

Список литературы:

1. Бутовская М.Л. Язык тела: природа и культура. М.: Новый мир. 2004.
2. Дворецкий И.Х. Латино-русский словарь. М.: Изд-во «Русский язык».1976.
3. Юнг К.Г. Душа и миф. Шесть архетипов. Минск: Харвест. 2005.
4. რუსულ-ქართული ლექსიკონი. I, II, III ტ. საქართველოს სსრ მეცნიერებათა აკადემიის გამომცემლობა.თბილისი.1956.

Источники фактического материала: тексты жанра «анекдот»:

1. anekdotebi. თბილისი: droeba. 2008.
2. Английский юмор. Интернет-сайт - [http://www.abtaod.ru/English leng love/shtmhive](http://www.abtaod.ru/English%20love/shtmhive)
3. Муратов Э.Н. Политика. Бизнес. Право: сборник юмора на английском языке. М.: ЛСТ – Астрель.2007.
4. Internet – site: DLPН юмор – Английский анекдот.
5. Wikipedia. The Free encyclopedia. – Internet. Yahoo.
6. Wikipedia 2007: Wikipedia: свободная энциклопедия интернет-сайта: <http://ru.wikipedia.org/wiki/>



*Кислова Лариса Сергеевна,
кандидат филологических наук, доцент,
доцент кафедры русской литературы,
Тюменский государственный университет,
Тюмень, Россия*

ИНДИЙСКИЙ МИФ В ПРОЗЕ М. АРБАТОВОЙ И Ю. МОНАКОВОЙ

Abstract: *In the current article Maria Arbatova's travelogue "Tasting of India" and Julia Monakova's novel "Wedding Sari" are viewed through the prism of geopoetics. Travelogue as a personal journey suggests a high degree of reflection. That is why it has always deserved the deepest interest on the behalf of the writers. However, at the turn of XX – XXI centuries it has become extremely popular due to its transformation into a multi-level, syncretic genre. In their literary works Y. Monakova and M. Arbatova depict a fairy tale country with its entailed amazing mystery. In his attempt to get assimilated in India, the author-hero discovers another reality, which is mentally alien, but at the same time, remains inconceivably close. The Indian myth does not only embody spatial representations, the image of the aesthetic objects, or a set of cultural codes, but it also expresses a deep, almost meditative state of the hero, trapped in their own dreams. Thus, they bridge the gap between "one's own" and "alien". Moreover, this bridging occurs in a variety of ways. In M. Arbatova's*

travelogue reaching to the Indian mentality happens in a sensory way, through careful examination, while in Julia Monakova's novel there is a situation of total immersion into the Indian reality.

Keywords: *travelogue, geopoetics, Indian text, space, hero, opposition "own – alien", landscape, myth.*

Жанр травелога в настоящее время переживает второе рождение: «Травелог (возможен вариант произношения как трэвелог) – от английского "travelogue" – о путешествии (журнал, диалог, дневник, в современном понимании еще и блог, посвященный описанию странствий). Жанр нынче не просто востребованный, а популярный. Но потому и размытый. <...> Ведь в традиционном виде травелог – не только документальный рассказ о поездке, экспедиции, исследовании, но повествование, подкрепленное историческими свидетельствами (зарисовками, картами), не чуждое сопоставительного анализа (что было на территории в прошлом, что теперь) и рефлексии пишущего (ожидания и увиденная реальность). Помимо физического перемещения тела в пространстве, этот жанр предполагает и метафизическое путешествие, в финале которого происходит если не взросление, то как минимум умудрение (как повествователя, так читателя)» [3, 165]. В. Д. Черняк и М.А. Черняк, характеризуя литературу о путешествиях, замечают, что она «на структурном и содержательном уровне способна объединять элементы различных жанровых форм. На каждом этапе развития русской литературы доминирующей становится одна из них» [8, 60].

Современный травелог при всех его особых характеристиках тем не менее обладает классическими признаками этого жанра: наличием образа повествователя-путешественника и пространственно-временной дискретностью: «В отличие от романа-странствия, который представляет собой рассказ о становлении героя, путешественник в травелогe – уже сложившаяся личность. Он может претерпевать изменения, но это изменения в настроении, в направлении мыслей, но не в характере, личности» [6]. Дискретность повествования в травелогe может быть отчетливо проявлена, поскольку «значимость различных отрезков путешествия в травелогe определяется авторским замыслом и важностью их для раскрытия образа путешественника, мира и их взаимоотношения. В то же время постоянное присутствие программы путешествия дает возможность для игры с читательскими ожиданиями» [6].

Собственно, популярность травелога в XXI веке свидетельствует не только об упразднении многих географических границ, но и об отмене неких внутренних ограничений: «Притом в самой идее „путешествия“ продолжает оставаться нечто весьма привлекательное для общекультурного сознания. Неспроста тексты о путешествиях, переводные и оригинальные, продолжают появляться в изобилии <...> Фокус внимания травелога заметно смещается извне – внутрь. (Происходит, так сказать, интериоризация, „овнутрение“ путешествия.) Пишущим все больше интересно описание не столько зримого мира самого по себе, сколько взаимодействующего с ним человека, его внутренней феноменологии» [2]. В современных травелогах анализируются различные географические и культурные ландшафты, подробно описывается перемещение автора-персонажа в пространстве, особое внимание уделяется посещению знаковых мест, влияющих на судьбу и мировосприятие путешественника.

Особое место среди современных травелогов занимают русскоязычные и переводные произведения, посвященные Индии (М. Арбатова «Дегустация Индии», М. Москвина «Небесные тихходы», А. Ващенко и А. Кашкаров «Бом Булинат. Индийские дневники», Э. Гилберт «Есть, молиться, любить», Г. Д. Робертс «Шантарам»). Таким образом, Индия становится для путешественника некой особенной страной, тайным сакральным местом, где он может обрести долгожданную гармонию. В литературе последних лет образ Индии превращается в чрезвычайно востребованную тему. Авторы, пишущие об Индии, создают изысканную картину абсолютно другого мира, напоминающего детскую мечту и наполненного ароматом вечного праздника. Миф об Индии

исторически становится для русского сознания одним из самых желанных

Мария Арбатова в своем травелоге «Дегустация Индии» (2006) репрезентирует субъективное восприятие культурного и географического пространства Индии. Постигание чужого пространства происходит органолептическим путем: «Но мало ли какие в Индии секреты, страна же волшебная...» [1, 163]. Образ Индии складывается из ощущений героини – слуховых, цветовых, ольфакторных, сенсорных: «Все турагентства и кинофильмы врут, Индию пересказать нельзя. В этом смысле я тоже вру, потому что могу изложить только свою „психическую правду“ об Индии. У вас она все равно будет другая» [1, 5]. Время в Индии течет размеренно и неспешно, жизненный ритм индийского города антитетичен энергичному, пассионарному ритму многих европейских городов, но частное пространство в Индии практически отсутствует: «Женщине по Индии трудно просто гулять и глазеть. Каждый шаг превращается в борьбу за частное пространство, за право быть наедине с собой» [1, 400]. При этом Индия представляется местом, где можно укрыться от бесконечных потрясений, погрузиться в состояние покоя в многочисленных ашрамах, индуистских и буддистских храмах. Вообще же пространство индийского мира воспринимается героиней как консервативное, замкнутое, отделенное от остальной вселенной и развивающееся по своей особой траектории.

Индийский мир кажется автору-персонажу смешением разнообразных звуков, цветов и запахов: Таким образом, индийская повседневность воспринимается героиней амбивалентно: с одной стороны, вялый и консервативно-размеренный уклад жизни, с другой же – человеческий водоворот, похожий на безумное, хаотичное, ошарашивающее «броуновское движение». Здесь радужные краски и праздничность соседствуют с крахмально-белыми стенами Тадж Махала, многочисленные ароматы пряностей, благовоний, духов и готовки смешиваются с жарой и запахом бензина; яркие сари на красивых состоятельных индианках, оставляющие в душе ощущение праздника и карнавала, контрастируют с изуродованными нищими и калеками, голодными больными детьми и женщинами, добровольно-принудительно страдающими в рамках национальных традиций. Весь этот индийский «Вавилон» пропитан жизнелюбием, доброжелательностью, надеждой. Однако зачастую у приехавших из другого мира людей в Индии возникает проблема диалога. Индийцы активно вовлекают в свой почти замкнутый круг туристов, лишая их любой возможности сопротивляться такого рода общению. Значительное место в тексте М. Арбатовой занимает исследование, посвященное проблеме гендерной сегрегации женщин в Индии: « „Что в Индии, которой я еще не видела, кажется мне самым необъяснимым?“ И немедленно ответила: „Сати!“» [1, 141]. Индия воспринимается героиней уже не только как географическое и социокультурное пространство, не только как сказочное, полное неизъяснимого очарования место, но также и как страшная, намертво запаянная в религиозные традиции темница для женщин: «Короче, за расписной прелестью индийской жизни стоит такой женский стон, что мы, российские женщины, по сравнению со всем этим живем в полном шоколаде» [1, 204].

В травелоге «Дегустация Индии» четко прослеживается оппозиция «свое – чужое»: «Основной жанрообразующей чертой травелога <...> является стремление к достоверному изображению „чужого“ мира, пропущенного через восприятие путешественника» [4, 258]. Попав в Индию, героиня М. Арбатовой понимает, что она всего лишь одна из многих сотен туристов и что вряд ли сможет стать «своей» в этой стране, поскольку до конца постичь Индию невозможно: «Не помню страны, в которой бы я ощущала на себе такое количество удивленных и изучающих взглядов. Мне казалось, что я еду „своей“. Но „своим“ в Индии было не просто другое, а противоположное... И, презентуя себя „вдохновенной буддисткой“, я выглядела здесь вызывающе выглядящей туристкой» [1, 213].

Автор называет свой текст «дегустацией» и словно стремится зафиксировать все прекрасные мгновения пребывания в этом мире: запахи, звуки и цветовые оттенки. Понятие «атмосфера», толкуемое как эмоциональное содержание произведения, эмоционально-семантическое поле текста, остается чрезвычайно субъективным. Носителями атмосферы в произведении М. Арбатовой являются

все компоненты поэтики. В травелоге «Дегустация Индии» присутствует ощущение жизни, интуитивное ее постижение, основанное в том числе на сенсорных характеристиках. В травелоге «Дегустация Индии» объективируется мотив погружения. Героиня приезжает в Индию и погружается в уникальную мифологизированную атмосферу, продолжая создавать авторский миф о «неизведанной стране»: «Когда возвращаешься из Индии, понимаешь, как трудно от нее оторваться. Она странная, она безумная, она страшная и смешная. <...> Гуманитарно Индия для меня очень трудная страна, она глуха ко многому тому, что мне важно в жизни... И в то же время она очень моя» [1, 413].

Автор-персонаж воспринимает Индию как амбивалентное пространство. С одной стороны, это – чужое пространство, чужие запахи, неприемлемые принципы жизни, жесткая дискриминация в отношении женщин (обряд сати), нищета и грязь, а с другой – Индия удивительно близка героине М. Арбатовой на каком-то внутреннем, ментальном уровне.

Индию М. Арбатовой следует рассматривать как пространство, в котором сопряжены культурные, географические, этнические коды (как пример «„гео-этнической“ панорамы» [7, 30]). Героиня видит в Индии все то, что наблюдает любой турист, но, созерцая традиционные культурные объекты, она воспринимает это страну как чужой и в то же время родной мир, место, где живет только ее душа, ее персональный Ауровилль. Таким образом, «соблазн Другого» [9, 9] позволяет автору-персонажу погрузиться в индийский социальный, гендерный, географический и культурный контексты, не отказываясь при этом от своей ментальности как «неподлинной» («чем сильнее вера в недоступную подлинность Другого, тем чаще явления собственного мира признаются фальшивыми и пустыми» [9, 10]). Напротив, освоение семиотически маркированных локусов возвращает героиню к собственному пространству: «О, как мне хотелось к своим! Когда стайка аэрофлотовских стюардесс зацокала каблучками, я отметила, что наши самые элегантные <...>. Аэрофлот я осознаю как продолжение России» [1, 409]. Индийский текст в травелоге М. Арбатовой становится не просто воплощением пространственных координат или набором культурных кодов, но выражением внутреннего состояния субъекта сознания, оказавшегося в иной действительности. Таким образом, Дели, Агра, Джайпур, Калькутта, Фатехпур-Сикри, Ауровилль и другие индийские локусы воспринимаются героиней Марии Арбатовой как духовные оазисы. В травелоге Марии Арбатовой образ Индии, обладающий космогонической природой и наделенный глубоким философским смыслом, состоит из локальных, ярких, креативных образов-зарисовок. Ольфакторность, визуальность, чувственность, тактильность этих образов способствует созданию единой индийской культурно-географической парадигмы, включенной в бесконечное мифологизированное пространство.

Массовая литература осваивает сегодня особую форму травелога – синтетическую, основанную на жанровом слиянии, поскольку «травелог – свободная жанровая схема, в которой главное – мобильность пишущего» [8, 60]. Герои такого рода произведений помимо открытия новых пространств попадают в авантюрные ситуации, находят любовь, бегут от преследования. Одним из первых синтетических травелогов становится роман Э. Гилберт «Есть, молиться, любить». В русской и русскоязычной популярной литературе синтетический травелог приобретает отчетливую этническую и гендерную окраску. Как правило, автор - персонаж путешествует по разным странам: Индии (Ю. Монакова «Подвенечное сари»), Турции (Л.Бокова «Мое тело – Босфор», Европе (А.Казенкова «Испания. Фиеста, сиеста и манифесто!», Т.Сальвони «Италия. Любовь, шопинг и dolce vita!», «Италия. Море Amore»), где, как правило, происходят сакральные для героини встречи. Оказавшись в ином географическом пространстве и знакомя читателей с культурой, обычаями, образом жизни той или иной страны, автор – персонаж переживает личные, часто авантюрные события, но при этом погружается в чужую реальность и репрезентирует тот локус, в котором находится. Таким образом, синтез травелога и любовного романа, детектива, триллера, путеводителя

открывает новую грань дискурса популярной литературы.

В романе Юлии Монаковой «Подвенечное сари» (2009) оппозиция «свое-чужое» преодолевается путем полного погружения героини в индийскую реальность. Роман Ю. Монаковой автобиографичен: героиня воплощает свою детскую мечту – приезжает в Индию, встречается любовь и остается в этой стране: «Начать, наверное, надо с того, что Индией я болела с детства, как и многие девчонки моего поколения. Фильмы, музыка, танцы, кухня, национальная одежда – все это заставляло мое сердце учащенно биться еще в восьмилетнем возрасте» [5, 6]. Книга Ю. Монаковой собственно и является в некотором смысле синтетическим травелогом. Автор-персонаж полностью ассимилирован в пространстве Индии и воспринимает его как собственное, продолжая при этом открывать для себя специфику индийской повседневности. Оказавшись в финале в аэропорту, героиня испытывает совершенно иные чувства, нежели героиня М.Арбатовой. Юлия не хочет покидать Индию, ее пугает возвращение в Россию, от которой она отвыкла именно потому, что Индия становится для героини Ю. Монаковой настоящим домом: «Индия вросла в мою душу, влилась в мою кровь, стала моим дыханием, моей судьбой, моей любовью, моей песней и жизнью...»[5, 397]. Героиня романа «Подвенечное сари» принимает Индию со всеми особенностями, в этом скорее бытовом, нежели мифологическом восприятии нет сложности и глубины, свойственной героине М.Арбатовой, но сама специфика жанра в тексте Юлии Монаковой предполагает некоторую легкость и незамысловатость. Однако при всей непохожести предложенных текстов, их отчетливой антистетичности следует отметить, что ольфакторность, визуальность, чувственность, тактильность индийских образов способствует созданию единой индийской культурно-географической парадигмы, включенной в бесконечное мифологизированное пространство Индии как в тексте Марии Арбатовой, так и в романе Юлии Монаковой.

Список литературы:

1. Арбатова М. Дегустация Индии. М.: Аст: АСТ МОСКВА, 2007. 412 с.
2. Балла О. Нефотографизмы: Преодоление травелога // Балла О. Примечания к ненаписанному, 2013. URL: <http://gertman.livejournal.com/152260.html> (дата обращения: 18.05.2017).
3. Бондарева А. Литература скитаний // Октябрь. 2012. № 7. С. 165–169.
4. Майга А. А. Литературный травелог: специфика жанра // Филология и культура. 2014. № 3 (37). С. 254–259.
5. Монакова Ю.В. Подвенечное сари. Русские девушки в объятиях Болливуда. М.: РИПОЛ классик, 2009. 400 с.
6. Никитина Н. А., Тулякова Н. А. Жанр травелога: когнитивная модель // Шестая международная конференция по когнитивной науке: Тезисы докладов. Калининград, 23 – 27 июня 2014 г. Калининград, 2014. Вып. 6. URL: <http://www.hse.ru/data/2014/07/30/1311469989/Никитина,%20Тулякова.pdf> (дата обращения: 18.05.2017).
7. Топоров В.Н. «Гео-этнические» панорамы в аспекте связей истории и культуры (к происхождению и функциям) // Культура и история. Славянский мир. М.: Индрик, 1997. С. 23–61.
8. Черняк В. Д., Черняк М. А. Травелог – новый старый жанр: случай Дины Рубиной // Лингвориторическая парадигма: теоретические и прикладные аспекты. 2015. № 20. С. 59–62.
9. Эткинд А. Толкование путешествий. Россия и Америка в травелогах и интертекстах. М.: Новое литературное обозрение, 2001. 496 с.

Т.Г. Мегрелишвили
доктор филологических наук, профессор,
Грузинский технический университет,
Тбилиси, Грузия

З.Ш.Гурамишвили
кандидат филологических наук, ассоциированный профессор,
Грузинский технический университет,
Тбилиси, Грузия

Миф о свободе: русская литература XX столетия между двумя мировыми войнами

***Abstract:** The actual question of the peculiarities of the myth-poetic character of the artistic process, characteristic of Russian literature of the first half of the 20th century on both sides of the literary boundary, is presented in the report in the form of general conclusions based on the identification, analysis and comparison of mythmaking models. Typological similarity of these models stems from a single source of artistic consciousness – Russian culture and mentality.*

***Keywords:** myth, modernity, freedom, literature of Russian emigration.*

Вопрос о такой составляющей человеческого сознания, как склонности к мифотворчеству, остается актуальным уже как минимум два столетия в гуманитарном знании. И если говорить о культурной парадигме модерности (в терминологии М.Эпштейна), миф всегда имманентен культурному опыту эпохи. Разумеется, в процессе движения в русле культуры он трансформируется, подвергаясь воздействию времени, видоизменяется. Однако одно остается неизменным: его формальные характеристики, собственно «мифологичность».

Отчего человек периодически возвращается к мифам? Если следовать идеям Э.Кассирера, человек «не противостоит реальности непосредственно, он не сталкивается с ней, так сказать лицом к лицу, физическая реальность как бы отдаляется по мере того, как растет символическая деятельность человека. Человек не может жить в мире строгих фактов или сообразно со своими непосредственными желаниями и потребностями. Он живет скорее среди воображаемых эмоций, в надеждах и страхах, среди иллюзий и их утрат, среди собственных фантазий и грез» [4, 215]. Иначе говоря, между человеком и существующей реальностью необходим посредник, который помогал бы человеку воспринимать реальность в том или ином виде, определять отношение к ней. Одной из этих форм подобного посредничества и является миф. Миф – это инструмент моделирования окружающего мира и одновременно способ самоидентификации субъекта, рефлексии. Миф всегда располагается в семантическом поле культуре, где человек сталкивается с реальностью. И часто миф, как показывает практика, становится основанием, на котором выстраивается структура человеческой личности. Индивидуальная картина мира конструируется мифом, да и сам миф может латентно присутствовать во всех формах социальных отношений.

После известных событий октября 1917 года единая до того момента русская культура раскололась на два неравных лагеря. Сопряжение двух культурных форм существования русской литературы в XX веке – эмигрантской, «островной», и «материковой», развивавшейся на исторической родине, в СССР – показывает, что, несмотря на образовавшиеся границы, в индивидуальных художественных картинах мира авторов, представляющих обе культурные формы,

наблюдается нечто общее. Эта общность – склонность к мифотворчеству. Правомочен вопрос, присуща ли склонность к мифотворчеству только искусству соцреализма (как компонент тоталитарного сознания), или же она является проявлением гораздо более обширного явления, имеющего отношение к национальной картине мира как фактору национальной идентичности русского человека XX столетия? Важным представляется выявление и осмысление вопроса о связи мифотворчества как компонента художественной картины мира с идеями мессианизма, свойственными русской культуре.

Для удобства исследования в качестве объекта изучения были избраны вершинные образцы литературной мемуаристики эмиграции и советской литературы, так как именно мемуары – знаковый *«человеческий документ»*, источник познания *«душевной жизни»* [1, 3] личности в органической взаимосвязи с исторически сформировавшейся средой, породившей конкретный, только ей свойственный и потому уникальный, тип личности.

Анализ материала позволил провести интересные наблюдения, которые могут быть в обобщенном варианте представлены в виде нескольких положений, которые, минуя иллюстративные детали, позволят понять общий ход рассуждений и систему доказательств, использованные в исследовании.

События Октября 1917 года и последующие три года в истории русской культуры, разделившие до того момента единую русскую литературу на два потока, стали тем временным пространством, в котором обрели первичные черты и легитимировались основные составляющие мифа русской культуры первой половины XX столетия. В процессе пропаганды своей доктрины большевики остро нуждались не только в новых иконических образах, но и страстно стремились обрести, если можно так выразиться, родовитых предков и сторонников в русской культурной мысли, в первую очередь, в русской литературе, так как прекрасно понимали ее роль в формировании общественного мнения в Российской империи и за ее пределами. Однако эти устремления имели незначительный успех: цвет русской литературы оказался в эмиграции. В «материковой» же литературе начались процессы, которые получили свое декларативное завершение провозглашением метода соцреализма на I Съезде писателей СССР.

В момент разлома и те, кто покинул Россию, и те, кто должен был создать лицо, как тогда говорили, *новой, истинно народной литературы*, разошлись, стремясь пойти каждый своим путем. В результате антропологического эксперимента советской власти, направленного на создание нового человека, одним из инструментов которого должна была и стала поставленная на службу государству новая советская литература, был получен результат, который, среди прочего, привел к формированию нового коммуникативного дискурса, специфическими составляющими которого стали «советский писатель и советский читатель». Этот дискурс кардинально разнился с тем, который сложился в эмигрантском культурном сообществе. Но в границах обоих типов дискурса были сформированы авто-мифы, которые, накладываясь друг на друга, проходили сложный путь трансформации в коллективном и индивидуальном восприятии и заслуживают самого пристального внимания исследователей. Причем, формирование этих авто-мифов началось практически сразу после событий октября 1917 года.

Известно: если явление исчерпывается, стремится к концу, для его возрождения необходимо обратиться к истокам. Русское сознание постреволюционного периода остро ощущало конец *«старого мира»*, что одновременно воспринималось как конец петербургского периода русской культуры. Этот период был самым ярким и воспринимался культурной Россией как одно из ее вершинных исторических достижений. В ситуации «конца культуры», остро ощущавшейся рубежности, неустойчивости шкалы ценностных ориентаций творческое мышление в поисках новых культурных доминант обратилось к архаическим формам мифотворчества. И это явление в равной мере характерно как для эмиграции, так и для «материковой литературы». Однако само

русское литературное мифотворчество первой половины XX столетия представляется явлением двуплановым. С одной стороны, имели место общие для «*материковой*» и «*островной*» литературы мифологизация реальности, проявившаяся в произведениях, и мифологизация литературного быта. Это, так сказать, единый для русской литературы первой половины XX столетия процесс. С другой стороны, разнонаправлено шла мифологизация образа «другого» – эмиграции в СССР и самого СССР в эмиграции.

В Советской России еще в 1920-е годы под влиянием политических факторов складывается миф о личности эмигранта, позиционировавший эту личность в двух проекциях: «*эмигрантским отребьем*» именовались все те, кто был активным участником политической и культурной жизни «*России в миниатюре*»; ностальгически рефлектирующими, обреченными изображались остальные. При этом в «материковой» литературе, в соответствии с провозглашенной государственной доктриной, полным ходом шел процесс мифологизации всего, что связано с революцией и бытием в стране победившего пролетариата: создается новая литературная иконография героев, героизируется процесс коллективного труда, и, разумеется, полным ходом идет формирование в коллективном бессознательном мысли о том, что СССР – единственная страна подлинной свободы, страна, «*где так вольно дышит человек*». Несогласным предлагался выбор: либо принять новый миф, либо быть отлученным от литературы.

Мифом советской литературы становится формула М.Горького: «*Дело наших литераторов – трудное, сложное дело < > Их задача - изучать, оформлять, изображать и тем самым утверждать новую действительность*» [2, 110]. Составляющими же новой мифологии, складывавшейся под воздействием репрессивной формы правления, становятся: 1) гипертрофированное воспевание роли коллективного «я»; 2) позиционирование пространства СССР как пространства торжества свободы, а пространства Запада и эмиграции – как пространства «ада» и несвободы (Стамбул и Париж в «*Беге*» М.Булгакова, чертог «*желтого дьявола*» у М.Горького); 3) восприятие времени как субстанции, по-разному текущей в пространстве эмиграции (движение времени вспять под влиянием ностальгии) и в СССР («*Время, вперед!*» В.Катаева).

В эмиграции также складывается свой миф о политических и культурных процессах, происходящих на родине. Составляющие этого мифа сформировались под влиянием амбивалентного сознания эмигрантов: реальность новой России воспринималась сквозь призму олитературенного ее восприятия [5,115]. Кроме того, на русском культурном острове также происходили процессы формирования авто-мифа эмиграции. Миф эмиграции можно выразить в формуле «*Мы не в изгнание, мы в послание*», предполагавшей декларативный курс на сохранение и развитие традиций русской классики в эмигрантской литературе, а его составляющими становятся: 1) ощущение разлома пространства в модусе «*там-тут*», в котором пространство «*там*», понимаемое как утраченная (не советская) Россия, ассоциируется с Раем, в то время как «*тут*» (эмиграция) – с адом (ср. «*угольная яма*», известное «изгнание из Рая» В.Набокова); 2) понимание собственного места и роли в новой культурной формации, каковой для культурных апатридов стала эмиграция, как единственных хранителей истинно русских культурных ценностей, долженствующих противостоять агрессии советской культуры. Складывается также жестко нормированная ситуация, которая вызвала к жизни в течение всех двадцати лет существования эмиграции между двумя мировыми войнами многоуровневый полемический полилог внутри самого эмигрантского культурного сообщества. Этот полилог, индивидуальные участники которого в спорах о собственном представлении о норме и допустимости либо недопустимости отступления от нее выстраивали собственное творческое сознание, во многом способствовал укреплению авто-мифа русской эмиграции.

Таким образом, литература как форма сознания для авторов обоих потоков русской литературы

– эмигрантов «первой волны» и их современников в советской литературе – неотделима от мифотворчества.

Одной из центральных составляющих мифа по обе стороны границы, разделившей русское культурное пространство, стал вопрос о свободе. На сегодня хрестоматийно звучат слова о том, что пространством несвободы, особенно творческой несвободы, была литература, развивавшаяся в СССР. Однако важным представляется указать на тот факт, что и в эмиграции понятие свободы было во многом эфемерным. Еще М.Алданов в статье «О положении эмигрантской литературы» отметил такой важный для понимания этого вопроса факт: эмигрантские писатели, в противовес советским авторам, действительно пишут, «что хотят, как хотят и о чем хотят», но за это они расплачиваются отсутствием читателя – некая «свобода от читателя», т.е. от той широкой и прочной духовной базы в эмигрантском народе, без которой существование подлинной литературы невозможно. В эмиграции не было цензуры политической и административной, в отличие от «материковой литературы», развивавшейся в СССР, но книга, стоящая выше читательского понимания, не печаталась или гнила на складе. Таким образом, социальный заказ в эмиграции на самом деле существовал, но существовал как бы «от противного» – в форме «социального отказа», по определению Ходасевича, делая литературу несвободной по существу.

Как известно, в эмиграции громко звучало мнение о неизбежности конца эмигрантской литературы. Это как раз тот самый момент фиксации времени, которое идет вспять. Однако это мнение многими понималось специфически. Так, к примеру, тот же Ходасевич считал, что главная проблема литературы в изгнании в том, что она не сумела стать до конца эмигрантской, не сумела творчески пережить собственную трагедию, не сумела подняться над бытом. В верно выбранные слова о миссии эмиграции сохранить для будущих поколений русскую литературную традицию изначально вкладывался своеобразный смысл: сохранить готовый круг идей, образов и запас приемов, вывезенных писателями старшего поколения из России. Важно – готовый круг идей, образов и приемов. Не является ли это типологически созвучным с категорическим императивом соцреализма? Многие мемуаристы эмиграции отмечают тот факт, что писатели старшего поколения подменили литературный консерватизм литературной реакцией, считая своей заслугой стабильность творчества и страшась новизны.

Таким образом, в 1930-е годы участь литературы эмиграции представлялась, судя по свидетельствам мемуаристов и литературно-критическим статьям и очеркам, не менее трагической, чем судьба литературы советской, наблюдаемой глазами эмиграции: бытию обеих ветвей русской литературы угрожало отсутствие свободы. Советские авторы страдали от прямого диктата автократического государства и гибели – в буквальном или метафорическом смысле – в условиях несвободы политической, неизбежным следствием имевшей и несвободу творчества. И еще один факт хотелось бы акцентировать, как одну из составляющих эмигрантского мифа: для многих авторов эмиграции гибельным становится диктат психологического комплекса *эмигрантичины*, обусловивший несвободу интеллектуальную и эстетическую.

Сопологая и противопологая ход движения литературы «материковой» и «островной», можно проследить близость основополагающих тенденций – эти тенденции просматриваются в модусе «свобода-несвобода». При *внешней* свободе, вплоть до декларативных заявлений в обеих ветвях литературы, *внутренне* оба литературных потока не являлись свободными. Таким образом, центральной составляющей этоса русской литературы постоктябрьского периода следует признать *миф о свободе*. В этом, смысле и литература эмиграции, и литература советская в равной мере подвержены влиянию некой роковой тотальности, господствовавшей в творческом сознании по обе стороны границы.

Думается, не будет ошибкой предположить, что миф о свободе как компонент художественного сознания сложными нитями связан с особым типом мышления, сформировавшемся на протяжении

русской истории и связанном с особенностями взаимоотношений между личностью и государством, сложившимися в российском государстве еще со времен Ивана III. Этот миф во многом проявляется в отношении к свободе слова по обе стороны границы и напрямую связан с деятельностью цензуры и самоцензуры. Нельзя не согласиться с мнением, что «в силу предъявляемых внешней и внутренней цензурой требований как для идеализации, так и для развенчания используются практически одни и те же стратегии: педалирование положительной составляющей образа и умолчание о его негативной составляющей» [3, 27]. Данная тенденция на указанном периоде характеризует как эмигрантскую литературу, так и литературу советскую.

Список литературы:

1. Гинзбург Л.Я. О психологической прозе – М.:1999.
2. Горький М. О литературе – Москва, 1953 год. «Советский писатель». 868 с.
3. Демидова О.Р. Миф как феномен самосознания русской эмиграции. – Культура русской диаспоры: эмиграция и мифы. Изд-во Таллинского ун-та, Таллинн, 2012, 250 с. С. 13-27.
4. Кассирер Э. Опыт о человеке. – М.: Гардарики, – 598 с.
5. Мегрелишвили Т. Тоталитаризм сквозь призму остранения: мифологизация русского сознания как черта времени в эмигрантском мемуарном тексте «первой волны» – «Тоталитаризм и литературный дискурс». Материалы международной научной конференции – Тбилиси, изд-во Института грузинской литературы им. Ш.Руставели, 2010, 109-119 с.



Михайлова Елена Владимировна,
кандидат филологических наук, доцент,
доцент кафедры языков УО
«Белорусская государственная академия музыки»,
Минск, Республика Беларусь

Текст русской культуры в музыкальных произведениях на стихи А.А. Ахматовой

Abstract: *A.A. Akhmatova (1889–1966) is the greatest Russian poetess, who created a special and unique artistic world. Two musical-poetic cycles are considered in the article – Six romances to the words of A.A. Akhmatova for soprano and piano by S.M. Slonimsky and Eight poems by A.A. Akhmatova for mezzo-soprano and guitar or piano by V. E. Basner – from the point of view of the realization in them of the Russian culture text.*

Both these cycles are about spring, the second parts of them are connected with folklore; the titles of parts of the cycles are associated with music, etc. In the cycle of romances by S.M. Slonimsky there prevail the theme of women's destiny and religious motives; in the vocal cycle by V.E. Basner dominate the motive of the memory and the image of a different world.

Keywords: *text of Russian culture, musical work, poem, A.A. Akhmatova, S.M. Slonimsky, V.E. Basner, cycle, romance.*

А.А. Ахматова (1889–1966) – величайшая русская поэтесса, создавшая особый и неповторимый художественный мир. Ее стихи по ритмической и фонетической выразительности напоминают песни, неудивительно, что композиторы создали на них музыку: «Многие стихи Ахматовой получили музыкальное воплощение. Романсной классикой XX века стал цикл “Пять стихотворений А.А. Ахматовой”, созданный С.С. Прокофьевым в 1917 году. Девять стихотворений из книги “Четки” положил на музыку А.С. Лурье (1919), ему же принадлежат десять романсов, созданных в 1914–1962 годах и музыка к “Поэме без героя” – “Заклинание” (1959). В первой четверти XX века к поэзии Ахматовой обращались М.Ф. Гнесин, С.М. Ляпунов, В.Г. Каратыгин, В.Я. Шебалин, Л.Н. Оборин, во второй половине века – Б.И. Тищенко, А.Н. Александров, С.М. Слонимский, В.Ф. Веселов, Е.П. Макаров, В.А. Гаврилин и другие композиторы. Три стихотворения, и среди них “Сероглазый король”, входили в репертуар Александра Вертинского» [3, 530–531]. Музыкальному воплощению произведений А.А. Ахматовой способствовало и способствует то, что одна из главных тем ее творчества – тема любви. М. Кралин указывает: «Любовь как творческий метод проникновения в человека всегда была для Ахматовой мерою всех вещей и, действительно, “последней свободой”» [4, 5].

Рассмотрим два музыкально-поэтических цикла – Шесть романсов на слова А.А. Ахматовой для сопрано в сопровождении фортепиано С.М. Слонимского и Восемь стихотворений А.А. Ахматовой: вокальный цикл для меццо-сопрано и гитары или фортепиано В.Е. Баснера – с точки зрения реализации в них текста русской культуры.

В цикл романсов на слова А.А. Ахматовой С.М. Слонимского вошли следующие стихотворения А.А. Ахматовой: «О том, что сон мне пел», «Лучше б мне частушки задорно выкликать», «Я недаром печальной слыву», «Я с тобой не стану пить вино», «Твой белый дом и тихий сад оставлю», «Душный хмель» [7, 3–27]. Композитор «...выбрал один мотив, характерный для поэзии Ахматовой, а также для многих поэтесс. Это мотив ощущения несоответствия и несовместимости роли женщины-художника с ролью женщины в семье, особенно, скажем, “нормальной”, “как у всех”» [5, 55–56].

Лирическая героиня первой части цикла молчалива, находится в минорном настроении, она находит утешение лишь в природном мире. Во второй части она уже ведет диалог с мужчиной, полемизирует с ним; речь идет даже о его ребенке. В третьей части цикла героиня упрекает мужчину, она печальна с той поры, как он привиделся ей, упоминает последний суд. В четвертой части лирическая героиня отказывается пить вино с мужчиной, сравнивает дела у нее и у этого человека. В пятой части произведения она открыто заявляет о своем уходе из белого дома и тихого сада, но хочет и прославить мужчину в своих стихах; она продает редкостный товар – свою любовь и нежность. В шестой части рассказывается, что муж бил лирическую героиню ремнем, а она сидит в окошке и ждет, видимо, другого человека, называет себя *печальной узницей*, говорит, что приняла для этого человека *долю хмурую, долю-муку*, а он, возможно, любит другую, и ей трудно скрыть стоны. Мужской образ присутствует во второй, третьей, четвертой, пятой и шестой частях цикла.

В цикле созданы семантические поля: ‘звуки’ (*петь, шум, частушки, выкликать, хриплый, гармоника, играть, стоны, звонкий*), ‘растения’ (*роза, еловый, овсы, сирень, розы*), ‘природа’ (*гóры, снегá, снег, берегá, рéки, ро́ща, рассветный, ночь, Нева, луна, рассветать*), ‘эмоции’ и ‘чувства’ (*сладко, покойнее, задорно, печальный, любовь, нежность, хмурый, доля-мука, любить, мила, стоны, сердце*) и др.

Употребляются метафоры (...о том, что сон мне пел» [7, 3] и др.), эпитеты (*свежий шум, рассветные думы* и др.), анафоры («Как ты мо_жешь смот_реть на Не_ву, как ты сме_ешь всхо_дить на мос_ты?...» [7, 10] и др.), повторы («Те_бя, те_бя в мо_их сти_хах про_слав_лю...» [7, 16] и др.), сравнения («...и ма_ли_но_вы_е кост_ры, слов_но ро_зы, в сне_гу цве_тут» [7, 12] и др.) и др.

Многие части цикла построены на сравнении: удела румяной розы и луча с уделом лирической

героини, свежего шума еловой рощи – с рассветными думами; лирической героини – с мужчиной, их действий между собой; малиновых костров – с розами в снегу и др. В цикле важную роль играет белый цвет, его описания встречаются четыре раза (снега; лирическая героиня, которая была белее, чем снег; белая божия сирень; белый дом); черный цвет (крылья черных ангелов); а также румяный, малиновый цвета (румяная роза, малиновые костры).

В цикле употреблены слова *удел* (в значении ‘судьба, участь’ – устаревшее и книжное) [6, 826], *покойный* (устаревшее) [6, 550], *выручить* (в значении ‘получить (плату) за проданное’ (разговорное)) [6, 118], *слыть* (разговорное) [6, 733].

Текст русской культуры своеобразно воплощен в данном цикле. В первой части цикла важна тема судьбы – А.А. Ахматова пишет про одинаковый удел румяной розы, луча и лирической героини стихотворения, которая находится в напряженном эмоциональном состоянии: она думает, что свежий шум еловой рощи покойнее рассветных дум (тема судьбы очень важна для русского человека). Во второй части речь идет о русских народных песнях, в которых повторяется небольшой куплет – частушках – и игре на гармонике – очень популярном в России духовом язычковом музыкальном инструменте. В третьей части лирическая героиня слышит печальной; говорится о черных ангелах и Страшном суде – так воплощаются религиозные мотивы. В четвертой части употребляется русская пословица *Тишь да гладь, божья благодать* (о полном благополучии, спокойствии (разговорное) [6, 49]). В пятой части перед читателем – религиозный мотив в переплетении с темой любви: там говорится о рае, который создал мужчина для своей любимой. Поэтесса употребляет выражение *Да будет жизнь пустынна и светла* (*пустынна* – вероятнее всего, о жизни в одиночестве; *светла* – о жизни с Богом). В шестой части цикла повествуется о сложной судьбе лирической героини и говорится о ее *доле хмурой, доле-муке* (опять поднимается тема судьбы). Поэтесса фиксирует тонкие нюансы происходящего: муж бил ее узорчатым, вдвое сложенным ремнем; над кузницей поднимается дымок и т.д. Наблюдается своеобразная кольцевая композиция произведения: в первой части цикла описывается луч, в последней – лучи; этот образ важен для произведения как проявление какого-то светлого начала.

Характерные черты творческого облика В.Е. Баснера – «...непосредственность восприятия жизненных впечатлений, горячность и импульсивность реакции. Постоянно ощущая биение пульса современности, Баснер стремится воплотить в своей музыке ее темы и образы. ... Лучшие произведения Баснера волнуют, потому что в них он словно сливается со своими “героями”, щедро наделяя их своей эмоциональной непосредственностью и душевной взволнованностью...» [2, 5]. Не может оставить слушателей равнодушными и рассматриваемое музыкально-поэтическое произведение. В цикл из восьми стихотворений А.А. Ахматовой В.Е. Баснера вошли следующие стихи: «De profundis...» (Из бездны (взываю) (лат.)), «Третий Зачатьевский», «Все расхищено, предано, продано...», «Не будем пить из одного стакана...», «Песенка», «Не бывать тебе в живых...», «Хорони, хорони меня, ветер!..», «Летний сад» [1, 3–43].

В первой части указанного цикла его лирическая героиня рассказывает о людях своего поколения, на долю которого выпало много испытаний – мало меду – и память, поющая о мертвых: им пришлось пережить две войны. Трудно было дожидаться великой весны 1945 г., когда закончилась Великая Отечественная война. Жизнь людей своего поколения она определяет как *страшный путь* (путь в языковом сознании русских метафорически обозначает жизнь). Вторая часть цикла написана в народной манере – в ней речь идет о Москве-реке, о фонаре и звонаре, пустыре и монастыре; тревожная атмосфера усиливается тогда, когда героиня указывает на то, что ее *близок срок*, т.е. предчувствует скорую смерть и ей необходим образок – связь с Богом, черный платок – возможно, свидетельство горя, глоток невской воды – знак того, что ей хочется в Петербург. Интересен образ высокого клена в стихотворении, связанный со зрительными, и слуховыми ощущениями (он обгарен красным заревом, он ночью слушает долгий стон). Тревога

достигает более сильной степени в третьей части, уже в названии которой заявляется, что все расхищено, предано, продано; упоминается черная смерть, голодная тоска; но при этом его героям почему-то стало светло. В описываемое время лето находится в самом разгаре – июль, поэтому говорится о *дыханьях вишневых, глуби прозрачных июльских небес*. И к героям произведения приходит что-то чудесное, контрастирующее с развалившимися грязными домами, словно признак иного, лучшего мира. В четвертой части цикла основа содержания – своеобразное единство противоположностей: мужчина и женщина не будут пить воду и вино из одного стакана, целоваться и глядеть в окно; он дышит солнцем, она – луною, но живы они только любовью. Они не учащают короткие встречи и так берегут свой покой. Мужчина – тоже поэт, соответствующие друг другу образы любимого (любимой) живут в их стихах, очевидно, что она очень любит его. Пятая часть – «Песенка» – имеет связь с музыкой; ее лирическая героиня на восходе поет про любовь и полет лебеду. Настроение в стихотворении грустное, босая девочка плачет у плетня, героиня слышит вопли голоса беды, и ей страшно от этого. Она вспоминает любимого человека. В шестой части цикла опять поднимается военная тематика, героиней ее является женщина, которая шила погибшему другу *горькую обновушку*. В седьмой части лирическая героиня совсем одинока, она разговаривает с ветром и просит его хоронить ее, а туман – читать над ней псалмы, так как ее родные не пришли; она была, как и ветер, свободной, но она слишком хотела жить; в последние минуты она желает, чтобы ветер рассказал о ее молодости – прошумел о ней высокой осокой. Последняя, восьмая, часть цикла посвящена Летнему саду и в ней, как и в первой части, реализуется тема памяти. Лирическая героиня хочет в Летний сад, ей нравятся розы, ограда, статуи, которые помнят ее молодой, царственные липы и лебедь, которому не страшен бег времени, который плывет сквозь века. Летний сад хранит шаги тех людей, кто бывал в нем; героиня видит бесконечное шествие теней в саду. Белые ночи в таком прекрасном месте шепчутся о высокой и тайной любви, сад, как в сказке, освещен перламутром и яшмой, а источник света является таинственным, он скрыт.

В данном цикле сформированы семантические поля: ‘время’ (*поколение, память, (не) кончено, часы, сочтены, долгий, срок, близок, днем, ночью, век, утром, рано, ввечеру, всегда, короткий, учащать, забвение, сейчас, солнечный, восход, вечер, вечерний, последний, весна, Летний, молодой, ночь, прежде, века, конец, ночи (белые)*), ‘свет’ (*освещать, теплиться, огоньки, фонарь, красный, зарево, обогрен, светло, блистать, созвездья, костер, прозрачный, перламутр, яшма, гореть, источник света*), ‘звуки’ (*гудеть, петь, колокольня, звонарь, слушать, стон, голос, песенка, вопли (звонкие), про шуметь, скрип*), ‘растения’ (*клен, лебеда, осока, розы, липы*), ‘природа’ (*ветер, весна, цветенье, Москва-река, вода (невская), лес, созвездья, глубь небес (июльских), солнце, луна, солнечный, восход, огород, небо, снег, земля, туман, сад*), ‘эмоции’ и ‘чувства’ (*вздыхнуть, стон (долгий), любовь, нежный, веселый, испуг, покой, страх, любви, плакать, страшно, злой, горький*) и др. Употребляются слова с ласкательным значением (*переулочек, петелька, обновушка, кровушка*). Важную роль в содержании цикла играет образ воды (*Москва-река, невяская вода (2 раза)*). Лирическая героиня обращается к реалиям природы («*Хо ро ни, хо ро ни ме ня, ве тер! Род ны е мо и не при шли...*» [1, 29] и др.). В цикле трижды описывается черный цвет (черный платок, крыло черной смерти, черная рана), серый цвет (испуг серых глаз), красный цвет с разными оттенками (красное зарево, обогрен), розовый цвет (розовые губы), голубой цвет (голубой туман).

Поэтесса использует метафоры («...только па_мять о мерт_вых по_ет» [1, 4] и др.), эпитеты (*великая весна, страшный путь* и др.), повторы («*И за мерт_во спят сот_ни ты_сяч ша_гов вра_гов и дру_зей, дру_зей и вра_гов*» [1, 38–39] и др.), сравнения («*Я бы_ла, как и ты, сво_бод_ной, но я слищ_ком хо_те_ла жить*» [1, 30] и др.) и др.

В цикле употреблен глагол *вкусить*, имеющий в толковом словаре помету *высокое* [6, 86]; краткое страдательное причастие *изглодано* от глагола *изглодать – глодать* (*глодать* – в значении ‘мучить, терзать’ (переносное) [6, 132]); наречие *ввечеру*, отмеченное определением *устаревшее* [6,

70]; имя существительное *недуг* (книжное) [6, 405].

Текст русской культуры ярко реализован в Восьми стихотворениях А.А. Ахматовой для меццо-сопрано и гитары или фортепиано В.Е. Баснера. Мотив памяти очень значителен как для русского языкового сознания, так и для рассматриваемого музыкально-поэтического произведения: «И вот толь_ко ве_тер гу_дит в от_да_лень_е, толь_ко па_мять о мерт_вых по_ет» [1, 3–4]. Это память о двух мировых войнах, произошедших в XX веке: «Две вой_ны, мо_е по_ко_ле_нье, о_све_ща_ли твой страш_ный путь» [1, 8]. Во второй части стих напоминает русскую сказку или былинку: «Как по ле_вой ру_ке – пус_тырь, а по пра_вой ру_ке – мо_на_стырь» [1, 9], в ней упоминается образок – вещь, очень важная для верующего человека: «...мне бы тот най_ти об_ра_зок, от то_го, что мой бли_зок срок» [1, 9]. В первой и третьей частях описывается что-то, выходящее за рамки обычного, словно другой мир: «...до не_ис_то_во_го цве_те_нья о_ста_ва_лось лишь раз вздох_нуть...» [1, 6–7], «Днем ды_ха_нья_ми ве_ет виш_не_вы_ми не_бы_ва_лый под го_ро_дом лес, но_чью бле_щет со_звезд_я_ми но_вы_ми глубь про_зрач_ных и_юль_ских не_бес, – и так близ_ко под_хо_дит чу_дес_но_е к раз_ва_лив_шим_ся гряз_ным до_мам... Ни_ко_му, ни_ко_му не_из_вест_но_е, но от ве_ка же_лан_но_е нам» [1, 11–13]. В четвертой части имеется сопоставление, связывающее тему природы и тему любви: «Ты ды_шишь солн_цем, я ды_шу лу_но_ю, но жи_вы_мы лю_бо_ви_ю од_но_ю» [1, 17–18]. В седьмой части лирическая героиня обращается к ветру, что является проявлением антропоморфизма, характерного для русской культуры: «...и ве_ли_го_лу_бо_му ту_ма_ну на_до мно_ю чи_тать псал_мы. Что_бы мне лег_ко о_ди_но_кой о_той_ти к по_след_не_му сну. Про_шу_ми вы_со_кой о_со_кой про вес_ну, про мо_ю вес_ну» [1, 31–33]. Тема памяти опять возникает в восьмой части при описании Летнего сада: «Я к ро_зам хо_чу, в тот е_дин_ствен_ный сад, где луч_ша_я в ми_ре сто_ит из о_град, где ста_ту_и пом_нят ме_ня мо_ло_дой, а я их под нев_ско_ю пом_ню во_дой» [1, 35–36]. Образ лебедя, очень важный для русского фольклора, имеет темпоральный характер, он неподвластен времени: «И, ле_бедь, как пре_жде, плы_вет сквозь ве_ка, лю_бу_ясь кра_сой сво_е_го двой_ни_ка» [1, 37–38]. Поэтесса образно говорит обо всех людях, когда-либо бывавших в Летнем саду: «И за_мерт_во спят сот_ни ты_сяч ша_гов вра_гов и дру_зей, дру_зей и вра_гов. А шест_ви_ю те_ней не вид_но кон_ца от ва_зы гра_нит_ной до две_ри двор_ца» [1, 38–40]. Летний сад окутан загадочной атмосферой неземного мира: «И все пер_ла_му_тром и ящ_мой го_рит, но све_та ис_точ_ник та_ин_ствен_но скрыт» [1, 41–42].

Н. Щербак писала: «Судьба Ахматовой была полна горя и лишений. ... По воспоминаниям современников, при общении с Ахматовой возникало отчетливое ощущение трех временных потоков, как будто перед вами появлялись тени людей, почти материализующихся в ее памяти. Ее поэзия была также полна “чужих голосов”. Одно время среди литературоведов даже началась настоящая охота за цитатами в ее стихах, и дело выглядело беспроницаемым почти всегда» [8, 107]. Все это – жизненные испытания, их эмоциональное переживание, образы людей, с которыми общалась А.А. Ахматова, нашло отражение как в ее поэтических произведениях, так и в музыкальных сочинениях на ее стихи, созданных С.М. Слонимским и В.Е. Баснером.

Таким образом, воплощение текста русской культуры в вокальных произведениях циклического характера на стихи А.А. Ахматовой при помощи лингвистических и образных средств имеет как общие черты, так и различия. В обоих рассмотренных циклах имеются семантические поля ‘звуки’, ‘растения’, ‘природа’, ‘эмоции’ и ‘чувства’. В этих музыкально-поэтических произведениях речь идет о весне: в первой части цикла из шести стихотворений поэтесса пишет о снегах, которые бегут с покатых гор, в первой части цикла из восьми стихотворений – о великой весне и неистовом цветенье, т.е. победной весне 1945 г.; описывается пение (сон пел – память поет); для циклов важны различные оттенки красного цвета (румяный, малиновый – красный, обогранный), и черный цвет; что-то, имеющее окончательную силу (последний суд – последний сон); вторые части

обоих циклов имеют связь с фольклором; четвертые части начинаются с того, что кто-то отказывается что-то пить. Названия частей обоих циклов связаны с музыкой: в первом цикле – «О том, что сон мне пел» и «Частушки», во втором цикле – «Песенка». В цикле романсов С.М. Слонимского преобладает тема женской судьбы и религиозные мотивы; в вокальном цикле В.Е. Баснера доминирует мотив памяти и образ иного мира.

Список литературы:

1. Баснер В.Е. Восемь стихотворений Анны Ахматовой. Вокальный цикл для меццо-сопрано и гитары или фортепиано. – Л.: Советский композитор, Ленинградское отделение, 1982. – 42 с.
2. Белецкий И.В. Вениамин Баснер. Монографический очерк. – Л.-М.: Советский композитор, 1972. – 112 с.
3. Калугин В. Персональные справки-портреты и комментарии // Антология русского романса. Серебряный век / сост., авт. предисл., персон. справок-портретов и коммент. В. Калугин. – М.: Эксмо, 2006. – 704 с.
4. Кралин М. Времена Ахматовой // Ахматова А.А. Сочинения в 2 т. – М.: Цитадель, 1997. – Т. 1 / сост. и подгот. текста М.М. Кралина. – С. 3–16.
5. Милка А.П. Сергей Слонимский. Монографический очерк. – Л.-М.: Советский композитор, 1976. – 110 с.
6. Ожегов С.И. и Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений. – 4-е изд., доп. – М.: Азбуковник, 1999. – 944 с.
7. Слонимский С.М. Шесть романсов на слова А.А. Ахматовой для сопрано в сопровождении фортепиано. – Л.: Музыка, 1982. – 28 с.
8. Щербак Н. Любовь поэтов Серебряного века. – М.: Астрель; СПб: Астрель-СПб; Владимир: ВКТ, 2012. – 310 с.



*Нарозя Алла Георгиевна,
канд. филол. наук,
Кыргызско-Турецкий
университет «Манас»,
Бишкек, Кыргызстан*

Музыкальность как форма литературной сценичности в драматургии Мара Байджиева

***Abstract:** Musicality is a scenic type in dramaturgy. It is musical accompaniment in the play (literary staginess) or performance (theatrical staginess). The article analyses literary staginess of Mar Baijiev's dramatic works in the aspect of musicality at the level of musical themes, motifs and images. The main objects of analysis are: the musical world of M. Baijiev's dramaturgy; the use of musical motif-images, leitmotif-images and melody-images by the playwright; functioning of the syncretic triad poetry – music – dance. It concludes that the musicality – is one of the distinctive features of M. Baijiev's dramaturgy, which can be traced throughout of his oeuvre and gives musically dramatic specificity to the Baijiev's theater.*

Keywords: *musicality, staginess, musical world, musical lexis, motif, leitmotif, melody, counterpoint, dance, syncretism.*

Киргизский писатель *Мар Ташимович Байджиев* (род. в 1935 г.) – многогранно одарённая творческая личность. Писатель-билингв, он драматург, прозаик, сценарист, режиссёр театра и кино, переводчик, манасовед, но прежде всего и более всего он драматург. Его пьесы получили союзное, европейское и мировое признание. Мар Байджиев – Народный писатель и Заслуженный деятель искусств Кыргызстана, Отличник кинематографии СССР, академик Национальной киноакадемии, кавалер ордена «Манас».

Активный период работы М. Байджиева в драматургии приходится на 1960 – 1980-е годы. Лучшие его пьесы – «Дуэль», «Мы – мужчины», «Праздник в каждом доме», «Жених и невеста», «Поезд дальнего следования». М. Байджиев – драматург современной темы, создатель своего творческого театра, который синтетически совмещает в себе черты разных театров: камерного, психологического, интеллектуального, литературного.

Одной из характерных черт драматургии М. Байджиева является *музыкальность*, т. е. использование писателем художественных возможностей музыкального искусства на уровне тем, мотивов, образов. Музыкальность интересует нас как *форма литературной сценичности* в драматургическом творчестве, под которой понимается «качество пьесы, проявление мастерства драматурга, степень овладения им сценическими законами» [7]. Музыкальность, с одной стороны, повышает творческий потенциал драматурга, а с другой – очерчивает координаты его музыкального мира и, следовательно, эстетического мышления. Ведь «музыка говорит с людьми на “непосредственном языке души”, – утверждает эстетик Ю.Б. Боров, – «...» образ соткан из человеческих чувств» [3, 320].

Музыка была органической частью духовной атмосферы, в которой формировалось эстетическое мышление М. Байджиева. Он рос в семье писателя, переводчика, учёного-манасоведа Ташима Байджиева, учился в русскоязычной школе, увлекался искусством. «В те годы, – вспоминает М. Байджиев, – интеллектуальная молодёжь увлекалась классикой. На экранах демонстрировали музыкальные фильмы “Молодой Карузо”, “Большой концерт”, “Паяцы”, “Кармен”, “Евгений Онегин”; в оперном с аншлагом шли “Травиата”, “Фауст”, “Риголетто”. Нашими кумирами были Лемешев, Нэлепп, Пирогов, Рейзен и, конечно, итальянские певцы: Марио Ланца, Марио дель Монако, Энрике Карузо, Тито Руффо, Тито Гоби» [2, 114].

К десятому классу обнаружилось, что у будущего писателя от природы поставленный драматический тенор диапазоном в две с половиной октавы, причем абсолютно европейского тембра, и М. Байджиев параллельно поступил во Фрунзенское музыкальное училище на вокальное отделение. «На прослушивании я спел арию из “Риголетто” в стиле Марио Ланца и киргизскую песню, – вспоминает М. Байджиев. – Увлёкшись музыкой, быстро освоил ноты, сольфеджио; прочёл историю мировой оперы; выучил теноровые партии “Евгения Онегина”, “Пиковой дамы”, “Риголетто”, “Травиаты”, “Кармен”, “Паяцев”, романсы Чайковского и Рахманинова, ну и, конечно, популярные итальянские серенады. «...» В школьных кругах росла моя популярность – теперь уже как артиста. Моё имя переименовали на итальянский манер, и я был уже не Мар, а Марио» [2, 114–115].

В 1954 году, окончив десятый класс и первый курс музучилища, М. Байджиев поступил в Московскую консерваторию. Однако вскоре он вынужден был покинуть её, когда отдел кадров обнаружил, что их студент является сыном «врага народа». Пришлось возвращаться во Фрунзе и поступать на русское отделение филологического факультета Киргизского государственного университета. Тем не менее связей с музыкой писатель никогда не прерывал – наоборот, укреплял их.

Музыкальный мир драматургии М. Байджиева исключительно богат и разнообразен. В нём постоянно звучит музыка: она воспроизводится действующими лицами пьес вживую,

проигрывается на магнитофонах, сопровождает танцы, доносится из радиоприёмников, наконец, звучит в человеческих душах. Впечатляет видовое разнообразие музыки: эстрадная музыка, танцевальная музыка, джазовая музыка, рок-музыка, оперная музыка, симфоническая музыка. Столь же разнообразны жанровые формы музыкальных произведений: песня, романс, вальс, танго, марш, кампанелла, симфония, твист, рок-н-рол, даже кошка. Набор музыкальных инструментов: гитара, электрогитара, рояль, труба. Трансляторы музыкальных произведений: радиоприёмник, радиоло, магнитофон, граммофон, даже патефон. Образно говоря, у М. Байджиева что ни пьеса, то музыкальная шкатулка, и в каждой из них свой музыкальный мир, органически взаимодействующий с миром словесного искусства.

Мастерство литературной музыкальности пришло к М. Байджиеву не сразу. В первой многоактной пьесе – «Наследники» – музыкальные вставки вводились в текст с помощью глагола «звучит»: «Звучит бравурная джазовая музыка» [1, 19]; «Где-то вдалеке звучит по радио романс А. Джанибекова “Ночь”» [1, 26]; «Звучит симфоническая музыка» [1, 44]; «Звучит музыка» [1, 49]. Звучание создавало музыкальный фон, но не музыкальный образ, эстетически взаимодействующий со словесным образом. Поэтому музыка выполняла ограниченную иллюстративную роль: она не вызывала ответных ассоциаций у читателей, не будила творческое воображение у постановщиков спектакля.

Во второй многоактной пьесе – «Дуэль», принёсшей драматургу широкую известность, литературная музыкальность М. Байджиева вышла на более высокий профессиональный уровень. Главная героиня Нази при первом же знакомстве с Азизом и с нами обратила на себя внимание ярким характерологическим поступком, игриво заявив, что она цыганка, и в подтверждение *«обнажила плечо, прошла в цыганском танце, запела: “Очи черные, очи страстные...”»* [1, 55]. Но более всего удивил Искандер, за которым утвердился имидж отрицательного героя, хотя его музыкальная одарённость, не замеченная критиками, намекает нам по-иному взглянуть на него.

Ещё до знакомства с Искандером мы слышим со стороны моря его голос, поющий тирольскую песню «А я мальчик молодой...», очень популярную в то время (1960-е годы). Выходя на берег, он «распевал весёлую песню, держа в руках, словно мандолину, только что выловленную крупную рыбу», а затем обнял Нази и *«запел, подражая высокому тенору: “Люблю я этот сад, тенистый и уютный...”»* [1, 55] (романс на стихи поэта конца XIX – начала XX века Константина Романова – великого князя, выступавшего под псевдонимом К. Р.).

На высоком сценическом уровне выписан эпизод, где Искандер поёт под гитару песню о журавлях («В край далёкий улетают / Стаи сизых журавлей...»), которая, конечно же, ассоциируется с начальной ремаркой пьесы, где Нази кричит пролетающим журавлям: «Эге-гей, журавли! Куда вы летите?! Возьмите меня с собой! Эге-ге-гей!» [1, 50]. В этом эпизоде Нази сообщает Искандеру трагическую для неё новость: перед отъездом на Иссык-Куль она была у врача, и тот сказал, что она никогда не будет матерью. Происходит обмен репликами, в ходе которого параллельно идут словесный и музыкальный ряды, причём музыкальный ряд берёт на себя функции *подтекста*.

Пребывание на иссык-кульском берегу Искандера и Нази скрашивает транзисторный радиоприёмник «Спидола». «Весело синкопировала “Спидола”, – констатирует Нази. – Я чистила картошку, пританцовывая в такт музыке» [1, 56]. Искандер поймал футбольный марш, приготовился слушать репортаж, но это, оказывается, был конец передачи. Затем из приёмника послышался хохот. «Певица исполняла популярный номер из оперетты: “Какой обед нам подавали, / Каким вином нас угощали...”» [1, 61] (это ариетта Перикола из оперетты Жака Оффенбаха «Перикола» в так называемой «Сцене опьянения»). И в этот момент Нази огорошила Искандера неожиданным вопросом: «А ты бы мог жениться на мне?» Немного подумав, тот отвечает вопросом на вопрос: «А зачем?» – и начинает развивать мысль о свободе любви, завершая её ложным афоризмом: «Где начинается семья, там кончается свобода». «Значит, не женился бы...», – заключает Нази, а

Искандер повернул регулятор приёмника и ушел в палатку. «Певица хохотала» [1, 62].

Хохот в эфире и трагедия в душе одновременно – это художественный приём, который именуется музыкальным термином *контрапункт*, означающим «одновременное сочетание двух и более самостоятельных мелодических линий в разных голосах» [6, 268]. Его синонимом является термин *полифония* – вид многоголосия, переосмысленный М.М. Бахтиным как литературоведческий и введённый в научный обиход в книге «Проблемы творчества Достоевского» (1929), вошел в современные литературоведческие словари [5, 208; 4, стлб. 756–759].

Последними номинациями литературной музыкальности в «Дуэли» являются: романс «Пльиви, мой чёлн» (первоисточник – комическая опера «Корневильские колокола» (1877) французского композитора Роберта Планкетта) и финальная ремарка от имени Нази, как и все ремарки в пьесе:

«Я пошла по берегу с чемоданом в одной руке и с обезьянкой в другой. Ветер бил мне в лицо, хлестал дождь, волны подкатывали к ногам. Мне казалось, что я слышу какую-то мощную музыку, может быть, Рахманинова...» [1, 76].

По устному признанию М. Байджиева, он имел в виду Второй концерт для фортепиано с оркестром Сергея Рахманинова. Драматург с большим мастерством воссоздал кульминационную картину внутренней жизни героев через полифонию двух стихий – природной и музыкальной.

В драматургии М. Байджиева музыка сопровождает действие на протяжении всей пьесы. Вместе с тем автор часто закрепляет за отдельными сценическими эпизодами, действиями (частями, главами), а иногда за пьесой в целом определённые музыкальные мотивы, которые, повторяясь во времени, становятся лейтмотивами. Кстати, оба термина – *мотив* и *лейтмотив* – генетически связаны с музыкальным искусством. Термин «мотив» впервые был закреплён в «Музыкальном словаре» С. де Брюссара (1703), в литературный же обиход введён И.В. Гёте («Годы учения Вильгельма Мейстера», «Об эпической и драматической поэзии») [5, 230], а термин «лейтмотив» – во второй половине XIX века [4, стлб. 598]. Рассмотрим, как это реализуется в художественной практике М. Байджиева.

Мотив – это «устойчивый формально-содержательный компонент литературного текста <...>. Мотив более прямо, чем другие компоненты художественной формы, соотносится с миром авторских мыслей и чувств, но в отличие от них лишён относительно “самостоятельной” образности, эстетической завершенности; только в процессе конкретного анализа “движения” мотива, в выявлении устойчивости и индивидуальности его смыслового наполнения он обретает своё художественное значение и ценность» [5, 230].

Показательный пример удачного использования музыкального мотива – сопровождение развёрнутого монолога Женщины во втором действии пьесы «Мы – мужчины» в контексте диалога Женщина – Лейтенант.

«Из приёмника звучит вальс военных лет. Поёт Иосиф Кобзон.

Голос Кобзона. Ночь коротка,
 Спят облака,
 И лежит у меня на ладони
 Незнакомая ваша рука» [1, 255–256].

Это – знаменитая песня «Случайный вальс», созданная композитором Марком Фрадкиным и Евгением Долматовским ещё в 1943 г. М. Байджиев проявил подлинное мастерство и новаторство, включив Голос Кобзона в состав *действующих лиц* пьесы. Из монолога Женщины, произносимого на музыкальном фоне, мы узнаём потрясающие факты из её жизни. Лейтенант Женщины, подобно лирическому герою «Случайного вальса», сохранил перед нею свою целомудренность («Пусть, говорит, наша первая ночь будет брачной...» [1, 256]. А на другой день он исчез, и Женщина забыла о нём, пока не узнала из письма его отца, что он погиб во время кавказской войны. («Вертолёт подбили. Десант обстреляли. Кто спустился живым, изрезали на куски. Тридцать пять цинковых

гробов... В одном из них Серёжа...» [1, 256]).

В середине монолога мотив «Случайного вальса» возникает уже в воспоминаниях Женщины. «В последний вечер мы стояли у окна, слушали этот вальс и смотрели на горы. А он вдруг тихо засмеялся и говорит: “Не кажется ли тебе, что это песня прошлой войны о нас с тобой?” А я вдруг представила себе того офицера, который сорок лет назад уходил на фронт, и я заплакала. А он молча поцеловал мои волосы. Я услышала, как бьётся его доброе сердце. А глаза у него были чистые-чистые, голубые-голубые, как иссык-кульское небо» [1, 256–257].

В конце монолога Лейтенант успокаивает Женщину, но она никак не может прийти в себя.

«Ж е н щ и н а. Господи, даже запах его вспомнила... (*Закрыв глаза, чуть пошатнулась.*)

Лейтенант обнимает её за плечи.

Да, да. Вот так всё и было... Наша первая... и последняя...

Голос Кобзона.

Утро зовёт

Снова в поход...

Покидая ваш маленький домик,

Я пройду мимо ваших ворот...

По серой бескрайней степи мчится длинный поезд. Звучит старый вальс. Женщина плачет. Лейтенант по-братски обнял её за плечи. Они тихо покачиваются в такт музыке. Мимо проносятся ночные огни» [1, 257–258].

Конец эпизода трагичен. Проводница вагона, которая никак не может уговорить Девушку, невесту Лейтенанта, подписать акт против Мужа, решается на подлый поступок – внушить Девушке, что Лейтенант, её жених, изменяет ей с Женщиной («Вон он стоит, обнимается с этой... <...> Пока ты сюда, они и договорились. Вот они – мужики!» [1, 258]). И Девушка, потрясённая увиденным и услышанным, решается на безрассудный шаг: тут же, на степном разъезде, ночью, она покидает поезд.

Итак, песня «Случайный вальс» в исполнении Иосифа Кобзона, включённая в текст драматического произведения, трансформируется в многофункциональный образ-мотив. Во-первых, он энергично двигает действие. Во-вторых, неожиданно раскрывает с другой стороны характер Женщины, которую её окружение считает скандальной, корыстной, эгоистичной. В-третьих, берёт на себя идейную нагрузку, отрицая атмосферу человеческого общежития, сложившуюся в изолированном пространстве вагонного купе («Всё тут против человека» [1, 257]; «все условия для взаимной ненависти» [1, 254]). Наконец, песня сама по себе как произведение высокого искусства доставляет эстетическое наслаждение.

Аналогичные музыкальные образы-мотивы, обогащающие художественную палитру М. Байджиева-драматурга, можно выделить и в других пьесах.

В пьесе «Праздник в каждом доме» это музыкально-хореографические образы-мотивы *аргентинское танго* и *арабское танго*, сопровождающие действие в активной стадии его развития, в преддверии кульминации.

Согласно интриге, автором которой является профессор Азат Султанович, его дочь Мадина, соискатель ученой степени кандидата наук, на новогоднем застолье в их доме должна произвести ошеломляющее впечатление на важного гостя – профессора Даира Мусаевича, её научного оппонента, с тем чтобы тот изменил отрицательный отзыв о её диссертации на положительный. Красавица Мадина, увлекающаяся художественной гимнастикой, подготовила два музыкальных сюрприза – аргентинское и арабское танго, зная, что Даир Мусаевич в юности был франтом и любил балет.

На аргентинское танго профессор, конечно же, пригласил Мадину («Гость щёлкнул каблуками и пошёл в танце, по-старинному расставив руки» [1, 123]) и остался чрезвычайно доволен своей дамой. А когда «тихо, обворожительно» зазвучало арабское танго, свет медленно погас и загорелись

разноцветные гирлянды, «в переливающемся восточном костюме появилась Мадина» («Она гибка. Она грациозна. Она прекрасна» [1, 129]). «О боже, что я вижу!» – воскликнул Даир Мусаевич и, очарованный, стал наблюдать, как «Мадина плывёт по комнате, проходит между мужчинами, очаровывая всех красотой, грацией» [1, 129]. «Богиня!» – только и смог вымолвить он, а когда танец кончился и зажгётся свет, Даир Мусаевич подошёл к Мадине, поцеловал ей руку, воскликнул: «Великолепно!» – и рассыпался в комплиментах.

Тем не менее Даир Мусаевич наотрез оказался изменить отрицательный отзыв на диссертацию Мадины, даже несмотря на то, что он был земляком, однокурсником, однополчанином Азата Султановича, и вскоре покинул его дом. Такой разительный контраст между двумя сценическими эпизодами создан благодаря музыкальной оснащённости первого эпизода, создавшей атмосферу повышенной эмоциональности, которая типична для мелодрамы, а «Праздник в каждом доме», как известно, является мелодрамой.

В пьесе «Мы – мужчины» есть тоже музыкально-хореографический образ-мотив *танго*, но у него иные художественные функции, потому что он вызывает иные ассоциации в ином контексте.

В четвёртом действии главный герой пьесы Учитель приезжает в другой город, чтобы встретиться с Женщиной, с которой он расстался тридцать лет назад. Они встретились во время Отечественной войны, полюбили друг друга, но так и не соединили свои судьбы. Он женился, завёл детей, работал школьным учителем. Она осталась незамужней, нашла призвание в медицине, профессор, заведует больницей, имеет награды, пользуется авторитетом и уважением. Зачем приехал Учитель к Женщине, мы не знаем, но догадываемся, что предстоит серьёзный разговор – с воспоминаниями о прошлом, осмыслением прожитого, переоценкой жизненных обстоятельств.

Начало встречи, неожиданной для Женщины, происходит сумбурно, в обмене случайными репликами, но подчеркнуто сдержанно, как это и должно быть между пожилыми людьми (Учителю 60 лет, Женщине 50 лет). Во вторую фазу диалог вступает, когда Женщина вспомнила, что у неё хранятся старый патефон и пластинка, подаренные Учителем (о чем он, кстати, уже не помнит), достаёт их и заводит патефон.

«Звучит танго, которое было модно до войны» [1, 100].

Музыка воскрешает в памяти персонажей новогодний вечер, совпавший с днём рождения Женщины. «Мы были одни, танцевали до утра... За окном шёл снег... Где-то гудел паровоз, стучали колёса, – начинает вспоминать она и сразу же высказывает главное. – И в ту ночь ничего не случилось... Я думала... мы... поженимся» [1, 100]. Учитель пытается оправдываться: она была слишком красивой; его мать считала, что они не пара; он боялся, что не вернётся с фронта и она овдовеет, а ребёнок останется сиротой. Женщина парирует: «Зато мы были бы твоими: твоя вдова, твоя сирота», – и отвечает на вопрос Учителя, почему она не приняла его, когда он вернулся: «Для меня все решилось в ту ночь. Я боялась, что тебя убьют на войне, и хотела, чтобы эта ночь была нашей... И эту единственную ночь я прожила бы с самым дорогим человеком на земле» [1, 101].

А танго продолжает звучать, и Женщина вновь обращается к воспоминаниям: «Выпускной вечер помнишь?» Учитель среагировал быстро: он приглашает Женщину на танец. Репарки:

«Медленно танцуют» [1, 101].

«Продолжают танцевать танго, каждый молча думает о чём-то своём» [1, 102].

«Пластинку заело. Звучит одна и та же музыкальная фраза» [1, 102]. Кончилась пластинка.

«Остановились в центре комнаты.

Ж е н щ и н а. Скажи, почему всё так? (*Подняла глаза, полные слёз.*)

У ч и т е л ь. Я виноват перед тобой. Виноват всей своей жизнью. Всеми своими понятиями.

Ж е н щ и н а. Не надо, милый...» [1, 102].

Они расстанутся, видимо, навсегда, сказав главные слова друг другу. Репарка, заканчивающая четвёртое действие пьесы:

«Женщина подошла к окну, смотрит ему вслед. Звучит танго, которое было модно до войны. Постепенно оно переходит в стук колёс удаляющегося поезда» [1, 105].

Вот как мастерски умеет создавать музыкальные образы-мотивы М. Байджиев! Однако драматург идёт дальше и выходит на образ-лейтмотив, открывающий новые художественные перспективы.

Лейтмотив – один из видов *повтора* как приёма, общего для музыки и литературы (другие виды: анафора, рефрен, параллелизм, на звуковом уровне – аллитерация). Этот термин употребляется в двух значениях: в широком значении – «преобладающее настроение, главная тема, основной идейный пафос и эмоциональный тон произведения, творчества, направления»; в более узком смысле – «образ или оборот художественной речи, повторяющийся в произведении как момент постоянной характеристики героя, переживания или ситуации» [5, 178]. Мы будем употреблять этот термин главным образом во втором его значении, добавив к сказанному, что в процессе повторения и варьирования лейтмотив обрастает ассоциациями, обретая новую идейную, психологическую и символическую углублённость. В качестве наглядного примера мы обратимся к пьесе «Криминальный случай».

М. Байджиев вводит в пьесу три музыкальных мотива, отражающих грани социокультурной жизни провинциальной молодёжи периода перестройки.

Первый мотив – это произведения *поп-музыки*, т. е. популярной музыки, рассчитанной на массовое восприятие. Песни, звучащие в пьесе, легко узнаваемы по приводимым текстам – первым строчкам или припевам. Сагын поёт под гитару авторские песни Владимира Высоцкого («Сыт я по горло, до подбородка...») и Булата Окуджавы («Песенка о московском муравье»), лейтенант Назаров – песни «Вернисаж» (слова И. Резника, музыка Р. Паулса) и «Кружка» (лагерная песня на слова А. Чеповецкого).

Второй мотив – это произведение *рок-музыки* как компонента молодёжной субкультуры со свойственной ей неконформистским (инакомыслимым) пафосом. («Между роком и остальными видами музыки разных направлений сразу же возник антагонизм, суть которого заключается в шокирующей несхожести и воинствующей самоуверенности “грохочущих” ритмов, вторгшихся в нашу жизнь» [8, 4]. Рок-музыка звучит в двух эпизодах: в заключительной ремарке во вступительной части под названием «Финал» и в последнем диалоге лейтенанта Назарова с Темиром в финале пьесы.

Третий музыкальный мотив – это образ-мотив *соло одинокой трубы*, который проходит через всю пьесу, а потому является *лейтмотивом*, т. е. ведущим, основным, главным мотивом.

Пьеса начинается ремаркой: «Слышится соло одинокой трубы. Мелодия напоминает плач одинокой женщины: “Так плачет мать во дни печали о сыне, павшем на войне”. Труба звучит на предельной громкости и постепенно уходит на нет» [1, 268]. Интерпретируя этот текст, обратим внимание на его формально-содержательные особенности. М. Байджиев избрал в качестве сольного музыкального инструмента трубу, видимо, потому, что она обладает, по утверждению специалистов, «ярким, блестящим тембром», который приобретает «звонящий характер» от применения сурдины, а также потому, что звук трубы близко ассоциируется с человеческим голосом. Далее, сравнение соло трубы с плачем одинокой женщины побуждает вспомнить, что в киргизском фольклоре есть жанр плача – кошок. Наконец, словесный контекст цитаты (это – строки из пушкинской поэмы «Бахчисарайский фонтан») усиливает эмоциональное восприятие музыкального образа. На наш взгляд, образ-лейтмотив одиночества имеет два масштаба художественного измерения – *локальный* (материнское одиночество) и *глобальный* (социальное одиночество). В локальном масштабе измеряется судьба главной героини Мариям, в глобальном – судьбы всех героев «Криминального случая».

В ремарочном комментарии пьесы соло одинокой трубы фиксируется одиннадцать раз и

каждый раз обретает новое музыкальное звучание в зависимости от сценической обстановки. Примечателен и тот факт, что пьеса начинается и заканчивается ремарками, акцентирующими внимание на этом образе-лейтмотиве.

В первой ремарке звучание трубы идёт по нисходящей линии – от фортиссимо к пианиссимо: «Труба звучит на предельной громкости и постепенно уходит на нет» [1, 268]. Последующие ремарки: «Тихо звучит труба» [1, 269]; «Слышится голос трубы» [1, 270]; «Едва доносится голос одинокой трубы» [1, 298]. «Откуда-то доносится соло трубы с нарастающим звуком» [1, 299] и т. п. В последней ремарке звучание трубы, в отличие о первой ремарки, идёт по восходящей линии – от пианиссимо к фортиссимо: «Нарастает соло трубы и переходит в симфонию. Гроном небес звучит симфония скорби, оглушает вершины далёких гор...» [1, 299].

Творческая фантазия М. Байджиева неистощима в музыкальном оформлении его драматургических произведений.

Пьеса «В субботу вечером...» имеет не только хронологическое, но и музыкальное заглавие. Это слова из песни, звучащие в финале пьесы:

Не забудь, что будет свадьба
В субботу вечером,
В субботу вечером!

Песню радостно поют персонажи, которые, в отличие от читателей и зрителей, ещё не знают, что свадьба уже не состоится. Музыкальный финал пьесы выразительно подчеркивает её трагикомическую доминанту.

В пьесе «Жених и невеста» один из трёх действующих лиц – Жених – является профессиональным музыкантом, выпускником консерватории, поэтому музыкальность произведения прослеживается на разных структурных уровнях. Пьеса насыщена музыкальной лексикой (*оркестр, концерт, дирижёр, ударник, барабанщик, орган, вальс, марш, опера, филармония* и т. д.), в ней фигурируют имена музыкантов (*Бах, Бетховен, Штраус, Глинка, Шостакович* и др.). Жених «в каком-то восторженном исступлении» играет «Кампанеллу» Паганини-Листа. Под марш Черномора из оперы Глинки «Руслан и Людмила» появляются «двенадцать великолепных парней в чёрных смокингах, с огромными корзинами белых и красных роз», чтобы вручить их Жениху и Невесте. Невеста также наделена музыкальными способностями, о чём свидетельствуют некоторые ремарки («Подошла к зеркалу, осмотрела себя, улыбнулась, сделала два круга в ритме вальса...» [1, 183]; «Включила какую-то опереточную музыку, сделала два-три вызывающих па и ушла в другую комнату» [1, 198]). Этот разносторонний музыкальный материал композиционно объединяет «Весенний вальс» Штрауса, мелодия которого звучит в пяти сценических эпизодах и является таким же музыкальным образом-лейтмотивом, как соло одинокой трубы в пьесе «Криминальный случай».

Совершенно оригинально, подлинно по-новаторски представлено музыкальное (шире – художественное) оформление текста в пьесе «Древняя сказка», которая имеет неординарное авторское обозначение жанра – «драма в трёх действиях, с хором, пантомимой и классическим балетом». Мы видим эту оригинальность в обращении драматурга к *синкретическим принципам типизации*. Пьеса написана по мотивам народной поэмы «Кожожаш», а фольклор, как известно, долгое время сохраняет синкретичность, обретая новые её формы. Проследим, как функционирует в «Древней сказке» синкретическая триада *поэзия – музыка – танец*.

Поэзия (в значении словесное искусство, художественная литература) реализует себя в двух типах речи – стихотворной (поэзия) и прозаической (проза). В «Древней сказке» они сосуществуют слитно, нерасчленённо, образуя художественный синтез. Для М. Байджиева стихотворная речь – это дань национальной эпической традиции: народные поэмы, в том числе и «Кожожаш» как первоисточник пьесы, сказывается стихами. Стихи составляют минимум одну треть текста пьесы,

стихами говорят практически все действующие лица пьесы, стихи наличествуют во всех речевых структурах произведения – монологах, диалогах, репликах, начиная от хоровых песен девушек или козерогов и кончая речениями ханских глашатаев. Само собой разумеется, что стих как форма поэтической речи своим ритмом, строфикой и формой во многом способствует художественной выразительности изображаемого. Особое эстетическое впечатление производят монологи Зулайки и Серой Козы, плачи-кошоки по Кожожашу в финале пьесы.

Музыка, музыкальная составляющая «Древней сказки» представлена исключительно многообразно. Вокальная музыка – это главным образом хоровое пение (хор девушек, хор козерогов, хор козлят). Инструментальная музыка – это: «Бой барабанов. Рёв сурнаев» [1, 161]; «весёлая музыка» [1, 151, 155, 167], «чарующая музыка» [1, 172]; национальная музыка («туркменская музыка», «казахская музыка», «узбекская музыка», «монгольская музыка» [1, 156]).

Танец (хореография) – это, в принципе, преемственная форма музыкальности, о чем хорошо сказал известный эстетик Ю.Б. Борев: «*Танец – эхо музыки, мелодичный и ритмичный звук, ставший мелодичным и ритмичным движением человеческого тела, раскрывающим характер людей, их чувства и мысли о мире*» [3, 322]. В «Древней сказке» танцуют множество действующих лиц. Танцуют козлята вокруг Ала-Баша и Серой Козы. Танцуют козероги вокруг спящего Кожожаша. Танцуют гости на представлении женихов Зулайки национальные танцы: туркменский, казахский, узбекский, монгольский. Танцуют два беркута Шадокана танец алчности. Исполняют танец любви дети Серой Козы – прекрасная Аширин и белогрудый Ак-Моюн. Танцуют в видениях Кожожаша убитые им козероги («Движения танцующих напоминают прежний танец козерогов, но теперь они медленны, плавны, печальны. <...> Танцующие окружают Кожожаша. Их лица страшны, гневны» [1, 172–173]).

Таким образом, музыкальность – одна из ярких отличительных черт драматургии М. Байджиева, прослеживаемая на протяжении всего его творчества. Целенаправленная ориентация драматурга на использование музыкальных произведений, музыкальных мотивов и образов повышает эмоциональную энергию пьес, обогащает их сценичность, расширяет контекст их читательского прочтения, критического истолкования и сценической интерпретации.

Список литературы:

1. *Байджиев М.* На сцене: [Пьесы] / Вступ. ст. Ю.С. Рыбакова. – Бишкек: Фонд «Седеп», 2005.
2. *Байджиев М.* Ташим Байджиев: Лит. портрет на фоне эпохи. – Бишкек: ЖЗЛК, 2004.
3. *Борев Ю.Б.* Эстетика. – М.: Политиздат, 1969.
4. Литературная энциклопедия терминов и понятий / Под ред. А.Н. Николюкина. – М.: НПК «Интелвак», 2001.
5. Литературный энциклопедический словарь / Под общ. ред. В.М. Кожевникова и П.А. Николаева. – М.: Сов. энциклопедия, 1987.
6. Музыкальный энциклопедический словарь / Гл. ред. Г.В. Келдыш. – М.: Сов энциклопедия, 1991.
7. Словарь литературоведческих терминов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://turbo.adygnet.ru/2003/ivahnenko_eka/index.php?pageNum_Recordst1=1&tota. – Дата обращения: 07.05.2017.
8. *Сокульский Ю.* Такая многоликая музыка // *Фёдоров Е.* Рок в нескольких лицах. – М.: Мол. гвардия, 1989.



**Науменко-Порохина Алла Владимировна,
доктор филологических наук, профессор
Военного Университета Министерства обороны РФ,
Москва, Россия.**

О традициях русской классики в лирике Д. Самойловой

Abstract: *This article analyzes the lyrical works of D. Samoilov, converted, and dedicated to Pushkin and his creative activity.*

Keywords: *Lyrics, Pushkin, Samoilov, tradition, Pushkin's theme.*

«Выразительным свидетельством опоры на традиции отечественной классики, активных нравственно - эстетических и художественных исканий служит творчество Давида Самойлова 70-х – 80-годов. Время и память остаются важнейшими компонентами мироощущения и художественной системы поэта, столь пристального к истории и современности» [1]. С мнением В.Зайцева не совсем согласен В.Баевский(Давид Самойлов. Поэт и его поколение. М., 1986). Ученый утверждал, что Д.Самойлов — «один из самых разнообразных и независимых современных поэтов, часто идет новыми путями в области метрики, ритма, строфической композиции, системы рифмования. По разнообразию метрических форм стих Самойлова в современной поэзии — явление особое» [2]. Но как бы ни спорили ученые, какую бы позицию ни занимали, они не могут не прислушиваться к тому, о чем говорят сами поэты, ибо без этого невозможно объективно представить себе особенности их творчества. Д.Самойлов в одном из интервью достаточно определенно высказался по интересующим нас вопросам: «прежде всего, не думаю, что в стихах я — философ. Никаких философских дефиниций никогда не излагал. Возможно, за философичность принимается серьезное отношение к жизни, важность того, о чем думаешь... Что касается традиционности моей поэзии, то это для меня тоже представляется спорным. Вообще мне кажется, что традиция — очень условная вещь, это, скорее, стилистическая ориентация» [3]. Если учитывать сказанное и строить свое суждение только на основе субъективного мнения поэта, то, конечно, невозможно говорить о явной ориентации Д.Самойлова на постановку проблем общечеловеческого и вечного, на разработку вечных тем и их трансформацию сквозь призму современности.

Говоря о традиции как о «стилистической ориентации», Д.Самойлов противоречит себе. В произведениях, написанных под впечатлением пушкинского творчества, к примеру, «Я ехал по холмам Богемии» и «Сон о Ганнибале», и стихах, где он использовал пушкинские темы, явно проступает не «стилистическая ориентация», а прямое следование традиции А.Пушкина. Так, в названии сборника «Волна и камень» ясно звучит пушкинская антитеза, в основу поэмы «Ближние страны» поэт положил отрывок из пушкинского стихотворения «Я возмужал среди печальных бурь».

Как видно, тенденция к освоению пушкинской темы, ставшей традиционным явлением в современной поэзии, реализуется и в лирике Д.Самойлова. Да и сам поэт не отрицал влияния Пушкина, наоборот, обстоятельно объяснял, в каком соотношении с гениальным предшественником находился в разные периоды своего творчества: «Пушкин был для меня всегда. Он — образец личности в чисто человеческом плане и образец поэта — в чисто поэтическом. Пушкин — тот человеческий, нравственный, поэтический, художественный ориентир, без которого

я себе своего пути не представляю. Значение его для меня с годами продолжает расти. Даже отталкивание от традиции, ну хотя бы у Маяковского, идет под знаком отталкивания от Пушкина. Пушкин надолго определил пути русского сознания, самосознания, ощущения государства и нации. Если говорить о конкретных знаках и вехах влияния пушкинского творчества на меня, то сначала большое влияние оказывала лирика Пушкина, потом, вероятно, «Евгений Онегин», затем — его проза, а теперь — маленькие трагедии» [4]. Выказывая свой интерес к тому, как «получился Пушкин», Д.Самойлов создает интересную лирико-драматическую поэму «Сон о Ганнибале», в которой пытается воссоздать историческую предысторию А.С.Пушкина. Произведение динамично, что подчеркивает импульсивность характера и темперамент арапа Петра Великого — Абрама Петровича Ганнибала, предка Пушкина, фигуры «полуопальной», но гордой и независимой:

Портреты Ганнибала мало схожи
С оригиналом — только смуглость кожи,
Но живость черт, огонь, сокрытый в нем,
И острый ум — не вышли ни в одном.
Глаза, как пара черных виноградин,
Походкой мягок и фигурой ладен. [5]

В основу лирического повествования положен эпизод из частной жизни реальных исторических лиц, но в целом поэма представляет собой историческое обобщение о том времени. Герои её воспринимаются как некие типы человеческих характеров эпохи Петра Первого. Воссоздание колоритных фигур Миниха, Бирона, Абрама Петровича позволяет читателю ощутить дух петровского времени, когда «Россия встала на дыбы». О приверженности поэта классическому образцу говорит и использование в этом произведении любимого пушкинского ямба. Более подробно о рецепции пушкинского творчества в лирике Д.Самойлова говорили В.Баевский, Б.Дыханова, Я.Смоленский, В. Мусатов [6].

Пушкин для Д.Самойлова — первостепенная фигура, всеобъемлющая личность, с чем и сам поэт соглашался не раз, утверждая, что «вся современная русская культура началась с Пушкина». Этим, кстати, он объясняет пристальное внимание к пушкинской теме в своей поэзии.

Среди ученых, исследовавших пушкинскую традицию в творчестве современных поэтов, в частности, у Д.Самойлова, близки нашей позиции Ю.Стенник и А.Михайлов. Последний констатировал, что в современной поэзии «давно установилась традиция: Пушкин и все, что с ним связано. Пишущие о Пушкине стремятся войти в образ, представить себя на месте Поэта в кризисные моменты или, наоборот, в моменты взлетов гения, конденсации творческих сил, как, скажем, «болдинской» осени...» [7] Об этом же — и стихотворение Д.Самойлова «Болдинская осень». И в том, что есть такое произведение, еще одно подтверждение его автором приверженности данной традиции:

И за полночь пиши, и спи за полдень,
И счастлив будь, и бормочи во сне!
Благодаренье богу — и ты свободен —
В России, в Болдине, в карантине... [8]

Здесь, как и во многих других стихах на эту тему, фиксируется стремление поэта проникнуться пафосом пушкинского творчества, глубже понять его индивидуальность.

Как правило, почти во всех произведениях Д.Самойлова А.С.Пушкин выписан в один из моментов своей бурной и интересной жизни. Таков эпизод встречи поэта с Пестелем в стихотворении «Пестель, поэт и Анна». Особенностью данного произведения является установка на «собеседничество», на диалог как основу структурного и формообразующего принципа «лирической пьесы». Закон жанра требует от автора и обнажения конфликта. Подчиняясь ему, Д.Самойлов делает акцент на конфликте между поэзией и практикой, творчеством жизни и

творчеством красоты, придавая ему оттенок драматизма:

Заговорили о любви.

—Она,—

Заметил Пушкин, — с вашей точки зрения

Полезна лишь для граждан умноженья

И, значит, тоже в рамки введена. —

Тут Пестель улыбнулся.

— я душой

Матерьялист, но протестует разум —

С улыбкой он казался светлоглазым.

И Пушкин вдруг подумал: «В этом соль!»

Стоял апрель и жизнь была желанна.

Оп вновь услышал — распевает Анна.

И задохнулся:

«Анна! Боже мой!» [9]

С течением времени у Д.Самойлова «собеседничество» как свойство лирики становится доминантой И «НОВЫМ стихам поэта остро требуется собеседник, ибо вне спора, вне диалога стихи эти теряют добрую половину смысла» [10]. И собеседник этот должен быть тонко организованной натурой, дабы улавливать тончайшие движения души поэта, воспринимающей, в свою очередь, обостренно мир бытия человека любой эпохи. Именно поэтому в лирике Д.Самойлова так взаимопроникают История и современность, а герои: Ганнибал, Пестель, Меншиков, Голицын и многие другие становятся близки и понятны нашему современнику. Поэт так говорил о своем пристрастии: «меня интересует психология исторической личности, независимо, какое положение она заняла в нашей истории» [11].

И как результат — цикл миниатюрных стихотворных портретов Ивана Грозного, Софьи Палеолог, Емельяна Пугачева, Дельвига, Блока, Пушкина и др. Отметить следует и то, что жанр стихотворного портрета традиционен в русской поэзии и Д.Самойлов отдал щедрую дань этому. Нельзя не заметить, что поэт несколько вольно обращается с историческим материалом, перенося его в контекст современности или, наоборот, как, например, в «Свободном стихе», где Пушкин «в серебристом автомобиле с крепостным шофером Савельичем», приехав во дворец Петра Великого, встречает там седого арапа Ганнибала.

Верлибр в этом стихотворении расширил возможности высказывания, позволил придать повествованию и диалогу объемность и полноту. Ассоциативность мышления автора позволила ему создать обобщенную картину прошлого, в которой, тем не менее, в каждом портрете поражаешься конкретности деталей: «Седой арап Ганнибал — негатив постаревшего Пушкина», «— Что же ты, мин херц? Скажет царь. Пяля рыжий зрачок, И подергивая левой щекой». Точность портретной зарисовки — забота о подлинности живой и исторической реальности, о которой идет речь.

Такова же задача и в лирико-драматическом портрете «Блок. 1917». Используя прием внутреннего монолога, Д.Самойлов дает психологически верный и точный рисунок состояния души поэта в ту метельную ночь, когда «он не хотел ни слов, ни встреч», когда свершившийся переворот вызвал у него душевную смуту, сердечный непокой:

Волхвы! Я понимаю вас,

Как трудно в этот грозный час

Хранить свои богатства,

Когда веселый бунтовщик

К вам в двери всовывает ШТЫК

Во имя власти и земли,

Республики и братства. [12]

Как видим, поэт стремился в своих произведениях откровенно и свободно, серьезно и несуетно высказаться об исторических судьбах России и своего поколения. Отсюда и медитативное начало его поздней лирики, и философическая обобщенность, и даже психологическая изоциренность. Эти качества поэзии Д.Самойлова наиболее явственно начали проявляться в стихах 70-х — 80-х годов. Анализируя творчество поэта того времени, В.Баевский делает следующее заключение: «он новатор, но без ошарашивающих новаций. Гражданственен без лозунговых интонаций. Философичен без позы глубокомыслия» [13]. Вот, к примеру, хотя бы это: «Надо готовиться к смерти так, как готовятся к жизни...» или «Вся наша жизнь — самосожженье».

Гражданственность — одно из самых сильных и ярких качеств русской поэзии, и то, что стихи Д.Самойлова «философичны и гражданственны», в который раз подтверждает приверженность его этой сильной традиции: «Выйти из дому при ветре И поклониться Отчизне...» [14]

В этом контексте нельзя не вспомнить высказывание самого поэта о характере мышления русского человека, обнажающее его позицию в этом вопросе: «Пушкин нашел ту точную меру между национальным и мировым, которая и ныне во многом характеризует мышление и речь русского человека» [15]. Это обстоятельство вновь возвращает наше внимание к пушкинскому началу и пушкинской традиции в лирике Д.Самойлова, без чего он как творческая личность вряд ли бы состоялся, столь велика сила воздействия Пушкина и всего, что с ним связано.

Как поэт-фронтовик Д.Самойлов заявил о себе поздно. Во время войны он почти не писал. К теме Великой Отечественной он обратился спустя годы. Именно поэтому «в ряду поэтов-фронтовиков мои стихи (Д.Самойлова — А.Н.-П.) отличаются уже неким расстоянием от пережитого, возвращением на обратные круги» [16]. Этот пласт лирики поэта характеризуется глубоко личным восприятием трагической реальности войны и философическим раздумьем о пережитом. К примеру, в стихотворении «Сороковые»:

Как это было! Как совпало —
Война, беда, мечта и юность!
И это все в меня запало
И лишь потом во мне очнулось! [17]

Все без исключения стихи о войне пронизаны пафосом прощания: с людьми, которых знал поэт и которые «шли в сорок первом в солдаты И в гуманисты в сорок пятом», с молодостью, пришедшей на военное лихолетье, с мечтами и надеждами, оставшимися нереализованными. Из таких вот военных медитаций и пришел в позднюю лирику мотив прощания, напряженный и драматический по своему характеру: «Сорок лет. Жизнь пошла за второй перевал. И не допита чашка чая». Осознание поэтом жизненной необходимости все принять и честно пережить шло, вероятно, от пушкинского «и пусть у гробового входа младая будет жизнь играть» и тютчевского «когда дряхлеющие силы нам начинают изменять...» Подтверждают наличие этих двух традиций в поздней лирике Д.Самойлова С.Чупринин и В. Зайцев [18].

Итак, драматизм прощания — ведущий мотив поздних стихов поэта. Но если «сугубо «личные» воспоминания о войне неизбежно приводили к теме общности, то в стихах последних лет Д.Самойлов чаще остается один» [19]. Однако одиночество — это вещь необходимая для творчества, ибо, как сам поэт откровенно признавался, — «творчество — это суженность сознания, высшая сосредоточенность, когда отсекается все внешнее и даже то, что, казалось бы, должно тебя волновать в этот момент больше всего» [20]. Одиночество нужно и для того, чтоб осмыслить глобальные явления жизни, к примеру, категории вечного и преходящего, единичного и общественного и др. Таково стихотворение-размышление «Вдруг странный стих во мне родится», в котором в форме лирического фрагмента, потеснившего, кстати; в поздней лирике Д.Самойлова традиционную форму пятистопного ямба, почти в форме беглых дневниковых записей высказаны

сомнения и противоречия мыслящей природы совсем в духе тютчевского «Silecium!». Сравним, у Ф.Тютчева:

Как сердцу высказать себя?
Другому как понять тебя? [21]
и у Д.Самойлова:
Вдруг странный стих во мне рождается,
Я не могу его поймать.
И время тает или длится.
Какие-то слова и лица.
Нет! Невозможно научиться
Себя и близких понимать! [22]

Поздний период творчества Д.Самойлова характеризуется стремлением освоить и прозаические жанры: «Учусь писать у русской прозы» или: «Превращаюсь в прозу, Как вода — в лед»; шаг вполне закономерный и традиционный, если учесть исторический ход развития творческой индивидуальности. С одной стороны, это своеобразное подведение итогов, с другой — стремление поэта освоить новую форму, испытать свои силы в новом для него жанре.

Обращает внимание широта и эпичность одного из последних стихов «Вот и все...», где весьма самокритично Д.Самойлов говорит о себе и своем поколении в целом. И здесь проступает легкая ирония и вместе с тем глубина понимания поэтом сути явления, всего масштаба трагизма душевного состояния лирического героя, трезво относящегося к себе:

Вот и все. Смежили очи гении.
И когда померкли небеса,
Словно в опустевшем помещении
Стали слышны наши голоса.
Тянем, тянем слово залежалое,
Говорим и вяло и темно.
Как нас чествуют и как нас жалуют!
Нету их. И все разрешено. [23]

Вся сила убеждения, весь эмоциональный накал стихотворения заключен в последней фразе, своеобразном итоге не только собственной жизни и творчества, но и той литературной ситуации, которая сложилась в поэзии конца 70-х — начала 80-х годов. Весьма показательно и то, что Д.Самойлов, остро ощутив потерю классических ориентиров в современной поэзии, предостерегает своих современников от пагубности отказа от традиций. С другой стороны, не декларируя лозунга «Вперед, к Пушкину!», Д.Самойлов всей сутью своего творчества доказывает невозможность, несостоятельность любого поэтического явления или течения вне традиций, вне преемственных связей с предшественниками. Будучи вписанным в контекст литературной ситуации 60-х — 70-х годов волею своей человеческой судьбы, поэт органично вписался в одну из основных тенденций того времени — процесс объемного, последовательного освоения классических традиций великой русской литературы, так активно начавшийся в 60-ые годы и продолжающийся по сегодняшний день. Влияние русской классики на структурные и формообразующие элементы лирики Д.Самойлова очевидно и отмечалось нами выше. Несомненным достижением поэта является, конечно, тот своеобразный, интересный поэтический мир, который привлекает читателя и глубиной проникновения в смысл человеческого бытия, и напряжением пульсирующей мысли, и просветленностью гармоничного сознания цельной личности. И всего этого достиг Д.Самойлов благодаря опоре в своих поисках на опыт, в первую очередь, А.Пушкина и Ф.Тютчева. Великолепные лирические фрагменты пейзажного характера у поэта часто напоминают темы и мотивы фетовской лирики, например: «Красота пустынной рощи И ноябрьский слабый свет —

Ничего на свете проще и мучительнее нет». Эти строки Д.Самойлова вызывают в памяти стихотворение «Осень» А.Фета с его «прозрачностью» картин: «Как грустны сумрачные дни Беззвучной осени и хладной!»

Итак, нельзя не сказать о том, что умело синтезированный опыт предшественников, который лег в основу творческого мироощущения поэта, в итоге дал миру своеобразную и неповторимую творческую личность, мыслящую глубоко, самостоятельно и глобально.

Уникальность этого поэтического феномена отразилась в лирических зарисовках последних лет, причисленных критиком С.Чуприниным к интеллектуальной поэзии, рассчитанной на умного, свободно владеющего дарами культуры, собеседника поэта. Но дело тут не в собеседнике, а в той философии, поэтической сентенции, которая существует как литературный факт вне того, есть этот собеседник или нет. Вот, к примеру:

И жалко всех и вся. И жалко
Закушенного полушалка,
Когда одна, вдоль дюн, бегом —
душа — несчастная гречанка...
А перед ней взлетает чайка.
И больше никого кругом. [24]

Совершенно очевидно, что творчество Д. Самойлова — продемонстрированная поэтическому миру живая жизнь традиций русской лирики. Это явление весьма знаменательно и для современной поэзии, особенно для молодых авторов.

Список литературы:

1. Зайцев В. Современная советская поэзия. – М., 1985. – с.324.
2. Баевский В. Большая повесть поколения.//ВЛ, 1981, №5, с.110.
3. Цит-ую по ст. Кудрявцевой Л. Рукоположение в поэты.//В мире книг, 1980, №6, с.57.
4. Цит-у по ст. Болдырева Ю. Поэт контактен и поэтому принадлежит не только самому себе.//ВЛ, 1978, «10, с.229.
5. Самойлов Д. Избранное. – М., 1980, с.329.
6. См.: Баевский В. Большая повесть поколения.//ВЛ, 1981, № 5, с.107-139; Дыханова Б. Пушкиниана Д.Самойлова.//Подъем, 1981, №6; Смоленский Я. В союзе звуков, чувств, дум. – М., 1976; Мусатов В. Стихотворение Д.Самойлова «Пестель, поэт и Анна».//Анализ отдельного художественного произведения. –Л., 1976.
7. Михайлов А. Что в имени тебе моём?//ВЛ, 1973, №2, с.61.
8. Самойлов Д. Избранное. – М., 1980, с.84.
9. Там же, с.144.
- 10.Чупринин С. Крупным планом: Поэзия наших дней. – М., 1983, с.82.
- 11.Цит-у по ст. Кудрявцевой Л. Рукоположение в поэты.// В мире книг.- 1980, №6, с.57.
- 12.Самойлов Д. Избранное. – М., 1980, с.149.
- 13.Баевский В. Поэт и его поколение. – М., 1986, с.128.
- 14.Самойлов Д.Избранное. – М., 1980, с.227.
- 15.См.: ВЛ, 1974, №6, с.21.
- 16.Пугач А. Беседа с Д.Самойловым.//Юность, 1990, №9, с.60.
- 17.Самойлов Д. Избранное. – М., с.54.
- 18.См.: Чупринин С. Крупным планом: Поэзия наших дней. – М., 1983; Зайцев В. Современная советская поэзия. – М., 1988.
- 19.Немзер А. Поэт и конфиден.//ДН, 1988, №3, с.264.

20. Цит-ую по ст. Кудрявцевой Л. Рукоположение в поэты. // В мире книг, 1980, №6, с.57.
21. Тютчев Ф.И. Стихотворения. – М., 1979. С.97.
22. Самойлов Д. Избранное. – М., 1980, с.221.
23. Там же. С.292.
24. Там же. С.251.



*Савченко Татьяна Дмитриевна,
канд.филол.н., доцент,
Пятигорский государственный университет,
Пятигорск,
Россия*

Древнерусская литература: проблемы чтения и технологические инновации

Вопрос о преподавании древнерусской литературы в высшей школе никогда не был особо актуальным, – подтверждением чему можно считать анализ научных исследований за последние десять лет, посвященных данной проблеме. Однако есть достаточно веских причин для того, чтобы говорить сегодня о проблемах преподавания данной дисциплины и тем более для того, чтобы ее преподавание считать необходимостью.

Проблемы, о которых говорят и методисты, и преподаватели: это небольшое количество часов, отводимое на изучение литературы Древней Руси в вузовской программе – в один семестр необходимо уложить изучение памятников литературы с XI по XVII вв., к весьма солидному списку оригинальных произведений необходимо прибавить не менее объемный список исследовательских работ; сложность чтения, а также восприятия реалий прошлых веков и т.д.

Поскольку это академическая дисциплина сколь интересная, столь же и трудная, то важнейшая роль отводится миссии преподавателя – показать студентам богатство литературы Древней Руси, разнообразие исследовательских тем и подходов, а также познакомить студентов с исследованиями наиболее авторитетных ученых-медиевистов. Соответственно, перед преподавателем, кроме важнейших методических вопросов: как составить программу, учитывающую (формирующую) интерес студента, какие выбрать формы подачи материала, методы контроля, как организовать самостоятельную работу студента, а также стимулировать его научную (аналитическую, поисковую) деятельность – главными зачастую становятся проблемы владения SMART технологиями. Ведь современный студент – представитель нового цифрового (сетевое) поколения, для которого компьютер и Интернет – неотъемлемая часть жизненного пространства. Сегодня весьма интенсивно изменяется и образовательная среда – новые технологии, с одной стороны, упрощают деятельность преподавателя, с другой – заставляют повышать свою квалификацию в освоении новых технологий.

В свое время В.В. Голубков, один из авторитетных ученых-методистов советского времени, преподававший еще в дореволюционной гимназии, писал: «Необходимо разрушить представление учащихся о древней русской литературе как о чем-то заведомо непонятном и им чуждом. Изучая идейно-образное содержание древнерусских памятников, надо показать ученикам, что в далекие от

нас времена люди любили родину, героически отстаивали ее независимость, умели создавать художественные и занимательные произведения, в которых ставили большие вопросы общественной и семейной жизни. Заинтересовать учащихся идейной стороной древней литературы и литературы XVIII в. – первая задача преподавателя» [1, 323–324]. Думается, что и сегодня эта задача остается самой актуальной, а современный преподаватель, формируя весь комплекс компетенций современного специалиста-филолога, видит основные задачи лекций, семинарских занятий именно в обогащении представления студентов об особенностях художественного мира, тематике и проблематике, жанрах древнерусской литературы.

Для рассмотрения методологии преподавания древнерусской литературы с использованием технологий и концепции SMART education можно привести в пример использующуюся в Пятигорском государственном университете систему edu-pgu, представляющую собой интеллектуальную среду обучения, в которой студенты получают доступ к учебному материалу, в любое время и из любой точки своего нахождения. В этой системе они могут обмениваться не только знаниями, но и вступать в дискуссию, переписку, меняться оценками изученного материала, оставлять отзыв на прочитанную книгу, просмотренный фильм. Здесь студенты могут совместно работать над докладами, проектами, консультироваться с преподавателем. Система также содержит все виды контрольно-измерительных материалов: тесты, форумы, различные варианты письменных заданий.

В качестве предваряющего лекционный материал замечания студентам для обсуждения может быть дано рассуждение о том, что художественная литература – это вид искусства, «мышление в образах», «образно обобщенное отражение и познание действительности средствами языка и приемами искусства» [2,7]. Несомненно, нужно видеть «исторический» фон произведения, который и содержанием, и проблематикой связан с жизнью народа. При прохождении курса к учебному материалу обязательно «подвешен» какой-либо иллюстративный материал (опера А.П.Бородина «Князь Игорь», фильм А.Тарковского «Андрей Рублев», фильм «Житие Александра Невского» Г.Кузнецова, фильм «Хождение за три моря» В.М.Пронина, драма М.Мусоргского «Хованщина»; документальные фильмы: «Гибель империи: Византийский урок» архим. Тихона (Шевкунова), «Земное и небесное», А.Железнякова и А.Пескова, а также картины В.М.Васнецова, Н.Рериха, И.Я.Билибина, А.Иванова, В.Перова, В.А.Серова и др.) и соответствующее задание, включающее как анализ литературного материала, так и его интерпретацию в другом виде искусства. Необходимо подчеркнуть: о чем бы ни заходил разговор при обсуждении древнерусского произведения любого периода, необходимо проводить также параллель с современной литературой (очень продуктивным является анализ романа-жития Е.Водолазкина «Лавр»). Во-первых, это позволит студентам увидеть, например, весь историко-литературный процесс в развитии, изменение «формы» произведения на протяжении веков – «родословную» того или иного жанра, особенности художественного языка литературных произведений разных эпох и т.д. Во-вторых, осознать «содержательную», тематическую, идейную, связь не только внутри жанрово замкнутого цикла, но и в исторической перспективе; сочетание реальных фактов и вымысла в произведениях литературы Древней Руси и нашего времени. Необходимо отметить также особый интерес как древнерусского, так и современного автора к жизнеописаниям и путешествиям, к изображению военных событий и нравственных исканий человека, а также о необычайной популярности в настоящее время литературы non-fiction, о современных модификациях жанра летописи, в том числе используемых в Интернете («лента новостей», «архив новостей»). И разумеется, особая задача курса – установление преемственных связей русской классической и современной литературы с богатейшей традицией литературы Древней Руси [3,32].

При разработке курса по Древнерусской литературе с использованием SMART технологий очень хотелось, чтобы студенты услышали живой разговор древнерусского писателя, поняли, что

это диалог через время и пространство, одним из коммуникантов которого является он сам, человек, живущий в начале XXI века. Для ощущения этой связи на одном из семинарских занятий студентам предлагается несколько провокационная тема «Древнерусская литература и телевидение» (которая была, кстати, темой научной конференции в Высшей школе МГУ им. М.В.Ломоносова) [5]. Вначале она вызывает улыбку и непонимание. Преподаватель представляет на одной части экрана современные передачи, посвященных рассказам о других странах, о путешествиях («Клуб путешественников», «Непутевые заметки», «Вокруг света» и прочие), – на другой «Хождение игумена Даниила» (конец XI – начало XII вв.), «Хождение в Царьград» (конец XIII – начало XIV вв.); «Хождение Зосимы в Царьград, Афон и Палестину» (1419 –1422), «Хождение за три моря Афанасия Никитина» (1466 – 1472) и схемы анализа. Студентам предлагается увидеть в современных телевизионных передачах те же схемы, композиционные приемы, которые складывались в русской литературе путешествий разных веков, раскрыть непрерывность культурной традиции: от древнерусской словесности к современному телевидению и сделать вывод: все современные телевизионные жанры, темы, сюжеты, образы, художественные приемы зародились и развивались в древней Руси. Для студентов весьма интересный исследовательский подход,

Специально разработанная программа-презентация с разработанной системой заданий позволяет студентам увидеть и установить другую интересную параллель: древнерусское произведение «Стоглав» и современный телевизионный жанр – ток-шоу. В 1551 году Иван IV и митрополит Макарий собрали церковный собор. Царь задавал вопросы, которые касались самых разных сторон церковной и мирской жизни: как ставить кресты на церквях? Можно ли на свадьбы приглашать глумотворцев, органиков и гусельников? – а собор на них отвечал (вся история этого события отражена в книге «Стоглав»), став оригинальным прообразом современных ток-шоу.

«Домострой» – оригинальный древнерусский памятник, составленный священником Сильвестром (XVI в.) – свод правил по домостроительству, интересная и весьма популярная книга, раскрывающая правила устройства и ведения домашнего хозяйства («о том же коли что купит у кого сел нет и всякой домашней обиход и лете и зиме и как запасати в год и дома животина водити всякая и ества и питие держати всегда»). Именно «домострой» диктовал моду на еду, одежду, оформление быта и в нем можно увидеть историческую основу телевизионных передач о модной одежде, кулинарии, многих современных «домашних» каналов [5].

Несомненно, вызовет интерес студентов и такая параллель: название и содержание информационной программы «Вести» канала «Россия» напрямую соотносится с заглавием и содержанием древнерусского памятника деловой письменности – «Вести-Куранты», включавшего регулярные сообщения из чужих стран. «Вести-Куранты», появившиеся в 1600 г. в связи с необходимостью в «новостях» о событиях за границей Руси, включали информацию о войне и мире, переговорах, торговых сделках, о чудесах в мире животных и растений, искусстве и т.д. Немаловажный факт: «Вести-Куранты» содержали сведения о том, как освещались в чужих землях события, происходившие на русской земле. Источниками этих сведений чаще всего становились отчеты русских послов за границей, а также впечатления иностранных купцов, приезжавших в Россию. С этой информацией работали переводчики, правщики и специальные редакторы Посольского приказа, которыми составлялись столбцы с вестями. Позже Посольский приказ стал нанимать особых корреспондентов – как правило, часто приезжавших в Россию иностранных торговцев. К середине XVII в. были выработаны специальные приемы составления такой информации. Первая русская газета «Ведомости» появилась благодаря указу Петра I – печатать «Вести-Куранты». С этого момента начинает активно развиваться та система языкового употребления, которая в дальнейшем получит название публицистического стиля.

В 2008 г. в телевизионном проекте «Имя Россия» страна выбрала имя святого благоверного князя Александра Невского, о жизни и подвигах которого стало известно во многом благодаря

сохранившемся и дошедшему до нас «Житию Александра Невского», рассказу древнерусского книжника, составленному в XIII в.

Живой зрительский интерес вызвал анимационный сериал, созданный по великому труду Н.М.Карамзина, «История государства Российского», основным источником которой стала Ипатьевская летопись 1425 г., названная так по мужскому Костромскому Ипатьевскому монастырю, в котором она была найдена. Этот монастырь интересен еще и тем, что именно здесь в 1613 г. Михаилу Федоровичу Романову объявили об избрании его царем.

Даже в таком кратком обзоре становится очевидным, что тема взаимосвязи древнерусской литературы и современного телевидения не только авангардно-новаторская, но и весьма интересная и многоаспектная. И ее изучение может открыть новые перспективы как в поддержании интереса студентов в изучении предмета, так и в подходах к изучению древнерусской словесности [6]. С помощью SMART технологий с применением проекторов, экранов преподаватель имеет возможность показать важность изучаемого курса, которая определяется не только суммой знаний истории, культуры, устного народного творчества и литературы данного периода. Использование SMART технологий необходимо и с точки зрения формирования у студентов исследовательских методик, готовностью и способностью в литературно-критической работе анализировать и оценивать идеологическую и эстетическую составляющие литературного процесса, прогнозировать перспективы его развития. Древнерусская литература открывает собой курс истории литературы, поэтому заложенные методы работы с произведением становятся инструментом для изучения литературы последующих веков.

Чрезвычайно плодотворной оказалась работа в области литературно-переводческой деятельности: при изучении вопроса о переводах «Слова о полку Игореве» оказалось, что создан и активно развивается сайт www.Nevmenandr.net/slovo/ [6], на котором размещено 90 переводов этого произведения на современный русский язык и около 200 на другие языки. Интереснейшая работа с корпусом переводов знаменитого источника: студент получает возможность воспользоваться электронным филологическим инструментом, позволяющим сравнить, сопоставить существующие переводы, сделать самостоятельный выбор между конкурирующими версиями, получить более полное и законченное представление о рецепции «Слова...». Как это происходит? Каждый текст разбит на 218 фрагментов. Эталонным текстом служит древнерусский текст. Нужно выбрать номер фрагмента, например 36, ввести его в поисковую строку, и данный фрагмент можно изучить во всех переводах. Удивительно, сколько существует интерпретаций этого небольшого по объёму текста: В.В. Капнист, В.А. Жуковский, А.Н. Майков, К.Д. Бальмонт, Р.О. Якобсон, Д.С. Лихачёв, Н.А. Заболоцкий, Л.И. Тимофеева, А.Ю.Чернов, О.В. Творогова, В.И.Стеллецкий, Е.А. Евтушенко и др.

В заключение необходимо отметить, что применение SMART технологий для обучения гуманитарным дисциплинам, будь то древнерусская литература, философия или история, предоставляет большие возможности для охвата большой аудитории обучающихся и расширения, совершенствования уровня преподавания [3,9], позволяет повышать наглядность и эмоционально-эмоциональное восприятие обучающимися учебного материала, расширяет возможности студентов презентовать свои учебные и научные работы, что способствует формированию личности выпускника не только как хорошего, компетентного специалиста, но и как культурно образованного, всесторонне и гармонично развитого патриота и гражданина нашего общества.

Список литературы:

1. Голубков, В.В. Методика преподавания литературы [Текст] / В.В.Голубков. – 7-е изд. – М., 1962. с. 323–324
2. Завражин А.В. Смарт и гуманитарные аспекты преподавания в высшей школе //Статистика и экономика.-2015.- № 3.
3. Лихачев Д.С. Поэтика древнерусской литературы. Д.С.Лихачев. - Л., 1967.
4. Лихачев Д.С. Человек в литературе Древней Руси. Д.С.Лихачев. - М., 1970.
5. «Древнерусская литература и телевидение»// http://ftv.msu.ru/hst-notes/notes_2.php
6. «Слово о полку Игореве»: параллельный корпус переводов// <http://nevmenandr.net/slovo/>



**Салханова Жанат Хамаровна ,
доктор педагогических наук,
профессор кафедры русской филологии и мировой литературы,
Казахский национальный университет имени аль-Фараби,
Алматы, Республика Казахстан**

Художественный билингвизм и национальное самосознание

Artistic bilingualism and national self-awareness

***Abstract:** In the article the phenomenon of artistic bilingualism is considered, it is noted that in the newest history of Kazakh literature and culture, the role of ethnic Kazakhs writing in Russian is more noticeable: B. Djandarbekov, S. Sanbayev, R. Seisenbaev, B. Kairbekov, B. Kenzheyev, B. Kanapyanov, A. Alimzhanov, S. Sanbayev, O. Suleimenov and other poets and writers. Artistic bilingualism, perceived several decades ago as something experimental, in our days has acquired the status of a universally recognized original aesthetic phenomenon. The specificity of contemporary artistic bilingualism is manifested in the fact that, referring to the Russian language as a form of artistic practice, national writers develop traditions not only of Russian, but also of national literature and culture. This development finds its expression in the selection of factual material, in the figurative system, in the use of folklore elements, at the lexical level. The author of the article notes that the era of independence put forward the ideas of national self-identification, issues of national literature and culture, which acquired political marking; and in these conditions the phenomenon of artistic bilingualism has an important cultural significance.*

***Keywords:** artistic bilingualism, self-awareness, literature, culture.*

Национальное, как нравственная категория, есть проблема, касающаяся всех сторон бытия этноса. В условиях обновления общественной жизни она особенно актуальна, так как связана с особенностями этнографической трактовки национальной культуры, национального мышления, с психологическим складом нации и сферами сознания человека. Еще В.Г. Белинский в свое время писал: «Искусство никогда не развивается независимо - одиноко: напротив его развитие всегда бывает связано с другими сферами сознания.

Национальное, как философская категория, представляет собой многие стороны жизни

национальных общностей, воплощает многообразие индивидуального, особенного, отдельного, охватывает все богатство материальной и духовной жизни нации. При этом следует учитывать и то, что особенное и общее, национальное и инациональное явления органически взаимосвязанные. Утверждение инационального, общего в национальном - одна из важных закономерностей духовного развития общества.

Подтверждением данного тезиса является трансформация национального самосознания в творчестве русскоязычных писателей Казахстана, носителей «двойного культурного кода», когда инациональное и национальное, особенное и общее прорастают в органическое целое. В настоящее время сложилась русскоязычная ветвь казахской литературы, представленная творчеством авторов, которых называют «билингвальными», «транскультурными» представителями современной казахской литературы.

Первоначальный опыт казахской русскоязычной литературы, заложенный в творчестве Б. Момыш-улы, С. Санбаева, О. Сулейменова, активно подхваченный Б. Канапьяновым, Б. Каирбековым, А. Кодаром, А. Жаксылыковым и другими авторами, находит свое продолжение в произведениях новой генерации: Е. Аскарбекова, М. Исенова, А. Сабралиева и т.д. Национальные мотивы и образы, мир кочевой культуры и традиций, ландшафтное мировосприятие, ментальность подтверждают кровную принадлежность писателей – билингвов к родной национальной стихии.

Известный литературовед и критик В.В. Бадиков, исследуя своеобразие творчества русскоязычных писателей и поэтов Казахстана, настаивал на термине «художественный билингвизм», который, по его мнению, «предполагает, прежде всего, владение двумя языками в эстетическом, творческом плане, хотя на практике мы нередко имеем по крайней мере два типа: неполное (одностороннее) двуязычие и полное (двустороннее), и звучит этот термин более нейтрально и типологично, чем «двуязычие» или «казахские русскоязычные поэты».

Исследователи и критики, подвергая описанию особенности художественных текстов «билингвальных авторов», создающих свои произведения на языке метрополии, все больше акцентируют внимание на явлении полиглоссии, ее месте и значении в национальном сознании художников слова. Весьма интересные взгляды на обозначенную тему выражает У.М. Бахтикиреева, посвятившая ряд своих работ описанию особой функции русского языка в историческом процессе – выступать в качестве одного из средств выражения художественных образов иных культур. Ученый считает, что в настоящее время «можно вести речь о расширении поля филологической науки за счет русских текстов этнически нерусских писателей»[2, 41].

Т. Толстая в своих работах ставит вопрос о статусе «имперского языка», которым в эпоху советской литературы был русский язык. Исследователь, относя к «имперским писателям» Ф. Искандера, Ч. Айтматова, А. Кима, замечает, что «имперские писатели – не те, кто выбрал сам дух империи, а, напротив, те, кто работал на стыке сопротивления и подчинения: сопротивления идеологии, подчинения языку. Провинциал никогда не забывал о своем происхождении. Подспудная, не сформулированная открыто мысль-чувство о своей первичной идентичности сохранялась.

О подчинении языка (но не языку) пишет М.В. Тлостанова: «Какой бы язык не выбирали транскультурные писатели в результате создается почти всегда пространство бахтинской полиглоссии, транскультурный ливистроссовский бриколаж, а акцент смещается от искусной имитации имперского английского, французского, испанского, русского, к бесконечным способам их разрушения изнутри, демонстрации разлагающейся природы языка, как части умирающего «тела» империи, наконец, к попыткам дать новый импульс языку путем гибридизации, «перекрестно опыления и других способов подчинения доминирующего языка»[4, 36].

А что же сами писатели и поэты? Какова их позиция? Каким образом они объясняют наличие «двойного культурного кода» в своем творчестве? Как они трактуют специфику инационального

в национальном сознании? Обратимся к дневниковым записям одного из видных русскоязычных казахских писателей Мурата Ауэзова. Он пишет: «Пишу на русском языке, но не по-русски. Мой русский язык – неприятательный, маленький костер, огня которого вполне достаточно, чтобы высветить определенный объем информации и лица собеседников. Русским языком творить казахское вольное слово попытка возможна, твердая решимость моя в том убеждает, но и сложна, хотя бы потому, что этот язык всегда ощущается мною как чуждый, способный выразить мое ожесточение, но не любовь, не чувства нежные, глубоко интимные, беззащитные в своей откровенности. Всегда находились, а порою и просто придумывались звукосочетания, фонетически близкие к словам сокровенным в тюркоязычной лексике. За этим не было сознательной позиции, осознанных протюркских настроений. Мы, русскоязычные казахи, начинали осваивать мир с помощью звуков, ритма, мелодики, знаков родной речи. В нашем русском языке, как правило, не функционируют с полной мерой нагрузки лексический слой детских слов, первых, крупных, святых»[1, 193].

По мнению М.М. Ауэзова, ответы на вопросы, связанные с творчеством билингвальных авторов, можно получить при рассмотрении осознающей себя этнокультурной среды, непосредственно ее целенаправленных действий: «Конкретные условия определяют содержание этих действий, и опыт прошлого имеет для них значение отдельных аналогий, не более того. Вместе с тем, исторические факты говорят о том, что в ходе взаимодействия различных культур формируется особый тип личности, с деятельностью которой существенно связано состояние языковой ситуации, ее негативная или позитивная перспектива. Речь идет о так называемой «маргинальной личности», воспринимающей культуру, к которой принадлежит этнически, как бы извне, со стороны и потому – крупномасштабно. В случае сознательной ориентации на участие в судьбах этой культуры она обладает ценнейшей предрасположенностью к целостному осмыслению ее состояния и перспективы в соотношении с другими культурами. Благодаря этому качеству маргинальные личности неоднократно исполняли в истории роль активных деятелей как в развитии одной, так и в процессе ее взаимосвязей с другими культурами»[1, 208].

Мы солидарны с мнением М.М. Ауэзова в том, что именно ситуация «маргинальности» обуславливает различие таких понятий, как «сознание этнической принадлежности и национальное самосознание». Подлинно творческая личность с глубокой мировоззренческой позицией в маргинальной ситуации восходит к национальному самосознанию, преодолевая в себе двойственную неопределенность маргинальности. Национальный язык в этом случае становится объектом, на повышение общественной роли которого направлены все его усилия, хотя в собственной практике он может предпочесть тот язык, которым лучше владеет как средством достижения своих мировоззренческих идей. «Совокупная деятельность творческих личностей, преодолевших уровень маргинальности и обретших себя в качестве субъектов национальной культуры, способствует в конечном итоге снятию противоречий двумя ее «ветвями» и решению общих задач ее развития.

Известный поэт, переводчик, киносценарист, режиссер Бахыт Каирбеков, отмечает, что «два могучих крыла Пегаса» в равной мере питают его творчество. Поэт пишет: «Иногда меня спрашивают, почему я, владея казахским языком, не пишу на родном языке? Потому что знать язык и творить на нем – это разные вещи. Творить – означает не только совершенное знание языка, но обогащение его новыми образами с использованием всей палитры литературного языка. В моем случае я могу мыслить и писать на русском языке, ибо я воспитан на образной системе русской культуры и изначально впитываю казахскую образную систему через призму русского и европейского восприятия мира»[3, 161].

Размышляя о феномене русской литературы Казахстана, Б. Каирбеков отмечает: «Это огромное богатство – чувствовать чужой язык и чужую культуру как свою. Жить поэтически на рубеже двух

культур и двуязычия – всегда было перспективно и плодотворно для человека пишущего, а пишет он чаще на одном языке, но мироощущение его базируется на двух пластах – изначально чужеродных, но именно соединяясь и сливаясь в душе поэта, они становятся взаимопроникающими и, конечно же, взаимообогащаемыми».

Поэт-переводчик выделяет две стороны процесса взаимовлияния: первое – осознание глубинных корней своего языка через призму другого языка, который всегда влиял на родной язык, и находки этого влияния превращают иной язык в инструмент опознавания «мин», ставших благодатными семенами настолько, что они уже практически не опознаваемы в русском языке, т.е. стали его корневой системой. Второй процесс – это узнавание художественных ценностей другой культуры, другого языка, и через это знание, помогающее ему снять шелуху повседневной лексики, создать произведение, позволяющее по-новому засиять исконной светозарной этимологии слова, которое проявляется в остром восприятии, казалось бы, обыденных слов. Таким образом, благодаря знанию и погружению поэта в чужую лексику, он «прозревает» свой язык».

Анализируя творчество русскоязычных поэтов, Б. Каирбеков отмечает, «что такие поэты как О. Сулейменов, обогащают и русский язык, и русскую культуру, и родной казахский язык, возвращая ему великие тюркские корни, способствуя рождению в казахской поэзии новой плеяды поэтов, опирающихся уже на новое прочтение собственного языка. Философ, переводчик, поэт Ауезхан Кодар, размышляя о том, как в его творческой судьбе соединились несколько ипостасей, говорит: «Все-таки я думаю, что во главу угла надо поставить мое двуязычие. Именно оно сформировало меня сначала как мастера художественного перевода, а потом и философа – интерпретатора текстов. Оно же приучило меня работать на стыке жанров, четко различая их границы...» [3, 13].

Писатель и филолог Аслан Жаксылыков, говоря о неразрывной связи казахоязычной и русскоязычной литературы в художественном пространстве нашей страны, подчеркивает мысль о том, что переводческая деятельность писателей-билингвов органически дополняет творческую: «Будучи билингвами, они объективно предназначены для такого труда. Так русскоязычная часть нашей литературы работает на казахскую культуру, расширяя ее и пропагандируя, осваивая тонкости казахского языка. Насколько я знаю, большинство казахских литераторов желает, чтобы их перевели на русский язык на высоком уровне. В билингвизме с той и этой стороны скрывается большой возможный потенциал. Сотрудничеству же альтернативы нет» [3, 38].

Как не вспомнить здесь слова великого Абая: «Если ты будешь изучать язык и культуру другого народа, ты станешь с ним равноправным». А вот слова писателя Сатимжана Санбаева: «Нет ли сожаления, что не пишу на родном языке? Двенадцать лет прожил в России, это не могло не сказаться на языке. Знал бы английский литературный язык, писал бы о своей родине и на английском. Знание еще одного языка – показатель культуры, а не предмет осуждения. Мы должны оперировать критериями культуры, а не неустойчивыми понятиями, которые сопровождают культуру. Чувствую себя неплохо, когда в России и за границей меня называют казахским писателем. Значит я близок к выражению сути родного народа. Мы – писатели, с нас спрос другой, нежели с нынешних молодых казахов, которые отдают предпочтение не родному, а русскому языку. Это, по крайней мере, достойно сожаления для потомков Исатая, Махамбета и Курмангазы, которых отношу к столпам нации» [3, 148].

Две ветви нашей литературы – русскоязычная и казахоязычная – благотворно взаимодействуют друг с другом. Понятие национального шире, чем только язык. Бывает, что на другом языке человек формулирует мысли и создает произведения, которые влияют на национальное становление ничуть не меньше того, что создается на родном языке. Казахская традиция коренится на культуре кочевников, которые имели контакты с огромным количеством народов. В эпосе, чтобы героя признали героем, он должен был положительно ответить на вопрос: а узнал ли ты языки семи народов? Семь – это

символ множества. Надо знать другие языки. Без этого ты не удержишь это огромное пространство, не сумеешь контролировать функционирование Великого Шелкового пути. То, что знание многих языков нам органически присуще следует принимать как фактор прогрессивный и использовать его возможности в полной мере.

В условиях современного Казахстана многонациональность разумнее принимать как позитивный, объективный фактор, ибо каждый народ со своей оригинальной культурой обогащает историю человечества и его духовную культуру. Мирное сосуществование - высшее благо и ценность человеческого бытия, основа сохранения мира и развития творческого, духовного потенциала и этнической культуры каждого народа. В этой связи художественный билингвизм есть важнейший культурологический признак формирующегося национального самосознания.

Список литературы:

1. М.М. Ауэзов. Дневники. Алматы.2011.
2. У.М. Бахтикиреева. Бытие в мире. К проблеме двуязычия на постсоветском пространстве//Вестник актуальных прогнозов: Россия. Третье тысячелетие. 2004.№10.
3. Прямая речь: интервью, размышления, эссе писателей Казахстана. Сост.: У.К. Абишева и др.-Алматы, 2012.
4. М.В. Тлостанова. Жить никогда. Писать ниоткуда//Постсоветская литература и эстетика транскulturации.М.2004.



**Хлыпенко Г.Н.,
канд. филол. наук, профессор,
Кыргызско-Российский
Славянский университет,
Бишкек, Кыргызстан**

«Люблю отчизну я...»

Образ родины в русской поэзии Кыргызстана

Abstract: *The article provides a contrastive analysis of images of motherland in the literary works of three Russian poets of Kyrgyzstan: Sergey Fiksin, Vyacheslav Shapovalov and Svetlana Suslova, whose historical motherland is Russia. Tracking the creative evolution of images, the author intentionally restrains from scientific conclusions and invites the interested colleagues to further development of the theme: the image of motherland in the literary work of another nation writer.*

Keywords: *motherland (fatherland, homeland), major motherland, minor motherland, historical (ancestral) motherland, "second motherland", "stranger' altar", "paternal house".*

Тема родины – заветная тема для художника, а созданный им образ родины является ярким показателем его творческой индивидуальности. Вспомним, к примеру, образ России – «птицы-тройки» из поэмы Н.В. Гоголя «Мёртвые души», ставший крылатым выражением.

В толковых словарях русского языка *родина* – это «родимая земля, чьё место рожденья; земля, государство, где кто родился» (В.И. Даль); «отечество; страна, в которой человек родился и гражданином которой он состоит» (Д.Н. Ушаков); «отечество, родная страна» (С.И. Ожегов). Это

научные понятия, а художественных образов родины, отечества, отчизны, созданных писателями, в первую очередь поэтами, бесчисленное множество. К примеру, у одного только А.А. Блока, в одном только цикле «Родина» образ России представлен в следующих ликах: «Летит, летит степная кобылица», «О, Русь моя! Жена моя!», «Россия, нищая Россия», «А ты всё та же – лес да поле, // Да плат узорный до бровей», «Роковая, родная страна», «Убогая финская Русь», «Новая Америка», «Невеста Россия». А сколько образных уподоблений России можно найти, скажем, у Лермонтова, у Есенина, у Ахматовой, у Твардовского, у Евтушенко!

Образ родины – типологическая тема при научном, критическом или образовательном изучении русской литературы. А вот при изучении русской литературы Кыргызстана она ещё не стала объектом постоянного внимания, хотя исследователи так или иначе выходят на неё, когда заходит разговор о киргизской теме в русской литературе. Об этом свидетельствуют, например, работы А.В. Жиркова [7–8], М.А. Рудова [9], Е.К. Озмителя [10], Д. Асановой [11]. Думается, ближе к образу родины подошли Л.В. Иванова [11] и Г.Н. Хлыпенко [12–14]. Цель данной статьи – проследить эволюцию образа родины – Киргизии в поэтическом творчестве Сергея Фиксина, Вячеслава Шаповалова и Светланы Суслевой.

Сергей Андреевич Фиксин (1907 – 1978) – один из основоположников и ярких представителей русской литературы Кыргызстана как региональной единицы русской национальной литературы. Он родился в России, в городе Смоленске, большую половину жизни был гражданином России, а после окончания Великой Отечественной войны, которую прошел фронтовым корреспондентом, переехал на постоянное место жительства в Киргизию. Таким образом Киргизия стала его второй родиной – не только по гражданству, но и по поэтическому мироощущению. Об этом свидетельствуют одни только названия его стихотворных сборников, ставших своеобразными поэтическими брендами: «Слово о Киргизии» (1958), «Ракита и арча» (1961), «Два милых сердцу края» (1967), «Край синего и золотого» (1974). Хрестоматийно известными стали первые строки знаменитого стихотворения «Слово о Киргизии» (1957):

Высокий терем Ала-Тоо,
Ручьёв крученая струя,
Вторая родина моя [1, 112].

Образ Киргизии – «второй родины», созданный С. Фиксиным, укоренился в литературоведении и стал своеобразным ориентиром, отправной точкой для других поэтов – представителей русской литературы Кыргызстана, А ключом, открывающим мироощущение и миропонимание лирического героя С. Фиксина – гражданина «второй родины», являются строки из стихотворения (точнее – маленькой поэмы) «Два милых сердцу края» (1963):

Во мне живут
Два милых сердцу края,
Моя двойная радостная боль [1, 140].

Обращает на себя внимание образ-оксímорон *двойная радостная боль*. Оксиморон (оксюморон) – это стилистическая фигура, сочетание контрастных по значению слов, создающих новое понятие или представление. У С. Фиксина это *радостная боль*, причем боль *двойная*, а двойная потому, что её источниками являются *два милых сердцу края*. И этот, так сказать, образ-оксиморон в квадрате лежит в основе лирического переживания художественного «двойника» («Я» сотворенного, лирического «Я») автора-поэта. О том, как формировалось это сложное, оксиморонное лирическое переживание, С. Фиксин поведал нам поэтическим языком в

стихотворении (точнее – маленькой поэме) «Слово о Киргизии» (1957): монологе, обращенном к лирическому персонажу, «смоленскому другу» поэта [1, 112–117]. В этом блестящем монологе, представляющем собой авторскую исповедь – откровенное признание в лице лирического героя, прослеживается процесс создания образа-оксиморона *два милых сердцу края, моя двойная радостная боль*: сознательный выбор лирическим героем второй родины («... Солнцем Азии согретый, // Я не вернулся в отчий дом») – его тоска по первой родине («... Душой и телом // Иным краям принадлежу») – отсутствие у него творческого вдохновения («... Писалось без огня. // Но гор не трогал, потому что // Они не трогали меня») – длительное вживание в новую действительность («С тех пор прошло двенадцать лет») – духовное обретение второй родины («... Я здесь не только к добрым людям, // Но и к горам привыкнуть смог) – душевное родство с нею («... Проникся чувством новым, // Иной любовью полюбил») – и, наконец, возвращение творческого вдохновения («... И ни единым книжным словом // Их (гор. – Г.Х.) красоты не оскорбил»). В этом исповедальном монологе лирического героя в полной мере проявилась самая характерная черта его создателя – искренность.

Итак, «во мне живут два милых сердцу края», – констатирует лирический герой Сергея Фиксина. Эти края – Россия и Киргизия. Если говорить точнее, то для него первой, или малой, родиной является Смоленщина, «второй родиной» – Киргизия, а большой родиной на протяжении всей жизни оставалась Советская Родина – Союз Советских Социалистических Республик. Лирический герой – идейный проводник дружбы между русским и киргизскими народами, художественно воплощенного в образе-символе *ракита и арча*. При создании образа Киргизии С. Фиксин использует богатый арсенал художественных приёмов и средств: образные параллели, соотносящиеся с реалиями жизни русского и киргизского народов (исторические, культурные, литературные), киргизскую лексику как материал образотворчества (реалии национального быта, географические названия, имена собственные), элементы киргизской поэтики (анафора, эпифора, редифная рифма).

Сегодня, когда политиканствующие идеологи превратили былую дружбу народов СССР в «межнациональные отношения», особенно остро ощущается потребность в поэзии, пробуждающей «чувства добрые» (А.С. Пушкин) между людьми разных национальностей. Именно таковой является поэзия Сергея Фиксина.

Вячеслав Иванович Шаповалов (род. в 1947 г.) – многогранная творческая личность. Он поэт, переводчик, учёный-филолог, удостоенный высоких званий и степеней: Народный поэт, Заслуженный деятель культуры, лауреат Государственной премии Кыргызской Республики, доктор филологических наук, профессор. Но прежде всего он Поэт, активно работающий в литературе около полувека, автор более десяти книг, изданных не только во Фрунзе – Бишкеке, но и в Париже, Нью-Йорке.

У В. Шаповалова, как и у С. Фиксина, тоже две родины, только он не делит их на первую и вторую. Они сосуществуют в неразрывном единстве: Киргизия – как реальная родина, где поэт родился, вырос и живёт, Россия – как историческая родина, точнее прародина, которая живёт в нём, в его духовном мире. Образ «двух родин» ярче всего воссоздан в сонете «Корни», входящем в веночек сонетов «Кочевье».

Трубит рассвет неистовый горнист,
Безбрежен мир, просторен – как свобода.
Под радугой земного небосвода
Мне две звезды пронизывают высь.

Два корня двух земель во мне сплелись,

Два прошлых, два грядущих – два народа,
Два пламени высокого восхода,
Рождённого от первых давних искр.

Две песни надо мной слетели с уст.
Одну пропел урюковый комуз,
Другая долетела с русских далей.

Две музыки в моей судьбе сплелись,
Два заклинанья об одном вещали:
В даль Времени бездонную взглядишь! [2, 193].

Однако с разрушением нашей большой родины – Советского Союза поэт ощутил всепоглощающее чувство утраты, оказался *заложником* (так называется книга стихов В. Шаповалова, изданная в 1997 г.).

Я дважды предан, дважды продан был.
Россия с Азией, как сговорившись,
Мне обе лгут! – гнездо покинул аист [2, 412].

Так, на волне трагического мироощущения, возник образ-символ родины поэта *Киргизия – «Русская Троя»*, воссозданный в неавторском «троянском цикле». Русская Троя – это «большой России малая диаспора», в которой

... Всё умирает,
Прошлым становясь,
Пустеют шляхи, некогда стоустые.
О Азия! Пустеют сёла русские,
Основанные предками давно.
Затягивает мглою безразличия
Лучину христианского обычая,
И вянет песен горькое вино!
И церковки понурились – недужные
Уже и русской юности не нужные,
Утратами дорога поросла –
Не то быльём, не то травую сорною,
И как прийти сюда тропюю горною!.. [2, 480].

Сильное впечатление производит яркая художественная деталь – названия русских поселений, исчезнувших с географической карты современной Киргизии. Вот начальные строки стихотворения «Русская Троя» (курсив наш. – Г.Х.).

Гора ушла вершиной в высь туманную,
Стоит луна над *Светлою Поляною* –
И деревенька девичьи нежна.
Услышишь:

*Долинка, Липенка, Отрадное,
Орлиновка, Раздольное, Прохладное –
Давали деда сёлам имена.*

А в конце «Русской Трои» представлен перечень топонимов в виде маршрутной карты автора:

*Балыкчи, Кара-Кол, Кара-Ой,
Кош-Кол, Сары-Камыш, Чон-Сары-Ой... [2, 479–480].*

Обратите внимание: здесь среди названий сёл и городов Прииссыккуля нет ни одного русского. Красноречивый эпилог «Русской Трои» и всего «тройянского цикла». Подробнее об этом цикле можно узнать из нашей статьи [13].

В последней книге В. Шаповалова – «Чужой алтарь» (2011) образ родины трансформируется ещё раз. «Человек, на разломе тысячелетий теряющий свой дом, отечество, веру, силу, изгнанный из рая за чужие грехи, – основной герой и сюжет этой книги, – констатируется в издательской аннотации. – В настоящем для него искажён облик будущего. Россия, Киргизия – географические символы утраты родины, и этим чувством пронизано творчество русского поэта на Востоке [3, 2]. «Чужой алтарь» – это и есть новый образ родины поэта. Насколько трагичен этот образ, можно судить по стихотворению «Чужой алтарь», давшему название книги. Оно имитирует молитву на старославянском языке и выдержано в стиле «потока сознания»: без прописных букв, без знаков препинания, которые, по идее, «препинают» мысли. В качестве образца приведём начальные и конечные строки стихотворения-молитвы (обратите внимание на многократно повторяемый эпитет «чужой»):

вокруг чужая земля
Господи воля Твоя

у камня алатыря где тварь взыскует творя
веси прошел и моря аз Твой дом посетил
блуждая среди светил
под солнцем чужим и дождём
паук в огне янтаря на чужбине рожден
в заботах о нищем жнивье забыша имя свое
но чаяний не тая

.....

Господи воля Твоя
Тобою взят в сыновья
Твою дорогу творя замру у алтаря скинув прохаря
отвернись от меня заря
лики чужих богов возвратятся на путь земной

услышит чужие слова
надо мной [3, 95–97].

Светлана Георгиевна Сулова (Токомбаева) – известный в республике и за её пределами поэт и переводчик, член Союза писателей СССР с 1979 г. В настоящее время заместитель главного редактора журнала «Литературный Кыргызстан», председатель русскоязычной секции Национального Союза писателей Кыргызской Республики. Автор четырнадцати оригинальных и

точный и более яркий. В конечном итоге ключевые образы С. Суловой прочно вошли в художественный мир последней по времени книги поэтессы (2014): в её название – «Синеглазая Азия», в название первой главы – «Отчий дом», в текст цитированного выше четверостишия – в качестве эпиграфа на обложке книги:

*Азия моя синеглазая!
Радость дней и сладость ночей.
Навсегда люблю тебя, Азия,
Хоть совсем не знаю – зачем...*

В главе «Ветер странствий» лирическая героиня отправляется в заграничное путешествие, чтобы увидеть другие страны воочию, а свою родину – издалека. Словом, как у Сергея Есенина:

*Лицом к лицу – лица не увидать,
Большое видится на расстоянии.*

Ветер странствий, который «впитал в себя встречи, разлуки, и солнце, и грозы», носит лирическую героиню по трём континентам – Азии, Европе и Америке, но она путешествует не по туристической путёвке, а по велению памяти, композиционно формирующей воспоминания о многих путешествиях. Отсюда эпиграф к главе, взятый у Беллы Ахмадулиной: «Мне вспоминать сподручней, чем иметь».

Композиционный стержень второй главы – формирование у лирической героини патриотического чувства – любви к своей родине в условиях изоляции от неё. А логическим завершением главы является стихотворение «Домой!..» (вспоминается аналогичное название у Владимира Маяковского в цикле «Стихи об Америке»).

*Уже не здесь, удел в пути – домой
Из благодатных, золотых, медовых
Прекрасных мест...
Мне этот край – чужой,
Как языка непознанное слово,
Что вроде и даётся, да на вкус –
Пусть самое прекрасное – невкусно.
В конце пути сверкает это чувство –
ДОМОЙ! [6, 133].*

В итоговом стихотворении «Зелёный мир» есть замечательные публицистические строки, полемически направленные против тех, для кого Киргизия стала чужой. Думается, среди них подразумевается и поэт Вячеслав Шапиров, создавший, как мы уже говорили, образ Киргизии – «чужого алтаря».

*Зачем же кривить мне душою, друзья,
Мол, здесь иноверам не выйти в князья;
Не мать, мол, а мачеха эта земля,
Что зёрна судьбы здесь посеяла зря?
Я русская – да, но родная земле,
Где ум и душа вызревали во мгле,
Наитий, открытый – как угли в золе,
Всходили огнём на Добре и на Зле...*

О да – и в обидах, бывало, но всё ж
Любовь побеждала наветы и ложь...
Вся жизнь моя – Азии полная чаша,
Бездонное озеро светлых минут,
Судьбы моей вечный живой изумруд! [6, 207–208].

Подробнее о книге «Синеглазая Азия» можно узнать из нашей рецензии на неё [14].

Итак, три русских поэта Кыргызстана, три творческие индивидуальности – и созданные ими индивидуальные образы родины – Киргизии. Таковы художественные факты, но делать научные выводы на их основе, думается, ещё рано. Необходимы дальнейшие исследования по заявленной нами теме.

Список литературы

Художественные тексты

1. *Фиксин С.* Избранное. – Фрунзе: Кыргызстан, 1977.
2. *Шаповалов В.* Избранное. Т. 1. В Азийском круге: Лирика. Поэмы. – Бишкек: Архи, 2003.
3. *Шаповалов В.* Чужой алтарь: Книга стихотворений. – Бишкек: Турар, 2011.
4. *Токомбаева С. [Сулова С.].* Моей Азии: Стихи и поэмы / Предисл. К. Кулиева. – Фрунзе: Мектеп, 1978.
5. *Токомбаева С. [Сулова С.].* Пятое время года: Стихотворения и поэмы. – Фрунзе: Кыргызстан, 1980.
6. *Токомбаева С. [Сулова С.].* Синеглазая Азия. – Бишкек, 2014.

Научно-критическая литература

7. *Жирков А.В.* Поэзия жизни: Литературно-критические статьи, заметки, рецензии. – Фрунзе: Кыргызстан, 1967.
8. *Жирков А.В.* Крылья творчества – единство и многообразие. – Фрунзе: Кыргызстан, 1982. – Ст.: «Склоняясь братским сердцем к сердцу...».
9. *Рудов М.А.* Звенья открытий: Литературно-критические статьи. – Фрунзе: Кыргызстан, 1970. – Ст.: Открытие темы; «Вторая родина моя»: Заметки о киргизской теме в русской поэзии.
10. *Озмитель Е.К.* Литература горного края: Сборник статей. – Фрунзе: Кыргызстан, 1971. – Ст.: Собратья по перу.
11. *Асанова Д.* Тема Кыргызстана в поэзии В. Шаповалова; *Иванова Л.В.* Русская тема в поэзии Вячеслава Шаповалова // Дар: Статьи и материалы о творчестве Вячеслава Шаповалова. – Бишкек: Архи; Просвещение; Турар, 2007.
12. *Хлыпенко Г.Н.* Поэтика стихов Сергея Фиксина о Киргизии // Русский язык и литература в школах Кыргызстана. – 2003, № 2.
13. *Хлыпенко Г.Н.* Образ Русской Трои в поэзии Вячеслава Шаповалова // Вестник КРСУ, 2010. Т. 10, № 3.

Хлыпенко Г.Н. Синеглазая Азия – отчий дом русской поэтессы // Лит. Кыргызстан. – 2015, № 1

*Шульженко Вячеслав Иванович,
доктор филологических наук, профессор,
профессор кафедры языкознания, русской филологии, литературного и
журналистского мастерства Пятигорского государственного университета,
Пятигорск, Россия*

*Сумская Марина Юрьевна,
кандидат исторических наук, доцент
кафедры теории и истории государства и
права Российского экономического
университета им. Г. В. Плеханова в
Пятигорске, Россия*

Евразиада, или Об одном литературном изобретении

Abstract: The annotation. In article there is an attempt to prove the idea of the geocultural literary of Evraziada project within humanitarian invention, that is still not found place in the field of modern scientific research and programs of university education which is made. According to the works of founders of eurasianism, first of all, of N. S. Trubetskoy and O. Suleymenov's book "Az and I", and also a number of modern works (both the Russian, and foreign authors) possessing a peculiar poetics and from the different foreshortenings representing the place and a role of cross-cultural interaction of the different people in the past and the present of Russia as the multiethnic state became prerequisites for Evraziada's appearance.

Keywords: humanitarian invention, Evraziada, types of literary invention, poetics, art practice

Евразиада – чистейший образец гуманитарного изобретательства, способного, на наш взгляд, стать основой для нового литературного направления. Она базируется на ростках нового интеллектуального сообщества, которое сегодня медленно, но с каждым годом все очевиднее формируется на близком нам по профессиональной и личной судьбе Кавказе. Мы намеренно не упоминаем о существующей здесь уже в течение полутора столетий творческой среде, детищем которой в первую очередь следует назвать так еще мало изученную русскоязычную литературу. Она с полным правом может претендовать на статус нового культурного движения, в чем любого сомневающегося могут убедить ежегодные акции Фонда Сергея Филатова, во время которых уже всю дебатированы вопросы художественного стиля пишущих на русском языке авторов, не являющихся русскими по крови, глубоко и нередко не без трагического пафоса размышляющих о происходящих на наших глазах трансформациях художественного языка. М. Эпштейн так разъясняет суть подобного рода гуманитарных изобретательств: «<...> это новая гуманитарная идея, включающая средства ее воплощения в виде культурных практик, интеллектуальных движений, творческих организаций и форм сотрудничества». [7, 226]. В сферу гуманитарных изобретений наряду с искусством и философией, религией и психологией, входят и язык с литературой. Никому и в голову не взбрдет отказать последней в том, что ею «изобретено» многое, без чего невозможно представить высокообразованного человека: от классицизма и триолета до концептуализма и театра абсурда. Другой, на наш взгляд, не менее убедительный аргумент историко-культурной действительности гуманитарного изобретательства связан с книгой Генриха Вельфлина «Основные понятия истории искусств: проблема эволюции стиля в новом искусстве», написанной в 1915 году и

переведенной у нас в 1930 году. Книга произвела ошеломляющее впечатление на современников, впрочем, как и на последующие поколения искусствоведов (о чем свидетельствует огромный интерес к ее переизданию в 2009 году), а набиравшая тогда силу русская формальная школа даже получила своеобразный карт-бланш, ибо в основание своего трактата Вельфлин положил выработанный им язык описания, оказавшийся универсальным не только для живописи, скульптуры, архитектуры, но и литературы. «В этом *интимный пафос* (курсив наш. – В.Ш. и М. С.) объективного по своим научным методам исследования Вельфлина, – писал В.М.Жирмунский. – <...> Благодаря этому Вельфлин создал в Германии моду на барокко, которая отразилась и на литературных вкусах» [3, 117].

Естественно, нам в связи с созданием нового литературного проекта также важно было опереться на нечто релевантное, и аналог, без всякого на то усилия с нашей стороны, не преминул возникнуть благодаря памяти о студенческой молодости одного из авторов. Это был разговор со старшим товарищем, преподавателем МГУ, участвовавшим в закрытом обсуждении книги Олжаса Сулейменова «Аз и Я. Книга благонамеренного читателя» (1975). До того обласканный властью и осыпанный массой всяких наград и званий русскоязычный поэт из Казахстана вдруг издал в Алма-Ате книгу, одна из частей которой была посвящена «другому», как бы сказали сегодня, взгляду на главный памятник национальной словесности «Слово о полку Игореве». Сулейменов изложил свою версию, в которой была подвергнута сокрушительной критике героическая мифологизация облика Игоря. Однако одновременно утверждалось тогда непредставимое – общее в древности бытие Руси с Полем, распространение княжеских браков с тюркскими невестами, благодаря которым возникали военные союзы, наличие огромного пласта тюркоязычной лексики, анализ которой коренным образом меняет главный смысл «Слова», сводившемуся прежде к примитивно понятному патриотизму. «Я впервые заявил, что «Слово о полку Игореве» было написано для двуязычного читателя двуязычным автором, – объяснял свою позицию Сулейменов. – Допустим, русским, который владел и тюркскими языками. Значит, на Руси тогда существовал билингвизм. Я попытался это доказать, опираясь на данные многих древнерусских источников» [6]. Этот существовавший на территории нынешней России «русско-славянско-половецко-кипчакский» диалект дает нам основания воспринимать «Евразиаду» не как спекулятивную идею, а в качестве реально существующего художественного явления, объединяющего немалое количество произведений, принадлежащих разным эпохам и разным народам. Что касается самого Сулейменова, то его с полным правом можно назвать научным координатором проекта «Евразиада», предвосхитившим время ее историко-литературной фиксации и научного описания, мужественно преодолевшим «предрассудки христианских, мусульманских и буддийских знаний», в апологетике которых его обвиняли советские идеологи. Из символа когда-то, прямо по Бурдье, злобно и беспощадно гонимого мощным государственным аппаратом «пантюркизма», он воспринимается сегодня - когда забыты сиюминутные политические игры – предтечей не только осознанного художественного евразийства, но и вдохновителем литературного изобретательства, столь остро востребованного в современном литературоведении.

Понятно, что гипотеза Сулейменова не может претендовать на статус универсального языка, выработанного для различных видов искусств тем же Вельфлином, но не оценивать сделанное им как серьезный вклад и, что не менее важно, мощный импульс в формирование социально-культурных основ Евразиады, было бы непрослительным дилетантством. В то же время, надо честно признать, что такая её нынешняя презентация стала возможной не из-за преодоления страха, связанного с покушением на культурные стереотипы, который продолжает владеть многими представителями академической среды, а во многом благодаря тотальному безразличию к гуманитарной сфере всякого рода «генеральных менеджеров», давно поставивших на гуманитаристике жирный крест ввиду отсутствия даже призрачной то нее «выгоды». Сегодня нам всем, свидетелям ренессанса евразийских идей, кажется абсурдной сама мысль о том, как во времена травли Сулейменова никто не вспомнил о знаменитой концепции Трубецкого (не говоря о плеяде лучших отечественных умов,

сформировавших в эмиграции новое учение), который еще в двадцатые годы прошлого столетия представил убедительные доказательства прочного культурного взаимодействия русских со многими сибирскими и центральноазиатскими народами. Задолго до лингвистических разысканий казахского поэта Трубецкому удалось выявить одновременно и «материальные» свидетельства (речь идет о лексических заимствованиях, родстве корней и флексий), подтверждающие это сходство, но и, что для нас особо ценно, наличие структурно-системных или типологических сближений между языковыми формами, куда относятся фольклорные мотивы, функциональные схождения в обрядах и многое другое.

Наша признательность Сулейменову звучит в унисон с утверждением Эпштейна о том, что многие гуманитарные изобретения обязаны своим рождением конкретным индивидуальным авторам (например, детектив связан с Эдгаром По, а научная фантастика - с Мэри Шелли). Более того, продолжая далее выстраивать свою не лишенную изящества аргументацию, Эпштейн настоятельно советует различать привычное в нашем представлении творчество/сочинительство от собственно изобретательства, приводя в пример «Анну Каренину» и «Бедную Лизу». Первую, несмотря на все признаки великого романа, к числу литературных изобретений не отнесешь, а вот вторую мы им означаем с полным правом, ибо с карамзинской повести начался русский сентиментализм. С введением Эпштейном в научный оборот методически крайне необходимой бинарной оппозиции «сочинительство – изобретательство», парной категории, выражающей дихотомическое целое литературы как культурного феномена, стало возможным характеризовать литературу и в качестве амбивалентного единства, и как состоящую из принципиально отличных друг от друга элементов форму художественно-интеллектуальной деятельности. «Сочинительство стремится к совершенству данного текста, произведения, тогда как изобретательство стремится создать ранее неизвестный принцип или идею, на основе которых можно производить множество разных сочинений. Сочинительство — это создание единичного, завершенного в себе, изобретательство – потенциально общего. Изобретение открывает собой целый ряд произведений, созданных по новому принципу или образцу» [7., 228].

Из выделяемых Эпштейном типов гуманитарного изобретательства – спонтанного, экспериментального, программного и системного, едва ли не каждый получает свою в евразиаде. Скажем, к спонтанному типу, подразумевающему некое оригинальное произведение, породившее в последующих литературных эпохах целое направление, в нашем случае, «восточный травелог», следует отнести «Хождение за три моря» Афанасия Никитина. Именно оно, убеждены мы, стало точкой отсчета и для пушкинского «Путешествия в Арзрум», и для гончаровского «Фрегата “Паллада”» и для тыняновской «Смерти Вазир-Мухтара», и для мандельштамовского, а затем и битовского «путешествий в Армению».

Если обратиться к экспериментальному типу, нацеленному на создание или нового приема, или нового жанра, или типа повествования, то здесь явное предпочтение за лидерами русскоязычной литературы, прежде всего, «Ташкентской поэтической школы». Создаваемую ими литературную реальность критик Т. Каграманова сравнивает с Пизанской башней, она «наклонена»: «И чем сильнее отклоняются авторы от правил художественного строительства, тем интенсивнее вовлекается читатель в «достраивание» [5]. В творчестве этой школы Колмогорова справедливо усматривает особый пассионарный пафос, своим происхождением обязанный феномену «полукровства», связанному совсем не со смешением этнических «кровей», а с определением – для одного из нас, полукровки, родившегося на самом краю Кызыл-кума – особого менталитета, который ощущается в каждом, близком по этому свойству рождения. «Особый менталитет и особое художественное мышление вырабатываются не механическим сложением разнонаправленных установок, а их умножением, интеграцией. Акцент «особости» перенесен внутрь субъекта творчества, следовательно, меняются и отношения между субъектом творчества и субъектом сотворческого

восприятия» [4], – пишет Колмогорова. Отсюда, возможно, апофеоз параболы, столь органичной именно для символического иносказания, присущего поэтике евразиады, с ее совмещением прямого и иносказательного планов, чем было всегда примечательно, надо отдать должное, творчество старейшего из ныне живущих «русского азиата» – Тимура Зульф리카рова.

В приложении к евразиаде программный тип изобретательства представлен скорее фрагментарно, без широкой и громогласной манифестации нового направления (как было, к примеру, с «новым реализмом», как-то «китчево» представленного публике С. Шаргуновым и В. Пустовой). Нынешние писатели, в отличие от своих предшественников из Серебряного века, изложению теоретических взглядов предпочитают публикацию таких произведений, жанровый формат которых как бы делает ненужным описание их эстетического своеобразия (не случайно «Тобол» А.Иванова задуман как внушительная трилогия, новая российская эпопея). Возникает вопрос о релевантности всякого рода деклараций самому нашему времени, хотя В.Губайловской в аннотации на новую книгу уроженца Узбекистана В. Муратханова «Ветвящееся лето» отмечает одну из важнейших черт нерусских творцов Евразиады: «Он стал русским поэтом, но язык, как выясняется, – еще не все. <...> В поэзии Муратханова есть ощущение горького необратимого разрыва» [2, 206].

Что касается системного типа, когда изобретательство охватывает разные области творчества, то здесь мы только назовем талантливого ученого, писателя, актера Ирлана Хугаева из Владикавказа, написавшего блестящую монографию о генезисе русскоязычной литературы, сыгравшему «героя нашего времени» в кинокартине и написавшему на грани авангардистского эксперимента повесть о сотканной из неврозов личности современного интеллигента. Хотя стоит упомянуть и о выставке «Павильон «Кавказ» на 6-ом Московском биеннале, созданной художественной группой «Безудержные», каждый из участников которой настаивает на своей анонимности ради реализации открытой П. Бурдьё двойственности позиции наблюдателя. Она очень близка многим современным евразийцам, родившимся в каком-то одном локусе, внутри определённой региональности, но работающим и живущим в другом, из-за чего порождается ситуация вовлеченной отчужденности. Появления самого предмета «Евразиада» представляется нам отражением современных интеллектуальных поисков того, что принято ныне определять как «объективно материальное», «фактически и процессуально наличествующего вне эпистемиологической позиции субъекта», создающего надежду на «выявление предметности, конкретности, вещественности, осязаемости самой материи искусства» [1, 251]. Новая материалистическая поэтика примечательна повышенным интересом к материальности (образа, речи, дискурса, мышления) и, по сути, ведет речь именно о вещественной материализации дотоле невидимого и сокрытого» [1, 251]. И еще одна важная цитата из поистине прорывной статьи Д. Гольинко-Вольфсона: «Методологические установки подобной поэтики проговорены в обзорном эссе Армена Аванесяна, где суммированы тезисы из фундаментальных филологических исследований «Поэтика настоящего времени» (2012) и «Метанойя» (2014), написанных совместно с Анке Хениг. Согласно Аванесяну, на смену постмодернистскому стиранию линейного историзма приходят альтермодернистские стратегии, признающие синхронность и равноправие несхожих исторических моделей в парадигме настоящего времени [1, 252].

Евразиада – это что-то напоминающее бартовское понятие нулевой степени письма, существование некоего континуума текстов, обладающих универсальным алгоритмом. Если говорить только о XX веке, то он очевиден в творчестве Л.Леонова, А. Платонова, К. Паустовского, Ю. Крымова, П.Павленко. Из ныне пишущих назовем Л. Юзефовича («Журавли и карлики», «Самодержец пустыни», «Зимняя дорога»), А. Иличевского, М.Тарковского («Тойота-Креста», «Енисей, отпусти», «Гостиница «Океан»), А. Волоса («Хуррамабад», «Кто оплатит ворона», «Маскавская Мекка»), Р. Бухарева («Поэзия Золотой орды»), А. Геласимова (романы «Степные боги», «Холод», «Жажда»), Г. Яхину «Зулейха открывает глаза»), В. Ремизова («Роман с

подстрочником»), Д. Рубину («На солнечной сторонней улицы», «Русская канарейка»), В. Токареву («Своя игра»), И. Полянскую («Прохождение тени», «Читающая вода»), П. Алешковского («Крепость»), «питерских фундаменталистов» И. Стогова, П. Крусанова, В.Отрошенко. Повесть последнего «Дело об инженерском городе» интересна тем, что ней экстраполируется кочевнический субстрат отечественной истории на современную Россию. Большую известность получил цикл «Евразийская симфония» Хольма ван Зайчика», вызвавший крайне неоднозначную критическую реакцию. Также кавказская художественная ориенталистика лучом рентгена исследовала те духовные и душевные процессы, которые происходили с человеком, оказавшимся на «переломе» двух цивилизаций – европейской и азиатской.

И в конце, практически в тезисном плане, о некоторых других, связанных с проектом «Евразиада» моментах. Во-первых, уйдя от «языкового» определения литературы, в случае Евразиады мы сможем более изощренно и содержательнее применять, скажем, феминистские интерпретации, постколониальную проблематику, парадигматику гендерных концептов и т.д. Во-вторых, изобретение Евразиады не могло состояться без осознания фундаментальной значимости геокультурного принципа, описанию которого отдал последние годы своей жизни филолог и геополитик В. Л. Цымбурский. В-третьих, по самой природе своей Евразиада целеустремленно утверждает антропологический подход, с изображением человеческой деятельности во всей её субъективности и интересубъективности отношений. Одновременно литературоведение в случае Евразиады получает мощный импульс для концентрации внимания на исследовании эстетических и социальных аспектов текстов и смыслов («идеологий»). В-четвертых, Евразиада - это импульс нового начала, нового по отношению к российским условиям первых десятилетий XXI века, она не есть нечто абсолютно новое для России, теоретически осмыслившей евразийское учение, но не нашедшей для него полноценного художественного воплощения. Или нашедшего, но не осмысленного до нашего времени именно как новая литература. В-пятых, Размышляя о новых формах и возможностях литературоведческого изобретательства, мы вполне допускаем, что именно Евразиада в огромных пространствах пограничных культур, репрезентованная как цельный междисциплинарный проект, станет олицетворением новых концептуальных основ для будущей структуры гуманитарного образования в университете.

Список литературы:

1. Голышко-Вольфсон Д. Гуманитарное знание как (бес)полезное ископаемое // НЛЮ. 2016. №2 (138). С. 246-256.
2. Губайловский В. О книге Вадима Муратханова «Ветвящееся лето» // Книжная полка Владимира Губайловского. Новый мир. 2008. №4. С. 201-207.
3. Жирмунский В.М. Избранные труды. Из истории западно-европейских литератур. Л. Наука. 1981г. 304 с.
4. Колмогорова Т. Выдох на усилии. «Умр, или Новая книга обращений» // Дружба Народов. 2016. №12. (<http://www.intelros.ru/readroom/druzhba-narodov/d12-2016/> (дата обращения: 15.04.2017)).
5. Колмогорова Т. Этнокультурное своеобразие картины мира. О рассказах С. Афлатуни, В. Муратханова, И. Одегова, А. Торка, С. Янышева // Вопросы литературы. 2015. №1 (<http://magazines.russ.ru/voplit/2015/1/11k.html> (дата обращения: 11.04.2017)).
6. Сулейменов О. «Мне нужна ситуация борьбы и соперничества» // Фергана. Информационное агентство (<http://www.fergananews.com/article.php?id=4908/> (дата обращения: 14.04.2017)).
7. Эпштейн М. О гуманитарном изобретательстве // НЛЮ. 2016 №2. С. 220- 245.

ИННОВАЦИИ В ФИЛОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ

**Ахвლედიანი Диана,
Ахвლედიანი Наргиз,
Батумский государственный университет Шота Руставели,
Грузия**

К вопросу экстралингвистического исследования одного топонима

Аннотация: В работе рассматривается происхождение и мотивация именованного одного топонима, зафиксированного в Хелвачаурском муниципалитете. Этим топонимом является «Джочо» (ჯოჭო). В статье говорится о сказаниях, связанных с данным топонимом. Видимо, топоним «Джочо» является производным от слова «джоджохета» (ად).

«Джоджохета» - сложное слово. Мы рассмотрим первую часть данной композиты - «джоджо», в которой произошла дистанционная прогрессивная диссимиляция звонкого смычного согласного: *джоджо* – *джочо*.

«Джоджохета» также является названием дороги в Аджарисцкали. Как отмечают местные жители, это место представляет собой узкое ущелье, поросшее непроходимым лесом. Благополучное прохождение его было большой удачей для путника, так как он мог столкнуться с адской скальной массой и рекой.

Анализируемый топоним можно рассматривать как географическое название, связанное с народным поверьем. По нашему предположению, в действительности топоним «Джочо» не является названием адского ущелья, а имеет значение «непроходимое или труднопроходимое место» (заросшее, с препятствиями).

**დიანა ახვლედიანი, ფილოლოგიის დოქტორი, ასისტენტ პროფესორი, ბსუ,
ბათუმი, საქართველო**

**ნარგის ახვლედიანი, ფილოლოგიის დოქტორი, უფროსი მ/თ, ბსუ, ნიკო
ბერძენიშვილის ინსტიტუტი, ბათუმი, საქართველო**

ტოპონიმის ექსტრალინგვისტური კვლევის საკითხისათვის

ტოპონიმი მრავალპლანიანია. მას შეისწავლის (სხვადასხვა კუთხით) ენათმეცნიერებაც, ისტორიაც, ეთნოგრაფიაც, გეოგრაფიაც... დროთა განმავლობაში ჩამოყალიბდა ტოპონიმთა ენათმეცნიერული კვლევის ორი ასპექტი: ა) სისტემური და სტრუქტურული დახასიათება, ბ) წარმომავლობის (ამოსავალი ფუძის ტოპონიმამდელი მნიშვნელობის, ანუ ეტიმოლოგიის) ამოხსნა და, შემდგომი ფორმობრივი თუ ფუნქციური ცვლილებების დადგენა [3,11]. დიდი ხნის მანძილზე ტოპონიმთა კვლევის ძირითადი

მიზანი იყო სწორედ და მხოლოდ და მხოლოდ ეტიმონის (ამოსავალი ფუძის) ძიება. მაგრამ მეცნიერების განვითარების კვალდაკვალ ცხადი გახდა, რომ მეთოდოლოგიურად უფრო მიზანშეწონილია საკუთრივ ტოპონიმურ წარმოებაზე ყურადღების გადატანა. როგორც ივ. ჯავახიშვილი აღნიშნავდა, ტოპონიმის მკვლევარმა „უპირველესად ამა-თუ იმ ადგილის მდებარეობის და თვისების დამახასიათებელი გარემოებანი უნდა გაითვალისწინოს და ჩაუკვირდეს სხვა იქაურ მსგავსივე გეოგრაფიულ სახელების აგებულებასა და მნიშვნელობას“ [4,109].

ადგილის საკუთარი სახელი, მისი შემქმნელი კოლექტივის ენობრივი მასალიდან აღებული სიტყვაა და ჩვეულებრივ შეიცავს ინფორმაციას სახელდებული ობიექტის შესახებ. სწორედ ტოპონიმია წარმოადგენს ძვირფას მასალას ქვეყნის ისტორიის, ხალხის პოლიტიკური, სამეურნეო-ეკონომიკური და კულტურულ-რელიგიური წარსულის შესასწავლად.

ობიექტის სახელდებისას ორი ფაქტორი მოქმედებს და ორივე ურთიერთშემავსებელი: გეოგრაფიულ-ეკონომიკური და ისტორიული. „ისტორიული ვითარება განაპირობებს იმას, თუ ობიექტის მრავალი ნიშან-თვისებისაგან კონკრეტულ ეპოქაში რომელი იქნება ამორჩეული მისი სახელდებისათვის, მაგრამ იმავდროულად, რა სახელიც უნდა იქნეს ამორჩეული, იგი ისევ და ისევ ობიექტის თავისებურებით იქნება განსაზღვრული“ [5,76].

ტოპონიმიკური კვლევა - ძიების ერთ-ერთი მთავარი მიზანია მნიშვნელობაგაუჩინარებული გეოგრაფიული სახელწოდების ეტიმოლოგია, რაც საშუალებას მოგვცემს წავიკითხოთ ქვეყნისა და ხალხის წარსული [3,86]. ტოპონიმისტიკისათვის უპირველესი ამოცანაა ტოპონიმის ამოსავალი ფუძისა და მისი ლექსიკური მნიშვნელობის დადგენა. მაგრამ ხშირ შემთხვევაში ესეც კი არ გვაძლევს ამომწურავ პასუხს კითხვაზე, თუ რატომ დაერქვა ეს სახელი, რადგან ტოპონიმის წარმოქმნაში მონაწილეობენ ექსტრალიგვისტური, ხშირად შემთხვევით ფაქტებიც კი. ამასთან დაკავშირებით ვ. ნიკონოვი აღნიშნავს, რომ ტოპონიმისტიკისათვის მთავარია არა ეტიმოლოგია, არამედ ეტიოლოგია, არა მექანიკური დადასტურებაა ამა თუ იმ ამოსავალი ფუძისა, არამედ სახელდების მიზეზის გახსნა [2,113-114].

საილუსტრაციოდ მოვიყვანთ ერთ მაგალითს იმის დასასაბუთებლად, რომ ამოსავალი ფუძის მექანიკური დადასტურება არაა საკმარისი ტოპონიმთა ეტიმოლოგიისათვის, თუ არ გავითვალისწინებთ გარეენობრივი ფაქტორები, კერძოდ, ეტიოლოგია - მოტივირება, ე.ი. სახელდების უშუალო მიზეზი.

ჯოჭო – სოფელია ხელვაჩაურის მუნიციპალიტეტში. ადგილობრივი მცხოვრების მერი მიქელაძის გადმოცემით, რომელიც როსტომ თავდგირიძემ გვიამბო ადგილი, სადაც სოფელია განლაგებული დაბურული იყო ტყით. აქვე ჩამოედინება მდინარე, რომელსაც ჯოჭოს წყალი ეწოდება, ხოლო მის შენაერთს, რომელიც ქვემო ჯოჭოში მიედინება – წყალგველა. მდინარის სათავე იწყება ქედის რაიონის მთათა სისტემიდან, რომელსაც მტრედა (ადგილია, ერთი მხრივ ახალშენს ესაზღვრება) ჰქვია. ეს მდინარე ვიწრო ხეობაშია, როცა ადამიანი აქ გაივლიდა (წყლის აორთქლების შედეგად) იმუხტებოდა. თუ ადამიანს ძილში აქვს ერთგვარი შეკრთომა ეს მუხტის შედეგია (ადამიანები ამას „გათვალვას“ ეძახიან) და კიდევ სხვანაირად ამბობენ: „ჯოჯოები დაესიაო“ და მათ განდევნას შებოღვით, ე.წ. „წახრჩოლებით“ ანუ (ფიზიკის კანონებით თუ ვიმსჯელებთ) გამტარობით ცდილობდნენ. ხალხური რწმენა - წარმოდგენის მიხედვით, ადამიანებს, ვინც ამ ხეობის, ამ ადგილის „ჯოჭო“-ს გადალახვისას „თვალს წაიკრავდა“, ანუ გაითვალვებოდა, მოუძებნიდნენ სავალ ბილიკზე არსებულ ყველა ნივთს, მოაგროვებდნენ, შეუჭრიდნენ თმასაც და სპილენძის ან რკინის (ორივე გამტარია) ნიჩაბზე შეაგროვებდნენ, ნაკვერჩხალს დააყრიდნენ და ამ ბოლს „წაუხრჩოლებდნენ თვალცემულს“. პრაქტიკულად ხდებოდა ის, რომ წვის დროს წარმოიქმნებოდა გამტარობა.

„სპილენძის ან რკინის ასტამს მიწაზე ფეხებშუა დებდნენ და კვამლის შეხების შემდეგ თვალნაცემი აღარ იქნებოდა“. კვამლი, რომელიც წვის დროს წარმოიქმნებოდა გამტარი ხდებოდა და ჭარბად დამუხტულ ანუ ე.წ. „გამოსალოც“ ადამიანს განმუხტავდა, ანეიტრალვებდა. ჯოჭოში არის ადგილი, რომელსაც ჯოჯოხეთა ჰქვია. **ჯოჯო** სწორედ ჯოჯოხეთადან მიღებული ტოპონიმი ჩანს. „ჯოჯოხეთა“ რთული სახელია. ჩვენ განვიხილავთ ამ კომპოზიტის პირველ ნაწილს: „ჯოჯო“-ს, სადაც სახეზე გვაქვს მჟღერი ხშულების დისტანციური, პროგრესული დისიმილაცია [1,202-206]. **ჯოჯო** - **ჯოჭო**. ჯოჯოხეთა აჭარის წყალზე გზის სახელწოდებაა. როგორც ადგილობრივები ამბობენ ვიწრო ხეობაა, დაბურული ტყით და თუ კაცი ცოცხლად გადაივლიდა კარგი იყო, თუ არა და ჯოჯოხეთის კლდოვან მასას და მდინარეს შეხვდებოდა. ეს ტოპონიმი ხალხურ რწმენა - წარმოდგენასთან დაკავშირებულ გეოგრაფიულ სახელთან ნუსხაში შეიძლება განვიხილოთ. ჩვენი ვარაუდით, სინამდვილეში ტოპონიმი **ჯოჭო** – „ჯოჯოებით“ მოცული ხეობა კი არ არის, არამედ გაუვალი, ძნელადგასავლელი ადგილია (დაბურული, დაბრკოლებადგადასალახავი).

„ლიტერატურის სია“:

1. **ახვლედიანი, 1999** - გ. ახვლედიანი, ზოგადი ფონეტიკის საფუძვლები, თბილსი
2. **ნიკონოვი, 1962** - В. А Никонов, Этимологические западни. Linguo Poznaniem, Т IX,
3. **ცხადაია, 2016** - ვ. ცხადაია, საკუთარი სახელი მეგრულ (ზანურ) ენაში, თბილისი, 2016.
4. **ჯავახიშვილი, 1950** - ივ. ჯავახიშვილი, ქართველი ერის ისტორიის შესავალი, წიგნი პირველი. საქართველოს კავკასიისა და მახლობელ აღმოსავლეთის ისტორიულ - ეთნოგრაფიული პრობლემები; თბ., 1950.
5. **ჯორბენაძე, 1993** - ბ. ჯორბენაძე, ონომასტიკური გულანი, თბილისი.

დიანა ახვლედიანი
ნარგიზ ახვლედიანი

ტოპონიმის ექსტრალინგვისტური კვლევის საკითხისათვის

ანოტაცია

ნაშრომში განხილულია ხელვაჩაურის მუნიციპალიტეტში დაფიქსირებული ერთი ტოპონიმის წარმომავლობა და მისი სახელდების მოტივაცია. ეს ტოპონიმი გახლავთ „ჯოჭო“. სტატიაში ხაზგასმულია აღნიშნულ ტოპონიმთან დაკავშირებული რწმენა-წარმოდგენასთან არსებული თქმულება-გადმოცემები. **ჯოჭო** ჯოჯოხეთადან მიღებული ტოპონიმი ჩანს. „ჯოჯოხეთა“ რთული სახელია. ჩვენ განვიხილავთ ამ კომპოზიციის პირველ ნაწილს: „ჯოჯო“-ს, სადაც სახეზე გვაქვს მჟღერი ხშულების დისტანციური, პროგრესული დისიმილაცია. **ჯოჯო** - **ჯოჭო**. **ჯ.ოჯოხეთა** აჭარის წყალზე გზის სახელწოდებაა. როგორც ადგილობრივები ამბობენ ვიწრო ხეობაა, დაბურული ტყით და თუ კაცი ცოცხლად გადაივლიდა კარგი იყო, თუ არა და ჯოჯოხეთის კლდოვან მასას და მდინარეს შეხვდებოდა. ეს ტოპონიმი ხალხურ რწმენა - წარმოდგენასთან დაკავშირებულ გეოგრაფიულ სახელთან ნუსხაში შეიძლება განვიხილოთ. ჩვენი ვარაუდით, სინამდვილეში ტოპონიმი **ჯოჭო** – „ჯოჯოებით“ მოცული ხეობა კი არ არის, არამედ გაუვალი, ძნელადგასავლელი ადგილია (დაბურული, დაბრკოლებადგადასალახავი).

**Бейсембаев Амангельды Ракишеевич,
доктор филологических наук,
профессор, Инновационный Евразийский
университет,
Павлодар, Республика Казахстан**

Лингвистическая экспертиза как прием изучения интернет-мемов в рекламном дискурсе

Abstract: *The article describes the Internet memes, their classification, characteristics of the main features, as well as the specific use of various types of memes: text memes, meme-images, creolized memes, video, sound. Internet memes are considered as units of storage and transmission of cultural information, a special kind of precedent phenomena. Of particular interest are the results of a linguistic study of the purpose and legitimacy of the use of Internet memes in the advertising discourse on the material of the advertising banner of the cafe «Kabachok 115».*

Keywords: *Internet communication, comic speech genres, Internet meme, precedent phenomenon, advertising text.*

Сегодня трудно представить интернет-коммуникацию без мемов, поэтому изучение их прагматического, коммуникативного потенциала является актуальной задачей лингвистического исследования.

Термин «мем», появившийся в русском языке недавно, восходит к идеям Ричарда Докинза, английского биолога и популяризатора науки, который разъясняет его появление желанием найти единицу передачи культурного наследия, при этом по форме представляющего односложную конструкцию, подходящую на «ген» [3, 318]. Мему как единице хранения и передачи культурной информации свойственна функция копирования и воспроизводства самих себя, им характерна плодовитость и относительная точность (в отличие от абсолютной точности для генов), например, мелодии, изображения, идеи, модные словечки и выражения и т.п. Как подчеркивал Р. Докинз, для мемов характерно горизонтальное (от человека к человеку) и вертикальное (от поколения к поколению) распространение.

Хотя понятие «интернет-мем» и восходит к мему Р. Докинза, но все же значительно отличается от него: помимо популярности, что сродни с плодовитостью по Докинзу, для интернет-мема характерна коммуникативная экспансия [4, 127]. Захват коммуникативного пространства происходит за счет игры слов, использования неожиданных метафор, намеренного искажения правописания, сложного взаимодействия вербального и визуального рядов.

На наш взгляд, интернет-мемы следует рассматривать в русле игрового дискурса. Являясь открытым коммуникативным пространством, интернет является почти идеальной средой для существования и развития комического, сродни «всенародной карнавальной жизни средневековья» [2, 512]. Следует отметить, что интернет-общение, как и карнавал, характеризуется выходом за пределы обыденности и официальных регламентаций и оформляется особым игровым образом. [8] Игровой эффект интернет-мема достигается за счет исходных, порой не переработанных, первичных жанров (по классификации М.М.Бахтина). Это бытовые реплики (часто переходящие в анекдоты), ситуации из жизни, которые превращаются в интернет-мемы благодаря вирусному любительскому видео.

Исследователи выделяют разнообразные функции языковой игры, среди основных указывая комическую, развлекательную, гедонистическую, выразительную, смыслообразующую, эстетическую, языкотворческую, эвфемистическую, компрессивную, контактоустанавливающую и другие функции. В рамках тематического содержания интернет-мема лингвистическая игра выполняет две основные функции: гедонистическую (обмен положительными эмоциями) и интерпретативную (реакции на события общественной жизни) [5, 212].

Интернет-мему присущи следующие основные признаки:

- 1) виртуальность;
- 2) повторяемость;
- 3) воспроизводимость;
- 4) популярность;
- 5) направленность на определенную социальную группу.

Стиль интернет-мема чаще всего разговорный, но может варьироваться в зависимости от социальной группы, в которой он возникает и распространяется. При этом для мема характерна строгая композиция, отдаляющая их от фразеологических единиц, которые допускают замены или пропуски отдельных элементов, и в тоже время сближает с прецедентными феноменами, подразумевающими строгое цитирование. Являясь разновидностью прецедентных феноменов, «интернет-мемы сохраняют в себе информацию о том тексте, информационном ресурсе, культурном феномене или историческом событии, который послужил источником для появления мема» [9].

Таким образом, интернет-мему свойственны все признаки вторичного речевого жанра, однако его анализ должен быть осуществлен с опорой на первичный (текст-источник), где кроются истоки комического, являющегося доминантным признаком интернет-мема, и обуславливающим специфику его функционирования.

Зачастую интернет-мем, как совокупность невербальной и вербальной информации, становится инструментом рекламы. В рекламном дискурсе интернет-мем может быть представлен:

- только изображением;
- только текстом;
- соединением изображения и текста;
- видеорядом;
- звукорядом.

Так, **мемы-изображения** встречаются в двух разновидностях:

– первая – изображение узнаваемого персонажа – например, «Ктулху», «Poker face», «Человек-паук» или других персонажей;

– вторая разновидность: «фотожаба» – картинка, выполненная в графическом редакторе «Photoshop» («Фотошоп»), обработанная фотография. Так, известны «фотожабы», сделанные на основе фотографии бегущей девочки в желтой куртке (рисунки 1, 2).



Рисунок 1 – Исходальное фото



Рисунок 2 – «Фотожаба»

О появлении данного мема практически ничего неизвестно: «В сеть она (фотография) вторглась сравнительно недавно – в двадцатых числах августа 2009 года. Личность девочки и сайт, где эта фотография появилась впервые, не установлены. Предположительно первые фотожабы появились на 4chang.org» [1].

Текстовые интернет-мемы представляют собой закрепленные по форме употребления слова, словосочетания или фразы: *Превед, Баян, Горизонт завален, Британские ученые, Донки-Хот, Аффтар жжот, Ктулху*. К ним можно отнести своеобразные клишированные обороты, начинающие или оканчивающие высказывание: «*Мне одному кажется, что...*», «*А вы тоже в детстве ...*», «*О, боже, какой мужчина, ...*» и т.п. Источниками появления подобных мемов нередко становятся высказывания «рядовых» пользователей.

К разновидностям креолизованных текстов можно отнести мем «**изображение + текст**», «фактура которых состоит из двух негомогенных частей (вербальной языковой (речевой) и невербальной (принадлежащей к другим знаковым системам, нежели естественный язык))» [7, 124]. Основными компонентами такого интернет-мема являются вербальная часть (надпись /подпись) и невербальная часть (рисунок, фотография).

К креолизованным интернет-мемам можно отнести мем «Филологическая дева», «Скучающий ботан», «КЭп» и др., каждый из которых становится самостоятельным мем-персонажем, существующим за пределами интернет-среды. При этом мемы сужают круг адресатов, «посвященных» в тему коммуникантов, характеризуя их, как особую группу «избранных». Источником появления интернет-мемов креолизованного типа часто становится специфический комический интернет-жанр – демотиватор – составленное по определенному формату изображение, состоящее из рисунка и комментирующей его неожиданной надписи-слогана. Для продуцирования и восприятия демотиваторов необходимо не только наличие чувства юмора, но и способность увидеть явления в ином ракурсе.

Видеомемы – мемы, образованные из видеоряда, чаще всего комические видеосюжеты, которые размещаются на личных страницах пользователей социальных сетей, передаются друг другу по электронной почте и проч. Например: известный мем «Mr. Trololo», источником которого является видеозапись выступления советского эстрадного певца Эдуарда Хилия, сделанная в 1967 году.

Специфика их использования заключается в возможности неоднократного воспроизведения, повторного просмотра, в том числе коллективного. Их популярность оценивается количеством просмотров. Примечательно, что некоторые видеомемы задумываются и снимаются как пародии, а другие, напротив, становятся источником комизма неожиданно для героя видеозаписи.

«**Звукомемы**» – интернет-мемы, представленные в виде аудиофайла, например: «*Тут анашу курят*». В аудиофайле представлен записанный телефонный разговор, в котором звонящий в милицию убедительно просит пресечь нарушение соседей – курение анаши. Но милиция не торопится, начиная выяснять личность звонящего, выводя его из себя. Разговор становится абсурдным, что и приводит к возникновению комического эффекта.

В рекламном дискурсе наиболее популярны **мемы-изображения, текстовые интернет-мемы, мем «изображение + текст**», так как они носят статичный характер, что, безусловно, упрощает их использование, в том числе и в рекламном дискурсе. Однако возникает вопрос об авторских правах на интернет-мем. Законно ли использование интернет-мемов в рекламе? Попробуем ответить на этот и некоторые другие вопросы при помощи лингвистической экспертизы.

В качестве объекта лингвистического исследования выбрана реклама кафе «Кабачок 115», расположенного в г. Павлодаре (рисунок 3).



Рисунок 3 – Реклама кафе «Кабачок 115»

На разрешение лингвистического исследования поставлены следующие вопросы:

1. Чем обусловлено использование в тексте рекламы интернет-мемов? Каковы их значения? Связано ли с предлагаемым товаром, услугой?

2. Можно ли считать использование интернет-мемов в анализируемом рекламном тексте нарушением прав физического лица на собственное изображение?

1) На анализируемом билборде представлена реклама кафе «Кабачок 115», указан адрес, телефон, название заведения, логотип, а также изображение рекламируемого товара (шашлык), изображение интернет-мема с надписью «*Класс!!! Умеете, моёте, чотко!*».

О появлении интернет-мема «*Умеете, моёте, чотко!*», а также «*Пацаны ваще ребята*» известно следующее: «... парни занимались паркурком в тихую зимнюю погоду, а рядом выпивали мужики и они очень положительно отнеслись к паркурщикам, которые вызвали у них уважение. Именно поэтому один из героев пьянке выдал фееричную фразу «пацаны ваще ребята», а другой сказал «умеете моёте!» [6]. С данным мемом напрямую связаны некоторые устойчивые выражения:

1. Пацаны ваще ребята.
2. Умеете моёте.
3. Ваще чотко (зашибись чотко).
4. Не в натуре класс (прим.: орфография и пунктуация источника сохранены) [6].

Обычным изображением, сопровождающим данный мем, является присевший на корточки представитель гоп-культуры, которому приписываются эти выражения. Причем существует различные вариации подписи к таким комиксам, чаще всего основанные на простой рифмовке. Например: «*От рассвета до заката пацаны ваще ребята*»; «*Язь – обычная селедка, но на вкус в натуре чотко*»; «*Холодно и снег идет, зима умеет и моёт*» и другие. Второй вариант использования данных мемов - синтаксически одинаковое построение выражений: «*Джигурда – ваще Никита*», «*Вермишель – ваще спагетти*», «*Беляши – ваще котята*».

Таким образом, мем «*Умеете, моёте, чотко!*» выражает значение одобрения товара, услуги, при этом использован с орфографическими ошибками, маркирующими необразованность представителей гоп-культуры. Образы так называемых гопников могут вызывать следующие ассоциации: молодежь, в основном мужского пола; алкоголь; необразованность; бескультурье; преступность. Негативные коннотации порождает и само название шашлычной «Кабачок»: заведение (кабак); алкоголь; клиенты-мужчины. Соединение такой рекламы с названием заведения придает ему дополнительные негативные ассоциации: клиентура – некультурная, необразованная преступная молодежь, что скорее является антирекламой.

Чтобы сгладить нежелательную ассоциацию, несколько отдалить ее, на билборде использовано изображение известного актера Джима Керри, которое тоже стало интернет-мемом. Изображение выполнено в виде графического рисунка. В интернет-пространстве оно используется в виде

скриншота, либо стоп-кадра из фильма «Эйс вентура» с участием актера. Использование этого кадра обусловлено тем, что Джим Керри очень точно показывает невербальное обозначение одобрения: знак «класс» и мимика лица, передающая удивление и восхищение. Как значение одобрения стали использоваться и подписи «чотко», «зашибись», «в натуре класс» на комиксах с этим изображением.

«Спасает» данный рекламный текст и фраза, поданная как его высказывание, переводящая антирекламу в рекламу (известность актера, всеобщее признание обеспечивает определенный уровень доверия к его словам и действиям).

Сложность вызывает перевод данного выражения на казахский язык. Авторы билборда вышли из положения, решив проигнорировать особенности этой фразы. И перевели: *«Тамаша кәуан!!! Кольңыздан келеді, керемет!»*, что означает *«Отличный шашлык!!! Прекрасно готовят!»*. В таком случае для потенциальных казахоязычных покупателей, не владеющих русским языком, реклама получает несколько иные интерпретации, несет значение только одобрения данного товара, восхищения им. Нет дополнительных ассоциаций с гоп-культурой и связанных с ней образами.

Поколение среднего возраста зачастую не знакомо с таким понятием как интернет-мем и не знает его значения. У людей этого возраста реклама вызовет недоумение, а ведь они составляют значительную часть клиентуры кафе. Тем не менее, на них реклама не рассчитана.

Таким образом, использованием интернет-мема авторы рекламы подчеркивают связь своего заведения с молодежью. Комбинация разных интернет-мемов используется, чтобы избежать негативных ассоциаций, сохранив иронический контекст.

Возникает вопрос: насколько правомерно использование изображения известного актера для рекламы шашлычной?

В статье 145 ГК РК (Право на собственное изображение) говорится следующее:

«1. Никто не имеет право использовать изображение какого-либо лица без его согласия, а в случае - смерти без согласия наследников.

2. Опубликование, воспроизведение и распространение изобразительного произведения (картина, фотография, кинофильм и другие), в котором изображено другое лицо, допускается лишь с согласия изображенного, а после его смерти с согласия его детей и пережившего супруга. Такого согласия не требуется, если это установлено законодательными актами, либо изображенное лицо позировало за плату».

Несмотря на то что, в рекламе представлена не фотография, а сделанный по ее подобию рисунок, сходство с реальным лицом очевидно. Данное изображение можно отнести к пункту – «картина, на которой изображено другое лицо». Есть сомнения, что кафе обращалось к известному актеру за разрешением использовать рисунок с его изображением.

Данный кадр из фильма широко известен в сети, именно как интернет-мем, используется без разрешения лица, на нем изображенного. Видимо на этом основании авторы билборда решили использовать этот мем. Но если в интернет-пространстве сложно выявить автора мема, то билборд принадлежит конкретному заведению, которое несет ответственность за его содержание. И к тому же в интернет-пространстве как мем он не выполняет рекламной функции, то на билборде это его основная функция.

Таким образом, использование интернет-мемов обусловлено желанием привлечь в кафе больше молодежи. Значение данного интернет-мема – выражение одобрения, что используется как подтверждение хорошего качества и вкуса рекламируемого шашлыка. Однако при анализе рекламного сообщения следует учитывать следующие факторы:

1. Несоответствие текста на казахском языке тексту на русском языке.
2. Направленность рекламы только на молодежь, несмотря на то, что данное заведение могло бы привлечь и клиентов более старшего возраста.
3. Использование языка гоп-культуры, что вызывает негативные ассоциации, связанные

невежеством, необразованностью и преступностью, что может способствовать возникновению эффекта, противоположного ожидаемому.

Интернет среда порождает большое количество мемов, одни из которых приобретают необыкновенную популярность и уже сами становятся вторичными прецедентными текстами; другие мемы остаются локальными, известными небольшому кругу людей. Естественно, что реклама выберет своим инструментом первый тип мемов. Однако не стоит забывать о том, что мем – единица культурной информации, а значит, прежде чем его использовать, необходимо декодировать его смыслы, дабы не получить антирекламу.

Смысловая функция у мемов может быть ослаблена и размыта. В том случае, если смысл более или менее устойчив, он определяет и типы контекстов и ситуаций, в которых мем используется. Скажем, чувствуете вы растерянность или потерянную, значит, уместно произнести или написать «Йа креведко», продемонстрировав и свои чувства, и знание интернет-фольклора. А вот на пике популярности мем ведёт себя иначе, он используется в неподходящих ситуациях, с разнообразными картинками и т.д. Здесь действительно приходится говорить об экспансии мема в новые контексты и ситуации и особой креативной зоне, в которой мем находится в начале своего пути, на подъёме популярности. Реклама использует эту популярность, применяя ее на себя, пытаясь войти в доверие адресата тем, что «говорит на его языке».

Список литературы:

1. Антология сетевого фольклор. Девочка с пузырями. – Режим доступа: http://www.netlore.ru/Bubbles_Girl.
2. Бахтин М.М. Творчество Ф. Рабле и народная культура Средневековья и Ренессанса. М.: Художественная литература, 1990. – 512 с.
3. Докинз Р. Эгоистичный ген [Текст] / пер. с англ. – М.: Мир, 1993. – 318 с.
4. Кронгауз М. Мемы в интернете: опыт деконструкции // Наука и жизнь. – 2012. – № 11. – С. 127.
5. Куранова Т.П. Функции языковой игры в медиаконтексте // Ярославский педагогический вестник. – 2010. – № 4. – Том I (Гуманитарные науки). – 212 с.
6. Мем. Трендология. – Режим доступа: <http://trendology.ru/pacany-vasche-rebyata/>.
7. Сорокин П.А. Социальная и культурная мобильность // Человек. Цивилизация. Общество. М.: Политиздат, 1992. – 124 с.
8. Сычев А.А. Юмор в интернет-коммуникации: социокультурный аспект. – Режим доступа: www.abc-globe.com/sichev.htm.
9. Щурина Ю.В. Интернет-мемы как феномен интернет-коммуникации // Научный диалог. 2012. №3. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/internet-memy-kak-fenomen-internet-kommunikatsii>



**Богданова-Бегларян Наталья Викторовна,
доктор филологических наук, профессор, профессор
Санкт-Петербургский государственный университет
Санкт-Петербург, Россия**

Об антиэкономии речевых/языковых средств в современной коммуникации

Abstract: *The article is dedicated to the principle of speech superfluity – or anti-economy – that works simultaneously with the economy principle and sometimes counterbalances it. The research has been done on corpora material. A typology of speech augmentation ways is provided. One of those ways is hypercorrection when a speaker uses a word group instead of a single word, or when a compound particle is used instead of a simple one. There are also some cases of self-correction, synonymic pragmatic items doubling, and hesitative markers. Altogether they are unique features of colloquial speech.*

Keywords: *speech communication, colloquial speech, speech corpus, principle of economy, principle of superfluity.*

По определению А. Мартине, изменение языка – это постоянный компромисс между потребностями коммуникации и стремлением человека к минимизации усилий [13]. Основополагающими тенденциями при построении устного дискурса становится, таким образом, сочетание двух принципов: *экономии* и *избыточности*, неотделимых от самого понятия естественного языка (см.: [2; 4]). Соотношение этих принципов в идеале регулируется интенциями, с одной стороны, говорящего, стремящегося использовать минимум необходимых средств и сэкономить речевые усилия, а с другой – слушающего, которому желательно понять излагаемый текст с наименьшей затратой перцептивных усилий, что приводит к избыточности [8]. При этом «практические потребности общения предполагают постоянную или очень значительную избыточность языковой формы, характерную для всех уровней последней» [13, 537].

Хорошей иллюстрацией выдвинутого положения могут служить материалы устного подкорпуса Национального корпуса русского языка (<http://www.ruscorpora.ru/>) (УП), а также Звукового корпуса русского языка, состоящего из двух больших блоков-модулей: Сбалансированная аннотированная текстотека (САТ; монологическая речь) и «Один речевой день» (ОРД; преимущественно диалогическая речь) [5; 6]. Рассмотрим на корпусном материале, какими способами достигается безусловная избыточность, или приращение, звуковой формы в процессе спонтанного речепорождения.

1. В монологических текстах, записанных в условиях эксперимента, то есть на «видимый диктофон», говорящий старается строить свою речь особенно тщательно, ср.: «наличие микрофона влияет определенным образом на говорящего. Он оформляет свою речь более тщательно. Это касается прежде всего фонетики (для речи в микрофон характерно “дикторское” произношение), а также синтаксиса (меньше перестроек на ходу, самоперебивов, поправок, колебаний и проч.)» [9, 24]. Л. В. Бондарко относит подобную речь к виду «тщательной» речевой деятельности [7, 258-259]. Иногда эта «тщательность» оказывается чрезмерной, сродни *гиперкоррекции* (ошибкам от усердия), особенно при отсутствии у говорящего навыков публичной речи, что часто приводит к так называемой «лингвистической эклектике» [12], или «стилевой разноголосице» [11]. Особенно много примеров подобного рода в бытовых монологах юристов [11], привыкших к протокольному стилю общения [10; 14]. В результате вместо обычного слова говорящий употребляет

словосочетание, злоупотребляет девербативами и иными приметами юридического языка, что порой делает такой (бытовой, не профессиональный; в данном случае – рассказ об отдыхе) текст даже забавным, ср.:

- *отдых в выходные связан / непосредственно с нахождением дома* (САТ);
- *основополагающим моментом моих выходных это должно быть конечно хорошая погода* (САТ);
- *сам процесс } отдыха основная составляющая которого / заключается в том что кататься на лыжах // приносит наибольшее удовольствие // самые наверно приятные впечатления / от этого отдыха прежде всего // в получении достаточного количества адреналина // во-первых / потом } комфортное / долгое / времяпрепровождение вечером с друзьями / в баре за бутылочкой пива* (САТ);
- *мы скажем так / оба занимаемся / наведением порядка в квартире* (САТ);
- *не преследуя цели расслабиться / то есть отключить своё сознание* (САТ);
- *иногда даже / ну употребляется некое количество алкоголя* (САТ);
- *лёгкий просмотр телевизора с приёмом завтрака* (САТ).

Объем текста при этом, несомненно, увеличивается.

2. Другим способом приращения текста, как монологического, так и диалогического, и также во многом следствием гиперкоррекции, можно считать появление в устной речи *составных союзов и предлогов*, в том числе не зафиксированных ни в каких словарях и грамматиках:

- *ни одну группу ни в одном сезоне / кроме двух групп декабря мы не можем продать по 530 евро / уж не говоря о том чтобы продать по 510* (ОРД);
- *мы обрабатываем информацию / и он у нас конечно *Н зверски(?) тормозит // *П вот учитывая (...) что (...) Марина (...) аналитик* (ОРД)¹;
- *то есть я не была занята ни кастрюлями ни магазинами это **единственно что** южный рынок покупала для души себе что хотела* (САТ);
- *надо сказать что таксы / они / вообще очень / э-э внимательны к противоположному полу / и / э-э ну даже можно сказать озабочены **по отношению к** противоположному полу* (САТ);
- *день как назло не удался / **в том плане что** был дождь / моросил* (САТ);
- *ну (...) со мной / как бы () как говорится / намного легче **в том плане / что** я могу поворчать / но я всё равно это сделаю* (ОРД).

Такие составные служебные единицы более уместны были бы в официально-деловой речи, однако анализ корпусного материала позволяет говорить даже о некоторой их экспансии в нашей повседневной бытовой речи. Так же как и в предыдущем случае, здесь мы видим *антиэкономия* на лексико-грамматическом уровне.

3. На дискурсивном (текстовом) уровне приращение текста обеспечивается умножением (дублированием) синонимичных дискурсивных единиц, или *прагматем*, во многом помогающих говорящему выстраивать устный дискурс (см. о них подробнее: [3]). Здесь можно видеть разные проявления своеобразного «магнетизма» русских прагматем, их стремление к «композициональности». Рассмотрим наиболее распространенные варианты.

3.1. Дублирование *маркеров-ксенопоказателей*, вводящих в повествование чужую речь или просто маркирующих «чужое» (речь, мысль, информацию и т. п.):

- *колёса раскрутились / и свой в резину выскочил // *В этот / о / вот **мол типа** этот / Шумакер(:) / там ну этот / Якоб Мюллер-то* (ОРД);
- *ну да // это знаешь / как водопроводчик / которого спрашиваешь / *П что нужно сделать*

¹ Об особенностях орфографического представления материалов корпуса ОРД см.: [14; 15, 242-243].

/ чтоб **типа** унитаз работал нормально / *П а(:) он / ничего не может объяснить // то есть он **такой типа** / а / ничего там / ржавый гвоздь вставлю / и ... (ОРД);

- Это Лусио / центральный защитник / и показывает [нрзб] / что / **мол / дескать** / давай выбивай туда в поле подальше (УП).

3.2. Дублирование *маркеров-аппроксиматоров*, заменяющих в устной речи (полностью или частично) ряд перечисления или чужую речь:

- я подошел к тренеру и говорю ему **так и так вот** я занимался водным поло / энное количество лет / я хочу попасть в команду (САТ);
- Он говорит / мы сразу / я сейчас уберу его / **то-сё / пятое-десятое** (УП);
- Красивая была / шельма. Артистка по профессии. И вот / подходим мы к причалу. А пассажирка... шасть к нему на мостик / и говорит / «**Так / мол / и сяк / это / мол / ошибка / взаимное заблуждение**» (УП);
- Мы были очень послушные девочки / наверное / потому / что никогда в жизни на нас не орали: «Вот ты у меня увидишь! Вот ты у меня **то-сё / другое-третье**» / так / как принято воспитывать детей теперь (УП).

Любопытно, что в обоих случаях две эти противоположные тенденции – экономия и избыточность – действуют не только одновременно, но и противоречат другу другу: употребляя аппроксиматоры, говорящий стремится сэкономить усилия, но по каким-то причинам не ограничивается одним таким маркером, а выстраивает целую цепочку однотипных единиц.

3.3. Дублирование *дискурсивных маркеров* – стартовых, направляющих или финальных:

- **а ну тут значит тут / это самое // значит / дед // с бабушкой сидят / беседуют / слушают радио** (САТ) (стартовые маркеры);
- **вот ты знаешь / я короче уже один раз завалила как будто // сдаю второй раз / и второй раз завалила** (ОРД) (стартовые маркеры);
- нет / нет / серьёзных я имею в виду / **знаешь вот / это как у нас ... # как у Булгакова(?) / там вот это / скупают там всё это** (ОРД) (направляющие, или навигационные, маркеры, продвигающие монолог вперед);
- ты знаешь я не наелся ну и конечно я естественно ему отдал / м-м **да ну вот и-и_значит** в последний раз этих девочек к чему я все это говорил в последний раз этих девочек я видел э-э м-м-м (САТ) (направляющие маркеры);
- это довольно смешно выглядит со стороны // **ну / наверно всё // вот так вот** (САТ) (финальные маркеры);
- очень весело // **цыганские мотивы такие / вот венгерские // вот так // таким образом** (САТ) (финальные маркеры).

3.4. Дублирование вербальных хезитативов в функции *поискового маркера*:

- а / всё ...а у меня на да... д... дача на **этом / как его / на Дунае** (ОРД);
- так / ну что / это каким сделаем ?// *П давайте / *П просто красным // *П красным ? // да / вишнёвым таким вот // *В ты понимаешь ... @ прям вот таким вот вишнёвым // ты думаешь? // да !//*П нет / а я думаю знаешь что ? // *П вот этот вот дом / *П он ... вот это всё / можно тоже **таким // это как его / ну как брев... бре... брёвна / как () что ? доски** (ОРД);
- а вот ты знаешь / секретарь всё таки это / ну бывает такой секретарь-референт который **там / не знаю там / ну / грубо говоря извини меня / секретарь у нас даже не делает кофе директорам / начнём с этого / например приходит и сам себе делает / это уж как бы / извини** (ОРД);
- а... а уже в госпитале я тоже / **вот мне вот это самое / @ угу // @ как его ? т... такую же процедуру делали** (ОРД).

3.5. Формирование из указательных слов *дейктических маркеров*, реализующихся на уровне речевых автоматизмов, весьма частотных в устной речи, но пока не замеченных как цельные единицы ни словарями, ни грамматиками:

- *привезли в Гагру / и там соответственно / до сих пор стоят эти [эти гостиницы / и вот этот вот] вот этот как раз ресторан (САТ);*
- *испытываешь огромные-огромные / вот эти вот / перегрузки (САТ);*
- *а потом / *П задумал вот эту вот задумку / построить вот такой вот склад для корабельных брёвен (ОРД).*

3.6. Комбинации вербальных и невербальных хезитативов, образующие целые хезитативные цепочки:

- *про этого самого (...) (э-э) как его ? (...) (м-м) (э-э) судьбу Ди (ОРД);*
- *потому что / значит / я вот вот э-э вот эти / ну в принципе / значит / ну / п... по моим / понятиям значит / я же не отличу так скажем / таджика от узбека что называется (ОРД);*
- *значит в этот день выходной / можно навестить / или какой-то вот [...] родственников там я не знаю / по поводу [событий может быть весёлых / и не очень весёлых (САТ);*
- *блюдо такое йока? йока это когда / значит/ как бы яйцо / яйцо вместе с блином пожаренное / вот такое вот / типа это самое [типа такого чего-то [...] потому что он необычный / это блин! но блин с яйцом // он очень вкусный (САТ);*
- *вообще люблю эти места вот // *П вот старый Крым / @ да @ как его ? (м-м-м) Судак (ОРД).*

4. Приращение устного текста происходит и за счет *самокоррекции* говорящего: в условиях спонтанного речепорождения он все же пытается осуществлять некоторый «контроль качества» своей речи и зачастую исправляет замеченные ошибки или оговорки, что неизбежно увеличивает объем текста, ср.: «Устная речь необратима – такова ее судьба. Однажды сказанное уже не взять назад, *не приращивая к нему нового* (курсив автора. – Н. Б.-Б.); “поправить” странным образом значит здесь “прибавить”» [1, 541]. Таких примеров в корпусном материале также множество (ошибочное и оборванное начало слова/фразы подчеркнuto):

- *много конечно есть примет // не знаю / хм / связанные с погодой // не знаю / что сказать / даже // ну как // то туман стеле... / то самое ну, например, по костру можно / определить погоду (САТ);*
- *мо... п... некоторые маленькие // *П *В ну например даже х... / так скажем так / два на два / *П # по единице // # типа тренаж... нет / тренажёрочка какая-нибудь (ОРД).*

В заключение можно сказать, что эти две разнонаправленные тенденции – экономия и антиэкономия (приращение, избыточность) – обеспечивают устной речи ту специфику (своеобразный речевой *Тяни-Толкай*), которая требует постоянного исследовательского внимания.

Список литературы:

1. *Барт Р.* Гул языка // *Р. Барт.* Избранные работы. Семиотика. Поэтика / Пер. с фр. / Сост., общ. ред. и вступ. статья Г. К. Косикова. – М.: Прогресс, 1989. – С. 541-544.
2. *Богданова Н. В.* Действительно ли наша устная речь экономна в средствах? // *Язык и речевая деятельность.* 2010-2011. Том 10-11. В честь Н. Д. Светозаровой. – СПб., 2011. – С. 33-44.
3. *Богданова-Бегларян Н. В.* Прагматемы в устной повседневной речи: определение понятия и общая типология // *Вестник Пермского университета. Российская и зарубежная филология.* – Вып. 3 (27), 2014. – С. 7-20.
4. *Богданова-Бегларян Н. В.* Фонетический *Тяни-Толкай*: о двух разнонаправленных

- тенденциях в построении устного текста // Фонетика сегодня. Материалы докладов и сообщений VIII международной научной конференции, 28-30 октября 2016 года / Отв. ред. *М. Л. Каленчук*. – М.: Нестор-История, 2016. – С. 12-14.
5. *Богданова-Бегларян Н. В., Шерстинова Т. Ю., Зайдес К. Д.* Корпус «Сбалансированная Аннотированная Текстотека»: методика многоуровневого анализа русской монологической речи // Анализ разговорной русской речи (АР³-2017): Труды седьмого междисциплинарного семинара / Науч. ред. *Д. А. Кочаров, П. А. Скредин*. – СПб.: Политехника-принт, 2017. – С. 8-13.
 6. *Богданова-Бегларян Н. В., Шерстинова Т. Ю., Блинова О. В., Мартыненко Г. Я.* Корпус «Один речевой день» в исследованиях социолингвистической вариативности русской разговорной речи // Анализ разговорной русской речи (АР³-2017): Труды седьмого междисциплинарного семинара / Науч. ред. *Д. А. Кочаров, П. А. Скредин*. – СПб.: Политехника-принт, 2017. – С. 14-20.
 7. *Бондарко Л. В.* Фонетика современного русского языка. Учебное пособие. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 1998. – 276 с.
 8. *Грудева Е. В.* Избыточность текста: история вопроса и методика исследования // Известия Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена: Общественные и гуманитарные науки (философия, языкознание, литературоведение, культурология, экономика, право, история, социология, педагогика, психология). – № 10 (59), 2003. – С. 106-114.
 9. *Земская Е. А.* Городская устная речь и задачи ее изучения // Разновидности городской устной речи / Отв. ред. *Д. Н. Шмелев, Е. А. Земская*. – М.: Наука, 1988. – С. 5-44.
 10. *Ивакина Н. Н.* Основы судебного красноречия (риторика для юристов). Учебное пособие. – М.: Издательский дом «Юристъ», 2007. – 246 с.
 11. *Иванова О. А.* Стилевая «разноголосица» в бытовой спонтанной русской речи // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 9. Филология. Востоковедение. Журналистика. Выпуск 2. – СПб., 2011. – С. 116-121.
 12. *Костомаров В. Г.* Языковой вкус эпохи. Из наблюдений над речевой практикой масс-медиа. – СПб.: Златоуст, 1999. – 320 с.
 13. *Мартине А.* Основы общей лингвистики // Новое в лингвистике. Вып. III / Ред. *М. А. Оборина*. – М.: Изд-во иностр. лит-ры, 1963. – С. 366-566.
 14. *Подголин Е. Е.* О стиле судебной речи // Советская юстиция. – № 20, 1981. – С. 14-15.
 15. *Русский язык повседневного общения: особенности функционирования в разных социальных группах.* Коллективная монография / Отв. ред. *Н. В. Богданова-Бегларян*. – СПб.: ЛАЙКА, 2016. – 244 с.
 16. *Шерстинова Т. Ю., Рыко А. И., Степанова С. Б.* Система аннотирования в звуковом корпусе русского языка «Один речевой день» // Формальные методы анализа речи. Материалы XXXVIII Международной филологической конференции (16-20 марта 2009 г.). – СПб.: Факультет филологии и искусств СПбГУ, 2009. С. 66-75.



Вардзелашвили Ж.А.,
доктор филологических наук, профессор,
Грузинский технический университет,

Певная Н. П.,
кандидат филологических наук,
Государственный университет Ильи,
Тбилиси, Грузия

**Сопоставительный интегративный анализ ментального конструкта
«сочувствие-жалость-сострадание»
(на материале русского и английского языков)**

***Abstract:** The article is focusing on the comparative integrative analysis of the mental construct sympathy - pity - compassion in the Russian and English linguistic consciousnesses and explores it in synchrony and evolutionary development. The method of analysis allowed us to identify the foundation of these constructs in both linguocultures. The semantic correlation is clearly demonstrating a general link to the universal human values. However, there had been detected specific ethnically labeled elements that are related to the differences in the worldview, derived form and motivated by the cultural context. The analysis of the author's discursive realizations of the concept allowed to define the frame-structures that are isomorphic to the collective consciousness.*

***Keywords:** mental construct, linguistic consciousnesses, integrative analysis*

То, что каждый народ формирует собственную картину мира, в современном языкознании настолько хорошо известный факт, что уже перешел в учебники и университетские курсы. Но вопрос о концептуализации образа мира остается предметом серьезного научного рассмотрения и углубленного анализа. Особый научный интерес представляет специфика категоризации и отражения мира средствами конкретного языка, выявление и описание фрагментов языковой картины мира в синхронии и эволюционном развитии, установление общечеловеческих и специфических для отдельной культуры ценностных доминант, сопоставительные лингвокультурологические исследования, основанные на лингвофилософских концептуальных положениях о неразрывном диалектическом единстве мышления, сознания, языка и культуры народа. Данная статья является продолжением серии работ, посвященных научному поиску возможного приема исследования соответствий между ментальными конструктами, сформированными в лингвокультуре, их опредмечиванием в языке и семантическим описанием². Предлагается вариант сопоставительного лингвокультурологического анализа номинативно множественного концепта **сочувствие – жалость – сострадание**, который понимается нами как единство онтологически скоррелированных элементов общего концептуального пространства, в котором передается не только содержательное значение знаков, но и системы идей и ценностей, совокупность которых участвует в формировании определенного типа культуры, отражаемого, поддерживаемого и сохраняемого в языке. Эмпирической базой анализа являются неблизкородственные русский и английский языки.

² см., например: «Экспериментальный интегративный анализ вербализованного ментального конструкта». //Cross Cultural Studies^ Education and Science. Vol. 2, Issue 1., 2017.

Сопоставительный анализ основан на интегративной методике, объединяющей когнитивный и лингвокультурологический подходы. Цель анализа – поиск многообразия в общем, где многообразие – это этномаркированные коннотации, смыслы, пресуппозиции, т.е., отражение особенностей культурной среды в сознании носителей языка.

Прежде всего, обратим внимание на последовательность, представленную в номинативном слое концепта, которая в обоих языках является синонимическим рядом, объединяющим универсальные общечеловеческие ценностные смыслы: *сочувствие – жалость – сострадание* ↔ *empathy – pity – compassion*. Компонентный анализ синхронического среза лексем-номинаторов концепта по данным лексикографического корпуса обоих языков выявил их соотнесенность по смыслу, наличие и повторяемость общих сем, а также позволил установить имплицативную маркированность сем ассоциатами, что для наглядности представлено в таблице:

Empathy: способность + кто-то другой + понимание//идентификация+сущность+состояние + психический процесс + переживание	Сочувствие: кто-то другой + эмоциональная сфера+ отношение + причастность + понимание+ несчастье + жалость
Sympathy: кто-то другой + эмоциональная сфера →эмоциональный опыт→ индивидуальное сознание→ эмоциональное восприятие+ оказание помощи + проблема /горе/ неудача + поддержка	
Pity: кто-то другой +эмоциональная сфера→ эмоциональный опыт→ индивидуальное сознание → эмоциональное восприятие + переживание + беспокойство + физическая/нравственная боль/мучение/страх + другой человек + моральная/материальная поддержка	Жалость: кто-то другой + эмоциональная сфера + переживание + место + близость + внешние проявления + несчастье + беда +боль
Compassion: кто-то другой + эмоциональная сфера → эмоциональный опыт → индивидуальное сознание → эмоциональное восприятие + мотивация + содействие + участие + поддержка + тяжелое положение (физическое /моральное / материальное)	Сострадание: актуализируются ассоциаты на слово ‘жалость’

Объясним, почему для английского варианта концепта выделено четыре рубрикатора: по данным словарных статей понятие «сочувствие» в английском языке актуализируется двумя словами ‘empathy’ и ‘sympathy’. Первая лексема детерминирует тип сочувствия, основанный на «вчувствовании» переживания кого-то другого, способности отождествления своего «я» с «не – я». Подобный тип «сочувствия» преимущественно связан с интеллектуальной областью. Вторая лексема характеризует его с позиции эмоционального восприятия события. Следовательно, на этом этапе анализа установлено: а) количественная разница в компонентах конструкта – триединство в русской и четырехединство в английской лингвокультуре; б) вербализованная дихотомия эмоционального и интеллектуального в английском языковом сознании, отсутствие выраженного компонента «интеллектуальная область» в русском; в) относительный перевес смысловой плотности элемента «жалость» в русской лингвокультуре. При этом совершенно очевидно, что фрагмент картины мира, который покрывается анализируемым множественным концептом, имеет схожие смысловые элементы в обеих лингвокультурах. Выделенные авторами словарей парадигмы семем образуют совокупность смысловых компонентов, которую представить в виде последовательностей, образующих ментальную таксономическую категорию:

Empathy↔Sympathy↔Pity↔Compassion	сочувствие ↔ жалость ↔ сострадание
человек → эмоциональная// интеллектуальная область → контакт с социумом →нравственные категории → отношение к другим/к себе	человек → внутренний мир → переживание → личностное отношение → контакт с социумом → моральные нормы → отношение к другим/к себе

С позиций прагматики элементы категории представляют собой константные пресуппозиции культуры, общие для коллективного когнитивного пространства. Преимущественно совпадающие сведения, содержащиеся в пресуппозициях, не вербализованы, однако они общеизвестны, соответствуют нормам и традициям культуры, обуславливают коммуникативное поведение в соответствующих речевых ситуациях, понимание внешнего и внутреннего мира.

Дальнейший анализ направлен на воссоздание первооснов анализируемых ментальных конструктов в обоих языковых сознаниях (областей сцепления, совмещения и разветвления структурных компонентов), что предполагает реконструкцию смысловых эволюционных рядов на базе этимологических и экстралингвистических источников.

Русская лексема «сочувствие» субстантивный дериват от *чувствовать* – *чувство*; префикс со- и суффикс -и j-(-j) передают значение: «явление или состояние, характеризующееся сочетанием одинаковых предметов, явлений, названных мотивирующим словом...» [2, 155]. В словаре М. Фасмера зафиксирована последовательность отсылки: *чувство* – *чувствовать* – *чуять* [11, 377; 390]. В основе корня *чуять-чую* лежит древнерусское «слышать/понимать» и далее праславянское, связанное с древнеиндийским «ясновидец/мудрец», англосаксонским «смотреть», древнепрусским «доверять». Следовательно, исходными координатами ментального конструкта *сочувствие* в русском языковом сознании являются диахронические ассоциаты: слух + зрение + понимание + мудрость + доверие. В дальнейшем семантику корня дополнили уже синхронические ассоциаты, представленные морфами «со- + -и j-(-j)», с конвенциональным значением «событие + согласованность + подобие + проявление». Генетическую основу лексемы «жалость» составляет исчезнувший адъектив «жаль» и мотивирующий глагол «жалеть», в котором выделяется древнерусское «печаль//скорбь» и выявляется родство с литовским «болеть», англосаксонским «умирать», древневерхненемецким «испытывать боль//мучение», армянским «мучаю/терзаю». [12, 34]. Диахронические ассоциаты: горе + недомогание + смерть + мучение. А «сострадание», которое в русском языке относится к тому же словообразовательному типу, что и «сочувствие» является калькой греческого 'sympathia': sym- = со- + pathos = страдание + -ia = -ие.

В лексемах 'empathy'-'sympathy'-'compassion' выявляется диахронически общее древнегреческое лексическое ядро – 'pathos'-'страдание, чувство, эмоция, бедствие', от индоевропейского kwent(h)- 'страдать, переносить, болеть, выносить, испытывать'. Sym- вариант морфемы sun-, означающий 'вместе с, совместно; одинаково; в то же время', восходит к индоевропейскому ksun- «с» (предлогу и приставке), что присутствует и в современном русском. Генетическая основа 'empathy' имеет греческое происхождение: 'empathia'-'страсть, состояние эмоции', от словообразовательного элемента en-, ассимилировавшего перед -p-, -b-, -m-, -l-, -r- + 'pathos' (чувство). Префикс en-, элемент, формирующий слово, означает 'рядом, на, в', от греческого en (в). Этимологически соотносится с латинским 'sympathia', 'общность чувства, сочувствие', и далее древнегреческими 'sympathies', 'сочувствие, общность чувства', 'sympathes', 'наличие такого же чувства, волнение от такого же чувства', от ассимилированной формы sun-'вместе' + pathos-'чувство'. Лексема 'compassion' (сострадание) заимствована из старофранцузского 'compassion' и соотносится со старофранцузским 'страсти' от позднелатинского 'passionem' → 'passio' 'страдание, испытание', далее из латинского 'compassionem', где выделяется префикс com-, (с, вместе), от праиндоевропейского *kom- 'около, рядом, с' и корень 'ratiō' → 'passus sum' → 'rati' - 'страдать'. Как и 'сострадание' в русском, оно является калькой древнегреческого 'sympathia'. В сопоставительном плане интерес представляет то, что в историческом слое русской семемы «страдание» находится общеславянское '*страда*', т.е. '*работа // нужда*'. [9]. Этимология лексемы 'pity' (жалость) свидетельствует об исторической связи со старофранцузским 'pite, pitet' [18], 'жалость, милосердие, сострадание, уход, нежность'; жалкое состояние, тяжелое положение'; далее от латинского 'pietatem' → 'pietas' → 'pius', 'благочестие, верность, преданность, моральное

обязательство, чувство долга' [10]. Лексикографическое описание лексемы 'pietas': 1) набожность, благочестие; 2) любовь, нежность, преданность; 3) справедливость, правосудие; 4) добросердечие, доброта, милосердие, сострадание. Из сказанного следует, что базис четырехкомпонентного ментального конструкта на семном уровне проявляется бинарным сочетанием: *em-/sym + pathy = com-/passion ↔ pity*.

Таким образом, хронотоп ментального образования в русском языковом сознании можно квалифицировать как гештальт, части которого, поддерживая и дополняя друг друга, определяются целым, т.е. сформировавшимся в диахронической вертикали триединством *сочувствие ↔ жалость ↔ сострадание*. Ментальный конструкт в английском языковом сознании сформировался как четырехкомпонентное единство *Empathy ↔ Sympathy ↔ Pity ↔ Compassion*. Элементы гештальтов по имманентным признакам соотносятся с родовым признаком «человек», а внутри структуры распределяются по видовой характеристике, например, физическое состояние, эмоции, интеллект. Представим полученные данные в сопоставительной таблице:

Empathy ↔ Sympathy ↔ Pity ↔ Compassion	сочувствие ↔ жалость ↔ сострадание
форма внешнего/внутреннего эмоционального состояния, вариативность поведения под воздействием внутренних духовных мотиваторов, реакция на внешние обстоятельства, переживаемые//осмысленные как личное, духовная, нравственная реакция на проблемы другой личности/социума, оказание поддержки моральной//материальной.	внешнее проявление, характерное для значительной части социума, скоординированное с аксиологической шкалой, основанное на душевных качествах, которое может иметь положительное/отрицательное воздействие на другого человека, иногда связанное с оказанием не только психологической, но материальной поддержки.

Итак, первоосновы ментального конструкта в обоих языковых сознаниях наглядно демонстрируют семантическую корреляцию, соотносимую с общечеловеческой ценностной шкалой, но имеют и специфические этномаркированные элементы, что связано с особенностями мировосприятия, мотивированного культурным контекстом. Специфические компоненты проявляются в своеобразии комбинаторики ценностей в общепринятых суждениях, типичных фольклорных текстах, литературных сюжетах, дискурсивных практиках и т.п.; между ними наблюдаются отношения включения и ассоциативные пересечения. Общечеловеческое и этномаркированное в коллективной ценности опирается на взаимосвязи всех культурно освоенных и символизированных элементов, эксплицитно или имплицитно содержащихся в лингвокультуре.

Наиболее ярко объем концептуального содержания проявляется в текстуальном пространстве, где «концепты могут не только номинировать реалии, процессы, признаки, объединенные в данную понятийную систему, но и генерировать собственные эффекты» [1, 59], образуя новые ассоциативно-образные узлы, которые раздвигают границы интерпретативного поля концепта. В нашей методике анализ дискурсивных реализаций концепта в авторском идиостиле включает когнитивную интерпретацию, герменевтические процедуры осмысления, комментирование. К сожалению, объем сообщения не позволяет представить материал более полно, поэтому ограничимся следующими фрагментами:

<u>Е. Хемингвей</u> : "It was one of the greatest moments of the war to me when I heard the report in that great voice where pity, compassion and truth are blended." (For Whom The Bell Tolls) [3].	<u>И. Иргеньев</u> : «Летчику жалеть не полагается // Тех, кого оставил на земле, // Потому-то дом мой содрогается // И посуда пляшет на столе.» («Со скоростью добра и света») [4].
Лексемы 'pity' и 'compassion', являясь опознавательными атрибутами, создают взаимную контекстуальную среду. Отношения между пропозициями (It was one of the greatest moments of	Оговорим, что в процессе работы с текстуальными воплощениями ментальных конструктов мы рассматривали и дериваты лексем, входящих в номинативный ряд концепта.

the war to me → I heard the report → in that great voice where *pity, compassion and truth* are blended) можно сопоставить с причинно-следственной конструкцией, части которой сопрягают описание войны, и, как следствие, состояние, вызванное этим событием, ощущения героя на поле битвы. «Голос» войны помимо эксплицитного содержания лексем «жалость+ сострадание + правда» выявляет имплицитно заданный контекст: *truth* восходит к др.англ. *trēowth* (преданность) [18]; в словаре дается отсылка к 'true' (истина, реальность, правда), в кот. выделяется *trēowe* (верующий) [15], восходящее к санскриту *dāruṇa* (твердый, жесткий), а далее *dāru* - «лес, дерево» [18]. Напомним, что дерево – базовый символ культуры. Историческая составляющая атрибутива: Голос войны = Страдания Христовы → испытание → верность → преданность → моральный долг → вера → реальность → миропорядок.

Синонимический ряд *pity, compassion and truth*³ репрезентируют дифференцирующие единицы, где два компонента представляют одну тематическую группу. Автор использует вариативную градуальную форму номинации одного денотата для поэтапного наращивания коннотаций дифференциальных характеристик, которые актуализируются в синонимическом ряду. Существенно, что лексема *pity* определяется в тематическом ряду синонимов, как обладающая самой выраженной эмоциональной окрашенностью; соотносится с эмоциональным проявлением, вызванным чьим-либо страданием, болезнью, в ее основе может быть нежность, любовь или уважение. Лексема 'compassion' обозначает разделение несчастья или неудачи другого//других на уровне эмоционального отклика, либо на ментальном или воображаемом уровне. Это менее эмоционально, но подразумевает нежность и понимание; дополнительный семантический оттенок: желание своевременно оказать моральную// материальную помощь [17]. Схема контекстуально обусловленных ассоциатов: человек – война – мироустройство → глубокое эмоциональное переживание → образное мышление → понимание состояния/положения другого/других → испытание → жертвенность → нравственные//религиозные категории.

На основании того, что в экстенционале слова «летчик» содержится имманентный компонент «небо», мы допускаем, что фраза имплицитно содержит антитезы 'небо' vs. 'земля', 'летчик' vs. 'те, кто на земле'. Тогда логичным будет предположить, что в контексте актуализируется одна из основных мифопоэтических бинарных оппозиций 'небо' vs. 'земля', 'верх' vs. 'низ'. На наш взгляд, фраза может быть соотнесена и с аксиологической моделью 'летчик' = 'культурный герой'. Предположение основано на следующем: «В современной (после 2-й мировой войны) литературе мифологизирование выступает чаще всего не столько как средство создания глобальной «модели», сколько в качестве приема, позволяющего акцентировать определенные ситуации и коллизии прямыми или контрастными параллелями из мифологии (чаще всего – античной или библейской)». Видимые признаки неба в мифопоэтической транскрипции наделяются такими аксиологическими свойствами как недоступность и непознаваемость. С небом связано все духовное, высокое, божественное [9, 64; 208]. Следовательно, в пропозиции «Летчику жалеть не полагается // Тех, кого оставил на земле...» реализуются допустимые факультативные семантические характеристики: «тот, кто находится в небе – это эманация высшего существа, поэтому бытовые неудобства его не интересуют». Анализируемый фрагмент – сложное предложение, в котором первая часть: «Летчику жалеть не полагается тех...» является односоставным предложением. Предикат состоит из инфинитива «жалеть», который является темой, а безличный глагол «(не) полагается», семантически соотносимый с характеристикой долженствования, рема. Словоформа «летчику» в структуре безличного предложения является объектно-субъектным детерминантом.

Схема контекстуально обусловленных ассоциатов: человек → важность дела → обязывает → отсутствие → горькое чувство → другой человек.

³ В параллельном русском тексте синонимическая последовательность представлена только лексической единицей «сострадание»: «...голос, в котором, казалось, сострадание и глубокая правда сливаются воедино».

Таким образом, анализ авторских дескрипторов позволяет углубить исследование и выявить возможные фрейм-структуры, изоморфные коллективному сознанию.

Многообразие научных парадигм и возможных точек зрения обуславливает и многообразие подходов к решению общих и частных проблем лингвистики, включая такие вопросы, которые на данном этапе не могут иметь однозначного ответа, но интерес представляет сам процесс научного поиска, в котором главное – степень убедительности допущений, логичность аргументаций и известная исследовательская смелость.

Список литературы:

1. Вардзелашвили Ж. Наносемы как латеральный компонент значения слова. //Acta Linguistica. Vol.1 (2007), p.p. 55-62
2. Грамматика современного русского литературного языка. М., 1970. (9)
3. Hemingway E. For Whom the Bell Tolls. [Online] Available: <http://e-libra.ru/read/201028-for-whom-the-bell-tolls.html> (February 10, 2017).
4. Иртенев. И. «Со скоростью добра и света». [Online] Available: <http://magazines.russ.ru/arion/2009/1/ir2.html> (November 2, 2016).

Словари и энциклопедии:

5. Большой толковый словарь русского языка под ред. С.А. Кузнецова. СПб., 2002.
6. Большой толковый словарь русских существительных. [Online] Available: <http://dic.academic.ru> (November 5, 2016)
7. Толковый словарь Ефремовой [Online] Available: <http://dic.academic.ru> (November 5, 2016).
8. Толковый словарь русского языка Дмитриева [Online] Available: <http://dic.academic.ru> (November 5, 2016)
9. Крылов Г. А. Этимологический словарь русского языка. СПб., 2004. [Online] Available: <http://dic.academic.ru> (November 6, 2016). (18)
10. Латинско-русский словарь. М., 2003. [Online] Available: http://dic.academic.ru/dic.nsf/latin_rus/32488; (27-02-2017).
11. Фасмер М. Этимологический словарь, т. IV. М., 1987 (11)
12. Фасмер М. Этимологический словарь, т. II. М., 1967 (12)
13. Collins English Dictionary/- Complete & Unabridged 2012. [Online] Available: <http://www.dictionary.com/browse/> (January 19, 2017).
14. Longman dictionary of contemporary English. 2004. [Online] Available: http://contemp_en.enacademic.com/31593/ (January 15, 2017).
15. Merriam-Webster. Dictionary. [Online] Available: <https://www.merriamwebster.com/dictionary/> (January 15, 2017).
16. Modern English usage. 2014. [Online] Available: http://usage_en.enacademic.com/4427/ (January 25, 2017).
17. New Dictionary of Synonyms. [Online] Available: http://synonym_new_dictionary.enacademic.com/ (February 2, 2017).
18. Online Etymology Dictionary Douglas Harper. Available: <http://www.etymonline.com/index.php> (March 3, 2017).
19. Мифы народов мира// Энциклопедия, т. 2, Москва, 1992.

Гэн Юаньюань
Аспирант 3-го курса
кафедры русского языка для иностранных учащихся
Уральский федеральный университет
имени первого Президента России Б.Н. Ельцина
(КНР–Россия, г. Екатеринбург)

Geng Yuanyuan
Third-year postgraduate student of
the department of Russian as a foreign language
Ural Federal University named after the first President of Russia B.N. Yeltsin
(China-Russia, Ekaterinburg)

Семантико-функциональные особенности отзоонимных наречий в русском языке

Abstract: *The article deals with zoonymic adverbs in Russian language. It reveals motivational base and semantic and functional characteristics of zoonymic adverbs as well as correlation between semantics components of zoonymic adverbs and semantics of verbs from different lexical-semantic groups. Functions of zoonymic adverbs in utterances and texts are also identified. The concept of subjective adverb is clarified as well as its role in establishing the relationship between subject and predicate. Typical subjects which can be related to zoonymic adverbs are listed. Lexical-semantic groups of verbs selected on the base of the analysis of 2500 contexts from the Russian National Corpus include the verbs forming with zoonymic adverbs semantic unity in sentence structure. This article examines in detail examples with subjective zoonymic adverbs used in the cases when a living being is regarded as a subject. The article provides also a list of lexical-semantic groups of verbs which are used with subjective zoonymic adverbs.*

Keywords: *adverb, subjective adverb, zoonym, zoonymic derivative, semantics, lexico-semantic group of verbs*

Отзоонимные наречия представляют собой весьма специфический класс слов. Между тем они как единое лексическое множество редко попадали в поле зрения ученых в качестве объекта исследования, а использовались чаще всего как иллюстративный материал в отдельных классификациях наречий (обычно деривационного типа) для раскрытия или подтверждения некоторых положений, связанных с общей характеристикой наречия как части речи в русском языке. При этом обычно отзоонимные наречия фигурируют в составе разряда качественных или «собственно-характеризующих» наречий [7,704].

Следует отметить, что отзоонимные наречия (впрочем, как и многие другие качественные наречия) даже в некоторых репрезентативных толковых словарях обычно не представлены как самостоятельные словарные единицы: они, как правило, не имеют дефиниций и чаще всего включены в словарные статьи прилагательных с пометой *нареч.* Это, вероятно, можно объяснить тем, что главной функцией качественных наречий (и отзоонимных наречий в том числе) является не номинативная, а прагматическая [3, 4]. На это указывали и другие ученые, отмечая, что среди качественных наречий можно выделить наречия, которые обозначают только признак, лишенный всякой оценки, и чисто оценочные наречия, связанные с прагматическим аспектом речи (Н.Д. Арутюнова, А.Н. Баранов, М.В. Кувашова и др.).

Как большинство качественных наречий, отзоонимные наречия имеют тесную связь с прилагательными, которая особенно проявляется на словообразовательном уровне, т.к. основная масса отзоонимных наречий образуются от прилагательных, что зафиксировано в словообразовательном словаре А.Н. Тихонова. Но своеобразие отзоонимных наречий в этом отношении (в отличие от других групп качественных наречий) состоит в том, что *мотивационной базой* для них в большинстве случаев является не прилагательное, а непосредственно название самого животного, т.к. выражение уподобления, что чаще всего заложено в семантике отзоонимного наречия, требует наличия объекта, которому кто-то/что-то уподобляется. В качестве такого объекта и выступает животное. Поэтому в существующих немногочисленных толкованиях отзоонимных наречий находим мотивационную базу в перифразах со словами: *подобно (какому-то животному)* или *как (какое-то животное)*. Например, *по-волковы* – «Подобно волу» [БАС]; *по-волчы* – «Подобно волкам»[БАС]; *по-козлиному* – «Как козел»[БАС]; *по-львиному* – «Как лев, львы, как у львов» [БАС] и др. Вероятно, этим можно объяснить и часто встречающиеся в речи сравнительные обороты подобного рода, выполняющие такую же функцию, что и соотносительные с ними наречия. Например: *А тут другое миленькое и молоденькое существо внезапно выпархивает из одних дверей, как лёгкая, стройная лань, с едва слышимым шорохом перебегает вам дорогу и исчезает в другие двери: они затворились, и опять всё смолкло.* Гончаров, Хорошо или дурно жить на свете? *Всех уводили на мертвый час, а я должен был очистить тарелку, я набивал макароны за щеки, как хомяк, и запросто мог прийти вечером домой с полными от обеда защечными мешками.* Макаревич, Автобиографическая проза.

Однако, обладая семантической размытостью, одно и то же отзоонимное наречие может передавать и значение уподобления, и значение качественной характеристики. Например, **по-медвежьи** – «Как медведь». *Он бешено каркал, выл и ревел по-медвежьи.* Довлатов, Чемодан. И **по-медвежьи** – «сильно» в следующем случае: *И солнце еще не грело – по-медвежьи, на четвереньках ползало по еловым вершинам за рекой.* Абрамов, Две зимы и три лета. **По-козлиному** – «как козел». *Пел Сашка плохо, по-козлиному, совсем не так, как пели.. красноармейцы.* Беляев, Стар. крепость. И **по-козлиному** – «неловко и комично»: *Именно этот прыгавший по-козлиному и выпячивавший левое плечо товарищ ассоциировался у нас со свободной личностью.* Клубер [электронный ресурс]. И если в первом случае отзоонимное наречие мотивируется названием животного, хотя производящими основами для них являются прилагательные (ревел как медведь, т.е. издавал звук, похожий на те, которые издает медведь; пел по-козлиному, т.е. издавал звук во время пения, похожий на те, которые издает козел), то во втором случае такая мотивация, как правило, отсутствует. Причем мотивационное поле в этом случае формируется прежде всего за счет непонятных сем, т.е. используется лексический фон.

Говоря о семантико-функциональных свойствах качественных наречий, ученые обычно отмечают наличие соотносимых семантических компонентов в семантике глаголов и наречий, которые выступают в предложении в качестве уточнителей различных аспектов протекания действия, что показательно и для отзоонимных наречий. «Эти наречия дают такую характеристику, которая определенным способом связана с субъектом, указывает на его (предполагаемое) состояние, действие, мнение и т.п.» [6, 116]. Е.Л. Рудницкая называет эти наречия субъектными наречиями. Подчеркивая, важную роль подобных наречий в конструировании смыслового единства в составе предложения, З.И. Резанова говорит, что «через посредство наречного определителя на новом уровне устанавливается связь субъекта и предиката»[5, 98]. Однако ученые не отрицают того, что такие (оценочные) наречия могут «давать действию характеристику, связанную не только с его субъектом, но и с другими актантами» [6, 117].

Что касается отзоонимных наречий, то они в основном дают действию характеристику, связанную с субъектом. При этом, как показал анализ нашего материала, перечень субъектов

является весьма показательным: ими являются живое существо (обычно – человек, иногда – животное) или часть организма человека или животного. И лишь в редких случаях в качестве субъекта выступает неодушевленный предмет.

Учитывая характер субъекта, мы постарались определить те лексико-семантические группы глаголов, с которыми отзоонимные наречия создают смысловое единство в составе предложения. С этой целью был использован НКРЯ. Просмотрено около 2500 текстов. В результате выяснилось, что, если отзоонимные наречия дают действию характеристику, связанную с субъектом, а субъектом является живое существо, то они употребляются со следующими лексико-семантическими группами глаголов⁴:

- Глаголы движения, например: *Шураподпрыгивает по-kozy.* Бобор, За красненькую. — *Глухим своим голосом вмешался в спор Лука Благоприобретов, медвежевато выползая из своего угла.* Крестовский, Панургово стадо. — *Ну, сейчас! — сказал Курт и быстро, по-кошачьи соскользнул со стены.* Домбровский, Обезьяна приходит за своим черепом.

- Глаголы перемещения объекта. *Лишь один из них, молодой человек в офицерской шинели, повязавший нос и рот грязным носовым платком, судорожно, по-лошадиньему тал головой, словно ее обжигали слепни.* Гроссман, Жизнь и судьба.

- Глаголы помещения. *[Офицеры], растерявши за годы революции и честь и совесть, по-шакальи прятались в тылах.* Шолохов, Тих. Дон.

- Глаголы физического воздействия на объект. *Красные воины дрались по-львиному.* Сераф., Красн. армия. *[Раненый] сделал безумное усилие, стал на колени и на руки, вытянул по-волось шею и склокочущим хрипением в груди завыл.* Сераф., Город в степи.

- Глаголы интеллектуальной деятельности. *Афоня—кузнец, тоже весь еще в белом, сутулясь крутой спиной, насупленно, быковато устоялся на реку.* Носов, Усвятские шлемоносцы.

- Глаголы речевой деятельности. *Орали здесь, как и на всех посиделках, – громко, визгливо, по-кошачьи.* Домбровский, Факультет ненужных вещей.

- Глаголы физиологического действия. *Необыкновенно быстро, в каких-нибудь пять минут, казарма совсем стихает.. Кто-то кашляет глухо, с надсадой, по-овечьи.* Купр., Ночн. смена.

- Глаголы звучания. *Пел Сашка плохо, по-козлиному, совсем не так, как пели... красноармейцы.* Беляев, Стар. крепость. *Кто-то... запищал было малость по-заячьи.* Гл. Усп., Бог грехам терпит. *Горпина, зажимая рот, начала всхлипывать, тихонько, по-щенячьиповизгивая, потом заголосила.* Сераф., Железн. поток.

- Глаголы межличностных отношений – Глаголы внешнего проявления отношения. *Сестрички подтвердили: да, у них сильная примесь венгерской крови – для чего задрали ноги, у венгерок, мол, кое-что не так, как у всех. Мы хохотали по-поросьячьи. Мы их жалели.* Азольский, Диверсант.

Если отзоонимные наречия дают действию характеристику, связанную с субъектом, а субъектом является часть организма человека или животного, то они употребляются со следующими лексико-семантическими группами глаголов:

- Глаголы движения. *Корреспондент почувал недоброе и задал стрекача. Сердце его билось по-заячьи.* Говорит и показывает Москва // «Столица».

- Глаголы физического воздействия на объект. *Его пепельные волосы были подстрижены по-спортивному, бобриком.* Проханов, Господин Гексоген. *Свои все кудри золотые, Волнистые, барашиком завитые. И мягкие, как тонкий лен, любуясь, гребешком расчесывает он.* Крылов, Гребень.

- Глаголы звучания. *«Куда? стой!» – загремел вдруг железный голос Бирюка. Другой*

⁴Лексико-семантические группы глаголов определялись по Толковому словарю русских глаголов Л.Г. Бабенко.

голосзакричал жалобно, по-заячьи... Началась борьба. Тургенев, Бирюк.

● Глаголы качественного состояния. «*Гы-гыде шмотки, кы-кы-крыса?*» – *сдавился вдруг и Жорж, так что жилы по-бычьи вздулись на его шею.* Павлов, Карагандинские девятины.

Если отзоонимные наречия дают действию характеристику, связанную с субъектом, а субъектом является неодушевленный предмет, то они употребляются со следующими лексико-семантическими группами глаголов:

● Глаголы звучания. [*Фрол*] *лихо щипнул струну, которая взвизгнула неожиданно тонко, по-пороссячьи, всех рассмешив даже самым звуком.* Злобин, Степан Разин.

● Глаголы бытия. *Смотрю, а у него вместо мишени внутри – пачки денег, как в «городках», выложены колодцем – пирамидкой: и стрелы ежом торчат.* Иличевский, Бутылка.

● Глаголы качественного состояния. *Зеркала слоноподобно изменяли посетителей, ружья на подставках бесшумно палили в электрические цели, а иные аппараты, потушенные и покрытые пылью, безмолвно хранили свои отшумевшие игрушечные тайны.* Поплавский, Аполлон Безобразов.

Таким образом, семантико-функциональные особенности отзоонимных наречий раскрываются в соотношении сглаголами различных лексико-семантических групп, и через их посредство эти наречия выполняют функцию насыщения текста, придавая ему особую эмоционально-стилистическую окраску, а также влияют на логико-коммуникативную организацию высказывания.

Список литературы:

1. Арутюнова Н.Д. Типы языковых значений: Оценка. Событие. Факт. – М.: Наука, 1988. – 341 с.
2. Баранов А.Н., Плунгян В.А., Рахилина Е.В. Путеводитель по дискурсивным словам русского языка. – М.: Помовский и партнёры, 1993. – 208 с.
3. Дюндик Ю.Б. Наречие оценки как способ категоризации эмоционального и интеллектуального опыта человека в английском языке: автореф. дис. ... канд. филол. наук / Ю.Б. Дюндик; Иркут. гос. лингвист. ун-т. – Иркутск, 2007. – 17 с.
4. Кувашова М.В. Функциональные особенности оценочных наречий на – ment (на материале современного французского языка): автореф. дис. ... канд. филол. наук / М.В. Кувашова. – М.: МГЛУ, 1992. – 21 с.
5. Резанова З.И. Функциональный аспект словообразования: Русское производное имя. – Томск: Изд-во Том. ун-та, 1996. – 219 с.
6. Рудницкая Е.Л. Некоторые классы сентенциальных наречий в русском языке. Семантика. Синтаксис. Лексикография // Вопросы языкознания. – М.: Наука, 1994. – №1. – С. 114-125.
7. Русская грамматика: Т.1/ АН СССР, Ин-т рус. яз.; гл. ред. Н. Ю. Шведова. – М.: Наука, 1980. – С. 703-706.
8. Словарь современного русского литературного языка: в 17 т. – М.: АН СССР. – 1950 -1965.
9. Тихонов А.Н. Словообразовательный словарь русского языка: в 2-х т. – М., 1985.
10. Толковый словарь русских глаголов: Идеографическое описание. Английские эквиваленты. Синонимы. Антонимы / Под ред. проф. Л. Г. Бабенко. – М.: АСТ- ПРЕСС, 1999. – 704 с.



**Мицуси Китадзэ,
профессор, заведующий кафедрой европейских языков
факультета иностранных языков,
университет Киото Сангэ,
Киото, Япония**

Лингвистическое значение языковых колебаний в русском языке с точки зрения семантической переходности

Abstract: *This paper considers the fluctuation in the use of Russian converbs and active participles from the point of view of semantic transitivity, in revealing its typological novelty. The present form (PRF) and the past form (PAF) of Russian active participle of the imperfective aspect can be replaced without changing the meaning of a sentence. And in 18-19-th century Russian converb of the perfective aspect formed from the present-tense stem (PSPR) prevailed in parallel with the converb of the perfective aspect formed from the past-tense stem (PSPA). PRF and PSPR are solecisms. The result of research of frequency of use of active participles and converbs is as follows. PAF and PSPA correlate with lexical meanings of high transitivity, while PRF and PSPR bear a close connection with lexical meanings of low transitivity which deviate from linguistic norm.*

Keywords: *semantic transitivity, synonymous, active participle of the imperfective aspect, converb of the perfective aspect, solecism, low transitivity phenomena*

1. Введение

В использовании нашего каждодневного естественного языка много неточностей, неопределённости или нечёткости в передаче знаний и информации. Двусмысленные выражения часто считаются помехами в процессе коммуникации. Выяснение данных языковых колебаний позволяет глубже постичь устройство человеческого языка в целом, закономерности языковой деятельности человека, что имеет важное философское и общеобразовательное значение.

Наша цель состоит в том, чтобы выяснить лингвистическое значение языковых колебаний в русском языке с точки зрения семантической переходности. Мы анализируем два языковых колебания: формы действительных причастий несовершенного вида и формы деепричастий совершенного вида. Прежние исследования уделяют недостаточно внимание данной проблеме. Наша семантическая переходность, опирающаяся на физическое или духовное воздействие на пациента, может быть выражена в разной степени, а с точки зрения традиционной грамматики глагол может быть либо переходным, либо непереходным. Рассматривая два языковых колебания, мы классифицируем глаголы по своим лексическим значениям на 14 разрядов: а) непосредственное действие, б) речь, в) телодвижение, г) мимику, д) познание, е) мысль, ё) эмоцию, ж) восприятие, з) возвращение, и) остановку, й) исчезновение, к) отношение, л) образ действия, м) существование. Вышеупомянутые признаки представляют собой модификацию свойств, которые Т. Цунода [7] употребляет при определении прототипических переходных глаголов.

Проработав семантическую переходность 14 разрядов лексических значений, можно сказать что: глаголы со значением «непосредственное действие» физически воздействуют на пациента и оказывают на него сильное влияние; глаголы «речь» слабее воздействуют на пациента, хотя оказывают воздействие на его слух; глаголы семантической группы «телодвижение» и «мимика»

воздействуют только на зрение пациента; «познание», «мысль» и «эмоция» предполагают духовную ориентацию на пациента, а не физическое воздействие на него; глаголы «восприятие» предполагают узнавание предметов и явлений внешнего мира путём когнитивных процессов (без специально направленного действия на пациента, которое бы произвело в нём изменение); глаголы со значением «возвращение», «остановка» и «исчезновение», обозначающие окончание действий или отказ от выполнения действий, не имеют влияния на пациента; глаголы семантических групп «отношение» и «образ действия» обозначают характеристики и признак предмета и не влияют на пациента; глаголы «существование» напрямую не связаны с воздействием на пациента. Степени семантической переходности нашей классификации можно представить следующим образом:

МАКСИМУМ СЕМ. ПЕРЕХОДНОСТИ ⇔ МИНИМУМ СЕМ. ПЕРЕХОДНОСТИ

отношение (к)	возвращение (з)	восприятие (ж)	познание (д)	телодвижение (в)	речь (б)	непосредственное действие (а)
образ действия (л)	остановка (и)		мысль (е)	мимика (г)		
существование (м)	исчезновение (й)		эмоция (ё)			

В наших материалах встречаются 274 причастия и 175 деепричастий, обозначающие движение. Но что касается глаголов «движения», единый взгляд на степень воздействия на пациента не выработан, поэтому семантической переходности «движения» мы уточнять не будем. Материал взят нами из 47 произведений наиболее крупных 27 писателей второй половины XVIII – XXI веков.

2. Колебание форм действительных причастий несовершенного вида.

В русском языке при одновременности действий, обозначенных полным действительным причастием несовершенного вида и глаголом-сказуемым в форме прошедшего времени, не изменяя смысла предложения, могут использоваться прошедшее причастие (ПНП) и настоящее причастие (ПНН). Например: *Антон смотрел на Наташу, читавшую (ПНП) / читающую (ПНН) книгу.* В. Донченко [3], В. А. Корнилов [4] и другие только указывают условие, допускающее данное колебание, не обнаруживая лексикосемантические различия между ПНП и ПНН. Нами изучены 1003 ПНП и 737 ПНН. Классифицируя в наших материалах ПНП и ПНН по лексическим значениям, мы свели частотности их употребления в таблицу 1.

Таблица 1. Частотность употребления ПНП и ПНН по их семантикам

Итого	м	л	к	й	и	з	ж	ё	е	д	г	в	б	а	
1003	59	71	16	18	1 3	11	108	20	71	32	57	154	113	260	ПНП
737	130	105	110	100	6	3	44	2	3	8	66	65	53	42	ПНН

$$\chi^2=467.3495. v=8. p<0.005$$

Как видно из таблицы, доминирующее положение среди ПНП занимают причастия, означающие «непосредственное действие» (260 примеров), что показывает высокую степень воздействия на пациента. В причастном обороте первого примера пациент (шея) подвергается непосредственному воздействию:

(1) Укусить руки Нилова до локтя он не мог, протянуть же морду к его лицу и плечам ему мешали пальцы, **давившие** (ПНП) его шею и причинявшие ему сильную боль...

(А.П. Чехов)

Тогда как в большей степени употреблены ПНН, входящие в семантическую группу «существование» (130 примеров) с низкой степенью воздействия на пациента. В втором примере

ПНН выражает существование немцев:

(2) Он был знаком большей части немцев, **живущих** (ПНН) около Никитских ворот.

(А.С. Пушкин)

Далее, сгруппируем семантические свойства по степени переходности, т.е. группу (а, б, в, г), обладающую высокой степенью переходности, и группу (д, е, ё, ж, з, и, й, к, л, м), обладающую низкой степенью переходности (см. таблицу 2).

Таблица 2. Группировка по семантической переходности и частотность употребления ПНП и ПНН

Итого	Низкая степень переходности (д, е, ё, ж, з, и, й, к, л, м)	Высокая степень переходности (а, б, в, г)	
1003	419 (41.8%)	584 (58.2 %)	ПНП
737	511 (69.3%)	226 (30.7%)	ПНН

$$\chi^2=129.5051. v=1. p<0.005$$

Из этой таблицы следует, что, в отличие от ПНП, большей частью с ПНН (69.3%) связаны семантические свойства, характеризующиеся низкой степенью переходности.

3. Колебание форм деепричастий совершенного вида.

В литературном языке второй половины XVIII – второй половины XIX веков употреблялись синонимичные формы русских деепричастий совершенного вида: деепричастие совершенного вида, образующееся от основы прошедшего времени (ДСВВ) и деепричастие совершенного вида, образующееся от основы настоящего времени (ДСВЯ). Например: *Увидев (ДСВВ) / Увидя (ДСВЯ) мать, Антон встал.* Л.Р. Абдулхакова [1], Е.Р. Добрушина [2] и другие не расследуют специфик функционирования неодноосновных синонимичных форм в прозаических произведениях. Нами проанализированы 1117 ДСВВ и 187 ДСВЯ. Классифицируя в наших материалах ДСВВ и ДСВЯ по лексическим значениям, мы свели частотность их употребления в таблицу 3.

Таблица 3. Частотность употребления ДСВВ и ДСВЯ по их семантикам

Итого	м	л	к	й	и	з	ж	ё	е	д	г	в	б	а	
1117	0	0	0	0	2	5	208	10	5	77	50	92	116	552	ДСВВ
187	0	0	0	0	7	11	91	3	5	5	16	42	3	4	ДСВЯ

$$\chi^2=41.8779. v=7. p<0.005$$

Как видно из таблицы, господствующее положение среди ДСВВ занимают деепричастия, обозначающие «непосредственное действие» (552 примера), которые имеют высокую степень воздействия на пациенса. В третьем примере пациенс (рука) подвергается непосредственному воздействию:

(3) и, **взяв** (ДСВВ) под руку драгунского капитана, я вышел из комнаты. (М.Ю. Лермонтов)

Наоборот, главным образом используются ДСВЯ, обозначающие «восприятие» (91 пример) с низкой степенью воздействия на пациенса. В четвёртом примере ДСВЯ выражает то, что бричка попала в поле зрения Чичикова:

(4) – А вот бричка, вот бричка! – вскричал Чичиков, **увидя** (ДСВЯ) наконец подъезжавшую свою бричку. (Н.В. Гоголь)

Далее по степени переходности разделим семантические свойства на 2 группы: группу (а, б, в, г), означающую высокую степень переходности, и группу (д, е, ё, ж, з, и, й, к, л, м) – низкую степень переходности (см. таблицу 4).

Таблица 4. Группировка по семантической переходности и частотность употребления ДСВВ и ДСВЯ

Итого	Низкая степень переходности (д, е, ё, ж, з, и, й, к, л, м)	Высокая степень переходности (а, б, в, г)	
1117	307 (27.5%)	810 (72.5 %)	ДСВВ
187	122 (65.2%)	65 (34.8%)	ДСВЯ

$$\chi^2=103.3525. v=1. p<0.005$$

Благодаря этой таблице мы можем наблюдать, что преимущественно к ДСВВ (72.5%) относятся семантические свойства, отмеченные высокой степенью переходности, а в большинстве случаев к ДСВЯ (65.2%) – низкой степенью переходности.

4. Типологическое значение ПНН и ДСВЯ с точки зрения феноменов низкой переходности

ПНН и ДСВЯ входят в солицизм. Далее сопоставим чужеродность ПНН и ДСВЯ с тремя феноменами низкой переходности (посессивной конструкцией, возвратным оборотом и пассивной конструкцией) с позиции типологического исследования.

Во-первых, с низкой переходностью тесно связано притяжательное выражение. Круг проблем, обсуждаемых в связи с посессивностью, включает в себя проблемы отчуждаемой / неотчуждаемой принадлежности. С типологической точки зрения многие исследователи выстраивают иерархии степени неотчуждаемости. Их общие характеристики сводятся к тому, что высшая степень неотчуждаемости и солицизм находятся в тесной связи друг с другом. К примеру, по Т. Цунода [8], исследующему формы вежливости и притяжательные выражения в японском языке, при переходном глаголе обладаемое, как правило, не употребляется в качестве вежливо-субъектной формы (см. пятый пример), а только высоко неотчуждаемое обладаемое имеет такую форму (например, «мэ (глаза)» в шестом примере).

(5) ?? Tennoheika-no **shoyuchi**-ga sono chiiki-no

император-GEN собственная земля-NOM тот район- GEN
kaihatsu-o fusega-re-ta.

освоение-ACC предотвратить-SFP-PAST

«Земля императора предотвратила развитие той области» (японский) [8]

(6) Tennoheika-no odayakana **me**-wa itsumo kokumin-no kokoro-o

император-GEN мирные глаза-TOP всегда народ-GEN душа-ACC
yasurakani shite-irasshaimashi-ta.

спокойными делать-SFP-PAST

«Нежные глаза императора всегда делали души людей мирными» (японский) [8]

Во-вторых, рассмотрим возвратный оборот. В типологических исследованиях активизируются возвратные конструкции, характеризующиеся тем, что за кадром оказывается релевантный участник, который мог бы занять позицию прямого дополнения в конструкции с соотносительным (исходных) невозвратным переходным глаголом. Возвратное местоимение указывает на предмет, который является объектом, совпадающим с субъектом действия. Но в мире существуют возвратные обороты, которые допустимы, несмотря на нарушение лингвистической нормы. В седьмом примере испанское возвратное местоимение «se» не имеет слова, называющего производителя соответствующего действия.

(7) Aquí **se** duerme muy bien en verano.

здесь себя спит очень хорошо в лето

«Здесь можно спать очень хорошо летом» (испанский) [6]

Кроме этого, русский, шведский, литовский языки имеют постфиксы, которые происходят из возвратного местоимения:

(8) Лошадь лягается.

(9) Собака кусается.

(10) Hästen sparka-s.

лошадь лягает-RP

«Лошадь лягается» (шведский) [6]

(11) Suo kandžioja-si.

собака кусает-RP

«Собака кусается» (литовский) [5]

В этих примерах нельзя считать, что возвратные постфиксы указывают на субъекты действий: вряд ли лошадь лягает себя.

В-третьих, упомянем о пассивной конструкции. Форма залога показывает, является ли подлежащее в предложении (лицо или предмет) производителем или объектом действия, выраженного сказуемым. Есть параллель между формами активного и пассивного залогов:

(12) Террористы разрушили мост. (активный залог)

(13) Мост разрушен террористами. (пассивный залог)

Но в некоторых языках (в индонезийском, японском и др.) при процессе пассивизации глаголов со значением «восприятие», «исчезновение» и «образ действия», касающихся низкой степени переходности, часто проявляется специфическая «passive form of inconvenience» (дословно: «пассивная форма неудобства»), не имеющая параллели в активном залоге. В примерах (14) и (15) пассивные конструкции образуются путём присоединения пассивных суффиксов («-ge» и «-ke-an») к глаголам («shina» и «mati») со значением «исчезновение», отличающимся низкой степенью переходности. Их невозможно заменить активными конструкциями.

(14) Kare-wa chichioya-ni **shina-re**-ta.

он-TOP отец-DAT умереть-PASS-PAST

«Он пепеживает смерть своего отца» (японский) [М.Китадзё]

(15) Dia **ke-mati-an** ayah-nya.

он PASS-умереть-PASS отец-его

«Он пепеживает смерть своего отца» (индонезийский) [М.Китадзё]

5. Заключение

На основе данных из произведений русской литературы XVIII-XXI веков нами рассмотрено употребление синонимичных форм причастий (ПНП и ПНН) и деепричастий (ДСВВ и ДСВЯ) с точки зрения концепции семантической переходности. Сделаны следующие выводы:

ПНП и ДСВВ соотносятся с повышенной переходностью, а ПНН и ДСВЯ – с пониженной переходностью.

Солецизм неспрягаемых форм глагола, отклоняющиеся от стандартной грамматики, имеют отношение к явлению с низкой переходностью, и с точки зрения типологических исследований нам удалось представить факт для разъяснения того, что феномены пониженной переходности нередко отступают от лингвистической нормы.

ГЛОССИРОВАНИЕ

ACC аккумулятив DAT датив GEN генитив NOM номинатив TOP маркер топика PAST прошедшее время PASS пассивный суффикс SFP суффикс, выражающий вежливость RP возвратный постфикс

Литература

1. Абдулхакова, Л.Р. (2007) Развитие категории деепричастия в русском языке. Автореф. дис. ... филол. наук. Казань.
2. Добрушина, Е.Р. (2009) Видев и увидя: жизнь и смерть нестандартных деепричастий. Корпусные исследования по русской грамматике. Москва. 15-33.
3. Донченко Г.В. (1977) Категория времени в причастиях (на материале действительных причастий современного русского литературного языка). Дисс... канд. филол. наук. Москва.
4. Корнилов В.А. (1966) Предложение с причастными оборотами в современном русском литературном языке (на материале произведений научной литературы). Дисс... канд. филол. наук. Москва.
5. Geniusiene E. (1987) The typology of reflexives». Mouton de Gruyter.
6. Kageyama T. (2006) Property Description as a Voice Phenomenon. In: Voice and Grammatical Relations: In Honor of Masayoshi Shibatani. John Benjamins. 85-114.
7. Tsunoda T. (1985) Remarks on transitivity. // Journal of Linguistics 21. 385-396.
8. Tsunoda T. (1996) The possession cline in Japanese and other languages. In: The grammar of inalienability of typological perspective on body part terms and the part-whole relation. Mouton de Gruyter. 5



*Некипелова Ирина Михайловна,
кандидат филологических наук, доцент
доцент кафедры философии, Ижевский государственный
технический университет им. М. Т. Калашникова,
Ижевск, Россия*

Язык как информационная система: ограничения, накладываемые на язык и некоторые возможности их преодоления

***Abstract:** The article is devoted to the study of language as an open self-developing and self-organizing information system, which is imposed due to the requirement of formal logic constraints. The study showed that the existing limits ensure the consistency, integrity and, as a consequence, the viability of the language. They act as stabilizers in the spontaneous processes of language development and a guarantee that the language will not cease to perform its basic functions. However, the language also has mechanisms allowing in some extent to overcome the imposed limitations.*

***Ключевые слова:** information system; the restrictions of the language; the integrity of the language regulation language, dealing with the constraints of language development.*

Данная статья продолжает серию научных работ, посвящённых исследованию языка как открытой саморазвивающейся и самоорганизующейся информационной системы, подчиняющейся мышлению человека и определяющейся им. Исходное, выдвинутое нами положение предполагает, что любой естественный язык находится в непрерывном развитии, поскольку происходящие в его

структуре изменения неизбежно и постоянно приводят к корректировке всей системы в целом, при этом развитие языка мы связываем с непрерывным ростом информации в нём. Следует также сказать, что процессы роста информации, исследуемые нами, являются универсальными лингвистическими законами, имеющими силу во всех языковых системах, и требуют детального научного изучения. Для более точного описания языковых явлений, приводящих к усилению информационной насыщенности языка, нами используется метод проблемно-ориентированного поиска, учитывающий достижения в области других наук, и в первую очередь таких, как теория информации и базы данных.

Как известно, язык как феномен человеческой деятельности определяется сознанием человека и его сознательной языковой деятельностью. В связи с этим следует, безусловно, говорить о том, что противоречия, имеющие место в языке и определяющие тенденции его развития, напрямую связаны с противоречивостью мышления человека, а противоречивость мышления человека, по утверждению И. Канта, вытекает из природы его мышления [2]. Так, с одной стороны, мышление человека, безусловно, подчиняется законам логики. Такие способы мышления, как анализ, аналогия, классификация, являются ведущими способами не только общей мыслительной, но и частной мыслительной языковой деятельности человека: «Язык, понимаемый как некий код, имеет во многом логические основания, обусловленные мышлением человека, и является естественной многоуровневой классификацией высокой степени надежности, так как представляет собой организованную систему, состоящую из элементов, способных к изменению, что в целом обеспечивает целостность и жизнеспособность системы» [8, 53]. Однако, с другой стороны, мышление человека способно выходить за рамки выполнения строго логических операций, что проявляется в реализации ассоциативного, образного мышления, а также в построении языковой гипотезы – то есть выполнения операций синтеза. Эти два процесса являются векторно разнонаправленными, и поэтому для поддержания жизнеспособности языку необходимы саморегуляторы. Такими саморегуляторами способны выступать ограничения, накладываемые на язык.

Язык является информационной системой, и, как все иные информационные системы, он имеет определённые ограничения, которые накладываются на функционирование его элементов: «Качество системности, присущее языку, предполагает его целостность, поэтому требования, налагающиеся на элементы базы данных, исходят из ограничения ее целостности (*integrity constraint*)», а «целостность базы данных (*database integrity*) базируется на правилах, регулирующих отношения между данными» [1, 69]. Таким образом, ограничения, накладываемые на любой естественный язык, необходимы, поскольку они позволяют языку как системе сохранять целостность и поддерживать достаточный для противостояния распаду уровень негэнтропии в языке, не давая изменениям, происходящим в языке достичь до максимума, а языку впасть с состоянием хаоса.

Мышление людей субъективно, и в восприятии языка как существующего в обществе универсального средства общения между людьми ограничения способны сформировать *объективную форму языка*, доступную и понятную всем носителям языка [4]. С этой точки зрения ограничения – это своего рода стабилизаторы и гаранты того, что язык не прекратит выполнять функцию порождения и восприятия информации, следовательно, речь, сказанная на этом языке одним носителем языка, будет понятна другому его носителю.

Как известно, естественный язык «представляется как система взаимосвязанных единиц, объединение которых регламентируется правилами, реализуемыми с помощью заданных языком алгоритмов» [5]. Алгоритмы, управляющие процессом объединения слов в высказывания для более точной передачи смысла, заложены в модели языка и в правила языка. Именно на существование и функционирование единиц языка в первую очередь и налагаются ограничения, не видимые носителям языка. Это не те правила, которые усваиваются человеком при изучении языка (порядок слов, субъектно-объектные отношения и пр.), речь прежде всего идёт о тех аспектах, которые не только

определяют логику языка, но и создают логику мышления человека.

На общезыковом уровне существуют следующие ограничения:

1. Языковая единица не может быть отрицательной величиной, то есть языковая единица не может одновременно как присутствовать в языке, так и быть в нём лакуной.

Это ограничение порождает языковую недостаточность в ситуации, когда явление есть, но нет слова, его называющего. Такое явление не всегда может быть выявлено носителем языка, осознано им, по крайней мере до того момента, пока человеку не поступит объяснение, описание этого явления. Подобная языковая недостаточность, составляющая во многом разницу языков, может преодолеваться за счёт заимствования слов.

На первый взгляд человеку, говорящему на том или ином языке, должно быть сложно понять и усвоить слова иных языков, не имеющих полноценных и однозначных аналогов в родном языке. Однако это не совсем так: человек в состоянии не только понять, но и начать употреблять единицы, не имеющие аналогов в его родном языке, даже несмотря на то, что называемые этими единицами ситуации в его мышлении не выявлены.

Подобное отсутствие единиц может быть заменено лишь описанием самой ситуации, то есть по сути дела вместо самой языковой единицы может быть использовано её толкование – толкование отсутствующего в языковой системе элемента языка. Например, носителям русского языка вполне может быть понятно объяснение таких слов, как: *tartle* (шотландский) – паническое состояние, которое возникает в ситуации, когда человек должен представить кого-то, но не может вспомнить, как зовут человека, которого он должен представить; *myötähäpeä* (финский) – чувство стыда за другого человека, нарушившего нормы общественного поведения; *nakakahinayang* (тагальский) – чувство сожаления, которое испытывает человек оттого, что не смог воспользоваться ситуацией или предоставленными возможностями, потому что побоялся рискнуть, в то время как кто-то рискнул и у него всё получилось; *sgiomlaireachd* (гэльский) – чувство раздражения, которое вызвано у человека отвлекающими его от еды людьми; *ládramhaíola* (гэльский) – день, проведённый впустую, хотя планировалось много что сделать; *mamihlapinatapai* (яганский) – взгляд, которым обмениваются люди, осознающие, что оба хотят одного и того же, при этом никто не решается начать действовать первым; *serendipity* (английский) – интуитивная прозорливость; *bunf* (английский) – работа с документами, от которой становится невыносимо скучно; *retrouvailles* (французский) – встреча после разлуки; *терак* (сербский) – умение получать радость и наслаждение от простых вещей; *panenka* (чешский) – продемонстрировать оппоненту своё интеллектуальное превосходство; *orenda* (гуронский) – сила желания человека изменить мир и свою судьбу; *sprezzatura* (итальянский) – способность людей убедительно рассуждать о том, о чём они не имеют ни малейшего представления; *ttonkolenyu* (амхарский) – человек, который всё свое время проводит за разработкой планов, осуществление которых возможно только за счёт других людей.

Все описанные ситуации и явления в большей или меньшей степени понятны носителю русского языка как родного. Другое дело, что в условиях русской национальной культуры и в рамках русского языка создание таких номинаций оказалось не актуальным. Однако именно таким образом в русский язык вошли многие слова, не имевшие русских аналогов: *престиж* [франц. prestige] – авторитет, влияние, которым пользуется кто-либо или что-либо, а также социальная значимость, приписываемая в обществе тому или иному роду деятельности; *интерьер* [от франц. intérieur – внутренний] – архитектурно и художественно оформленное внутреннее пространство здания, помещения, его устройство, убранство, а также изображение внутреннего пространства помещения; *юрисдикция* [лат. jurisdictio] – право производить суд, решать правовые вопросы, а также область, на которую распространяется такое право; *эскапизм* [англ. escapism] – уход от действительности, жизненных проблем в вымышленный, придуманный мир.

В ситуации, когда носитель русского языка будет вынужден обратиться к одной из

вышеописанных ситуаций, он, скорее, прибегнет к описанию ситуации, чем к использованию заимствованного, но не усвоенного русским языком слова, даже в случае, если будет это слово знать. Таким образом, можно увидеть, что при наличии определённой, даже осознаваемой человеком ситуации, ей в языке может соответствовать языковая лакуна.

Безусловно, таких слов очень и очень много, и самой большой проблемой в освоении подобных слов является даже не понимание ситуаций, в которых они могут быть использованы, а их поиск. Это связано с тем, что усвоение единиц иностранного языка происходит через призму знания родного языка, когда человек как бы отталкивается от того, что он уже знает в освоении нового языкового знания. Кроме того, неактуальность для русского языка приведённых выше слова и ситуации не является свидетельством того, что человек – носитель русского языка не может понять то, что они обозначают.

2. Языковая единица не может не иметь формального звукового и графического выражения, как не может не иметь содержательного своего выражения. Иными словами, любая единица языка должна иметь уникальное лексическое значение и должна быть материально представлена. Впервые об этом ограничении заговорил Фердинанд де Соссюр, выдвинув положение о неразрывной взаимосвязи плана содержания и плана выражения любой единицы языка [7].

В отличие от предыдущего ограничения, в данном случае соответствие проводится не между языковой единицей и ситуацией, а между языковой единицей и понятием, которое эта языковая единица называет. Следовательно, в языке не может быть таких слов, которые имеют нулевое звучание или нулевое значение. Иная ситуация внесёт в язык элемент бессмысленности, лишит его информативности, что неизбежно приведёт к нарушению выполнения языком его функций.

3. Единица языка не может быть равна другой единице языка, то есть совпадать с ней и в плане выражения, и в плане содержания. Следовательно, в языке не могут присутствовать две автономные, полностью дублирующие друг друга единицы – это ограничение носит абсолютный характер.

Кроме того, нежелательным является и наличие двух или нескольких единиц с одним значением или, наоборот, одной единицей со многими значениями – это противоречит строгой логике. Однако, как можно заметить, неполный вариант этого ограничения успешно преодолевается за счёт синонимии – первом случае и омонимии – во втором.

Это положение касается прежде всего существования автономных языковых единиц, функционирующих в языке и не имеющих фразеологически связанного характера. Истоки этого ограничения лежат в понимании того, что одной лексической единице должно соответствовать одно понятие, определяемое одним лексическим значением, или одна ситуация. В некоторых случаях возможно явление полисемии, при котором несколько созначений одного слова хоть и приписываются одному фонетико-графическому выражению, но имеют дифференцированное употребление в контекстах. Однако, как и многие положения в языке, это положение не имеет универсального характера. Так, например, существуют такие языковые явления, которые характеризуют переходные этапы в изменении функционирования лексической единицы. Речь прежде всего идёт о разграничении и соотношении процессов словообразовательного и деривационного характера [3], когда выделяемое как самостоятельное созначение слова ещё только начинает осмысляться человеком и проявляться через контекст.

Кроме того, это ограничение касается и явления синонимии, имеющего место в любом языке, которое, с одной стороны, реализует это ограничение, а с другой – предоставляет и возможности его преодоления. Если мы обратимся к лингвистическому словарю, то увидим, что под синонимией понимается «тип семантических отношений языковых единиц, заключающийся в полном или частичном совпадении их значений», и что «в функциональном плане синонимия выступает как способность языковых единиц благодаря тождеству или сходству их значений замещать друг друга во всех или определённых контекстах, не меняя содержания высказывания» [6]. Однако следует сказать,

что, хоть полное совпадение, а также возможность замещения во всех контекстах и возможно, но язык, следуя ограничениям, пытается развести полные синонимы, что, с одной стороны, снижает уровень языковой избыточности, а с другой – увеличивает энтропию в языке, порождая множественные ситуации выбора. Такой механизм актуален для разведения заимствований, имеющих полное совпадение в значении с исходными словами в русском языке: формируемое между двумя синонимами разграничение зачастую носит стилистический (хотя может иметь и иной) характер. Так, например, в возможных синонимических парах, где одно из слов является заимствованным, а другое – собственно русским, первым лексемам отдаётся предпочтение в книжном стиле: *мобильный – подвижный, грубый – позитивный – положительный* и пр.

Рассмотренные нами ограничения обусловлены логикой языков, они присутствуют во всех языках мира и выражают универсальность человеческого мышления. Они показывают, что в языке может быть и чего в нём быть не может. Такие правила способны отсекают не все варианты, а лишь заведомо невозможные. И всё же даже при наличии ограничений вероятны их неполные или усечённые варианты, которые, хоть и будут соответствовать правилам, но при этом будут логически сомнительными. Появление таких вариантов ведёт к увеличению энтропии, усилению хаоса в языке, но одновременно и является источником роста информации в языке.

Следует отметить, что наличие ограничений не является свидетельством абсолютизации действия алгоритмов в языке: «По умолчанию все данные могут быть связаны между собой, что создает логически правильную модель предметной области, однако это не означает, что правила жестко фиксируют данные» [1, 71]. Как следствие, сам язык не является абсолютно правильной системой, а наличие в языке ограничений и существование отклонений свидетельствует о нелинейности развития языковой системы, оптимально реагирующей на запросы социума.

В целом системность и целостность языка не дают полных гарантий достоверности его данных (языковых единиц, связей между ними и действующих алгоритмов их объединения в высказывание) и адекватности их функционирования, а лишь претендуют на их правдоподобность и работоспособность в рамках системы. В этом случае целостность помогает отметить заведомо невозможные варианты, то есть варианты, неудобные для функционирования системы, отягощающие систему, дающие избыточность, но при всё этом целостность не приравнивается к достоверности. Достоверность – понятие, означающее максимальное соответствие базы данных реальному миру, максимальное, но не полное, поскольку проверить степень приближения языковой картины мира к реальному миру невозможно. Кроме того, надо учитывать и тот факт, что язык способен репрезентировать явления не только реального мира. Важным является и то, что для определения достоверности базы данных языка необходимо ориентироваться на реальный мир, а для определения целостности системы достаточно лишь знать сведения, содержащиеся в базе данных, и заданные для нее ограничения. Следовательно, правила языка и даже ограничения, существующие в нём, способны обеспечить лишь целостность, но не достоверность данных, представленных в языке. В результате и сам язык не может претендовать на достоверное отображение реальности. Однако изучение влияния правил, возможности их отмены и преодоления, дает учёным возможность моделировать иные реальности в рамках одной предметной области. Это может быть востребовано в задачах прогнозирования, выявления уязвимых и продуктивных с точки зрения системы точек.

Таким образом, следует заключить, что на любой язык наложены ограничения, реализованные в виде языковых алгоритмов, действие которых не является абсолютным. Существующие ограничения вносят структурный порядок в систему языка, регулируя механизмы его функционирования и развития. Однако существующие ограничения призваны ограничить систему не от развития, а от хаоса, спонтанно формирующегося в языке, и даже они используются языком конструктивно: в попытке обойти существующие ограничения язык начинает искать новые способы выражения мыслей человека.

Список литературы:

1. Зарифуллина Э. Г. Логические ошибки языка как результат нарушения ограничений, накладываемых на язык // Филологические науки. Вопросы теории и практики Тамбов: Грамота, 2015. № 3 (45): в 3-х ч. Ч. I. С. 69-71.
2. Кант И. Критика чистого разума. М.: Мысль, 1994. 591 с.
3. Некипелова И. М. К вопросу о разграничении понятий семантическая деривация и семантическое словообразование в диахроническом аспекте // Вестник ТГУ. Филология. 2011. № 2 (14) С. 33-46.
4. Некипелова И. М. Полицентризм языковой системы // В мире научных открытий. Красноярск: Научно-инновационный центр, 2012. № 9.3 (33). С. 210-219.
5. Некипелова И. М. Энтропия языковой системы как основной показатель её развития [Электронный ресурс] // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). 2013. № 12 (32). URL: http://journal-s.org/index.php/sisp/article/view/1220134/pdf_487 (дата обращения 06.04.2017).
6. Синонимия [Электронный ресурс] // Лингвистический энциклопедический словарь / под ред. В. Н. Ярцевой. URL: <http://www.tapemark.narod.ru/les/446c.html> (дата обращения: 23.08.2014).
7. Соссюр Ф. де Курс общей лингвистики. М.: Эдиториал УССР, 2004. 278 с.
8. Nekipelova I. Logical errors of language: way of world interpretation and reason of language development // Cross-Cultural Studies: Education and Science (CCS&ES), 2016. № 3. P. 53-63.



*Просвирнина Ирина Сергеевна, Чжан Цянь,
Уральский федеральный университет
им. первого Президента России Б.Н.Ельцина,
Екатеринбург, Россия*

Национально-культурные ценности (сопоставительный аспект)

***Abstract:** The article examines national values as an object of comparative linguocultural analysis. For analysis we used Russian and Chinese paremias and the results of surveys among the Russian and the Chinese students. We have compared series of national values in the Russian and Chinese linguistic cultures*

***Keywords:** comparative linguocultural studies, linguistic picture of the world, concept, value, phraseological unit*

Категории лингвокультурологии формируются на базе осмысления этносоциокультурных особенностей языкового сознания и речевого поведения носителей той или иной лингвокультуры при ее сопоставлении с другими лингвокультурами. Центральной категорией лингвокультурологии является культурный концепт — сложное психическое образование, включающее образный, понятийный и ценностный компоненты [см., например, монографию Карасика 1]. Культурный концепт — основная единица картины мира и категория, позволяющая соотнести язык и культуру и описать их взаимодействие. Важным в структуре лингвокультурного концепта является ценностный компонент; именно он делает концепт концептом, дает возможность включать данную единицу в

общий культурный контекст [4, 34]. Через ценностную составляющую некоторых концептов, зафиксированных в поговорках, можно выйти на национальную систему ценностей и выявить не только и не столько универсальные, общечеловеческие ценности, а ценностные доминанты национальной русской и китайской лингвокультур, реконструировать их по языковым фактам. Ценности соотносятся с тем или иным типом цивилизации или особенностями традиционной культуры народа, где они возникли. Это могут быть традиционные ценности, нацеленные на сохранение сложившихся целей и норм жизни, или современные ценности, возникшие под влиянием изменений жизни.

В языковых знаках прямо ценностная (аксиологическая) составляющая не представлена. Ценности воплощаются и реализуются посредством иных универсальных культурных механизмов. Прежде всего - через нормы. Ценности – явление общественного сознания, понятия и представления о норме, основанной на долженствовании и целеполагании; инвариант нормы, связывающий, с одной стороны, прошлое, настоящее и будущее и, с другой стороны, мир сущего и мир должного. Ценности как повседневные ориентиры позволяют в знаковой системе задавать смыслы и стратегии жизни. Ценности – критерии оценок, они и **стандарты** (то, что принято) и **идеалы** (то, что должно). На основе семантического анализа выявить и ранжировать концепты русской лингвокультуры от наиболее ценного к менее ценному вряд ли возможно. И все-таки среди устойчивых выражений, бытующих в национальной лингвокультуре, можно вычленилть и ценности-идеалы и ценности-стандарты. Так на стимул «количество детей в семье» русские респонденты дают и реакцию: *чем больше, тем лучше*, отражающую традиционный идеал большой семьи, и реакцию: *зачем нищете плодить*, отражающую современное стандартное представление о семье с одним-двумя детьми. (Здесь и далее мы приводим данные экспериментов-опросов русской и китайской аудитории, проводимых в Уральском федеральном университете).

С точки зрения социологов, человек почти всегда осознает свою национальную идентичность. И это связано, в первую очередь, с ценностями нации, в глубинах которой они возникли: традиционные ценности, ориентированные на сохранение и воспроизводство сложившихся целей и норм жизни; современные ценности, возникшие под влиянием изменений в общественной жизни [3, 13]. В социологии часто используется термин *базовые ценности*, которые в лингвокультурологии называют универсальными, то есть наднациональными. К таким ценностям относятся: здоровый образ жизни, основанный на гармонии с природой; «качество жизни»; общение между людьми, в котором другой человек – самоцель, стимулирующая личный интерес; самореализация личности и т.п. Появление таких ценностных ориентиров отмечают социологами как одна из ведущих (хотя и противоречивых) тенденций. Однако с точки зрения лингвокультурологии в этом перечне нет фактов языка, подтверждающих то, что эти ценности включены в национальную языковую картину мира, вербализованы в устойчивых языковых единицах и подтверждены определенными понятиями и представлениями. В лингвокультурологическом анализе целесообразнее следовать не сверху вниз, а снизу вверх, отталкиваясь от существующих устойчивых единиц лингвокультуры, в которых основные традиционные ценности так глубоко закреплены национальной языковой картиной мира, что серьёзно изменить их практически невозможно, если только сама нация не перестанет себя идентифицировать и сама не откажется от традиционных ценностей.

Мы хотим обратить внимание на то, какое значение имеет языковая оболочка при определении ценности концепта в русском языке. Ключевого слова, имени концепта часто оказывается недостаточно. В отдельных случаях нужно уточнение ценности: *работа – интересная работа, высокооплачиваемая работа, работа для души*. То есть сама по себе работа для русских - не ценность, но - важнейшее средство для достижения ценностей-целей, ценностей-идеалов. С другой стороны, работа как ценность-ориентир, общественный стандарт прослеживается в контекстах: *Он не работает. У него нет работы*, где возможна определенная коннотация, выражающая общественное сожаление или порицание безработному или бездельнику. По данным лаборатории социальной

психологии НИИ комплексных социальных исследований Санкт-Петербургского университета ценность *работа* в формулировке *интересная работа* в иерархии ценностных ориентации в 90-е годы опустилась на 12-е место со 2–3-го, которое занимала в начале 80-х годов. В период экономического кризиса и девальвации многих социальных ценностей это закономерно, но национальная языковая картина мира более устойчива и традиционна, чем общественное сознание, поэтому в ней сами ценности быстро не появляются и не исчезают, меняются акценты.

Ценности – не столько иерархия, сколько динамический набор приоритетов, соответствующих коду национальной культуры и определяющих его. Внутри одной национальной лингвокультуры такие исследования мало результативны, поскольку они приводят к выделению списка ценностей, которые оказываются в итоге универсальными для всех (или многих) культур: *здоровье, семья, материальный достаток* и т.д. Например, материальный достаток – словосочетание устойчивое для определенных форм русского языка, но как ценность оно осознано и пущено в народ социологами. *Материальный достаток* – отнюдь не концепт и не ценность-идеал для русской языковой картины мира, но это то, что необходимо для получения определенной свободы в обществе. *Богатство* – для русских – концепт, содержащий имплицитно негативную оценку способа приобретения (несмотря на прозрачную внутреннюю форму), поэтому в таком лексическом оформлении в список положительных ценностей социологов не попадает. Когда мы проверяем ассоциативным экспериментом такого рода понятия, то русский респондент неминуемо приходит к негативной оценке (*выгода в ущерб другим, жадность*). Правда, в русской языковой картине мира есть и другой полюс, отражающий периоды, когда приобретение определенных материальных благ любыми способами становилось ценностью-ориентиром, общественным стандартом (*хочешь жить – умей вертеться: уметь жить*), но ценностью-идеалом в актуализированных опросах языковых фактах все-таки не стало.

Иногда в социологии используются термины *положительные* и *отрицательные ценности*, а также *одобряемые* и *отрицаемые ценности*. Но одобряемые для русских – не всегда положительные (*риск – благородное дело*), а отрицаемые – не всегда отрицательные (*на миру и смерть красна; не ошибается тот, кто ничего не делает*). И языковой материал хорошо это демонстрирует. В противоречивости русских ценностей состоит одна из трудностей понимания и изучения ценностного сознания.

Среди приемов лингвокультурологического анализа *ценностей* как единиц языковой картины мира мы использовали: выбор ключевого слова для исследования; экспериментальные методики; свободный ассоциативный и рецептивный эксперименты; анализ паремий и афоризмов, объективирующих ценность; анализ устного, разговорного словоупотребления; сопоставительный анализ единиц русской и китайской лингвокультур [5, 96-153; 4, 186-187; 2, 39-41].

Традиции представления ценностей в русской и китайской лингвокультурах очень разные. Так в русской лингвокультуре ценностное содержание почти всегда имплицитно, спрятано: не прилично учить ценностям, серьезно говорить о них в неформальном речевом акте. Активные фразеологизмы, пословицы и поговорки – элементы разговорной речи, часто грубоватые, с явным образным компонентом. Нет прецедентных классических текстов, содержащих прямые указания, что следует и что не следует делать. Напротив, многие концепты и ценности китайской языковой картины мира [см. например, монографию Тань Аошуан, 6] сформулированы и закреплены в классических текстах и поддерживаются новыми интерпретациями, фразеологизированными формулировками. Например, имплицитно выраженная ценность «адекватного восприятия окружающего» у русских может быть включена во фразеологизм *носиться как с писаной торбой* – то есть неадекватно оценивать, преувеличивать достоинства чего-либо. Подобная идея «адекватного восприятия» у китайцев, идущая от Конфуция, включена в концепт *чюньци* – человек, адекватно воспринимающий мир, «благородный муж», достойный, порядочный человек (нет аналога в русской лингвокультуре). Справедливости ради, следует отметить, что и неадекватность восприятия и оценки мира в смысле иррациональности,

оригинальности также может считаться положительной ценностью в русской лингвокультуре (*Иван-дурак, шуты, юродивые*) в силу вышеупомянутой противоречивости русской ментальности и неравномерности распределения доминант в русской языковой картине мира. В следствие такого наличия полюсов ранжировать *любовь*, например, в неравномерной и противоречивой русской системе ценностей не так просто. *Любовь* и «*спасет мир*» и *любовь* «*зла, полюбишь и козла*», поэтому без достаточного языкового материала в системе ассоциаций, коннотаций, сочетаемости и др., представленного носителями языка в ходе экспериментов и опросов невозможно объемно представить полное содержание концептов и ценностей.

Иногда сами языковые факты приводят к выявлению национально-культурных ценностей. Например, содержание слова *масло* ценностью не назовешь, но в устойчивых контекстах (фразеологизмах, например) образно-оценочная составляющая этого слова указывает на национально-культурные ценности. Например, в китайской поговорке: *Весенний дождь дорожке, чем масло*, *масло* – условная мера материальных ценностей. Такое значение близко и русской лингвокультуре: *на кусок хлеба с маслом заработать* (при этом русские подразумевают *масло сливочное*, а китайцы – *растительное*). В китайской лингвокультуре *масляные губы и скользкий язык* – фразеологизм, называющий хитрого человека, говорящего что-либо для своей выгоды. Образ *масла* на губах даёт отрицательную оценку человеку, но декларирует ценность правдивого и бескорыстного человека. *Масляные глазки* по-русски также отрицательно характеризуют человека, соответственно положительную ценность представляет другой тип взгляда. По-китайски: *добавить масла и уксуса* – приукрасить факт, «приправить», где *масло* является необязательной, лишней приправой, добавкой, которая может изменить смысл сообщения. *Ценна* – объективная информация. И по-китайски и по-русски: *подлить масла в огонь* – разжечь конфликт – содержит негативную оценку. Значит, ценно в данной ситуации – прекращение конфликта. Таким образом, информацию о том, что ценно для национальной лингвокультуры можно извлекать из поговорок и прецедентных фраз, в которых прямо о ценностях ничего не говорится.

В эксперименты-опросы, проводимые нами в русской и китайской аудитории, было включено и задание, сформулированное как прямой вопрос: *Какие ценности, заключенные в цитатах, фразеологизмах, поговорках или пословицах, является лично для вас важными, интересными, определяющими вашу жизнь?* Полученные ответы включали отдельные лексемы, поговорки, устойчивые выражения, которые сгруппированы нами по доминантным представлениям, по ключевым словам. Мы предположили, что опираясь на повторяющиеся слова, можно произвести реконструкцию ценностей, выделить ключевые моменты содержания национально-культурных ценностей, которые русские и китайские респонденты старались выразить в соответствии с вопросом-стимулом. Ключевые слова не будут абсолютным эквивалентом выражения ценностного содержания в значении одного слова или словосочетания, но, по крайней мере, в рамках одного экспериментального исследования позволят составить небольшой перечень ключевых слов, соотносящихся с ценностями русской лингвокультуры.

Результаты опроса в русской аудитории таковы: В высказываниях как ценность объективируются, в первую очередь, *отношения человека с другими людьми* (окружающими, близкими, друзьями, членами семьи, всеми). Это подтверждает тезис о том, что русским не свойственен индивидуализм. Смысл взаимоотношений с другими людьми для русских заключается в понимании того, что *тебе ответят тем же, что ты даёшь*. Глаголы, многократно поддерживающие это мнение в высказываниях: *делать* (добро), *отдавать*, *помнить* (добро). Не так активны существительные, прямо называющие качества человека *доброжелательность*, *отзывчивость*, *бескорыстие* и тип отношений - *любовь*, *уважение*, которые часто появляются в социологических перечнях ценностей. Это связано с тем, что качества характера могут изменяться, и поэтому постоянной ценностью не являются, а чувства у русских – противоречивы. В контексте

взаимоотношений людей выступают понятия о *чести* и *честности* (*держат слово, отвечают тем же*), *правде* и *справедливости*. Вероятно, они базируются на взаимоотношениях людей, поскольку в контекстах нет ни слова о законе, государстве и Боге. *Счастье* понимается в чередовании с несчастьем и является неотъемлемым свойством самой жизни. Счастье без контекста также не является абсолютной ценностью и скорее связано с надеждой, чем является целью. Объективно выражена ценность *труда* (работы, учёбы), однако тоже только в сумме с целеполаганием, осознанием необходимости и отсутствием спешки на этапе подготовки. С одной стороны: *Работа – не волк, в лес не убежит. Семь раз отмерь, один – отрежь. Тише едешь – дальше будешь*. С другой стороны: *Куй железо, пока горячо. Под лежащий камень вода не течёт. Долго запрягаем, но быстро ездим*. То есть русский не видит ценности в работе ради работы, не начинает работать, если не видит цели, если не обдумал образ действий и результат. Есть понимание больших *возможностей* на пути, ощущение, что всего можно добиться, но при этом есть постоянная рефлексия «Зачем это надо? Интересно мне это или не интересно?» Вознаграждение за труд также прямо не называется. Мотив экономического благополучия, *достатка, состоятельности*, который также есть в перечнях ценностей, проявляется только в лексеме *деньги* и в денежных единицах, но в отрицательных конструкциях: *Не в деньгах счастье, Не имей сто рублей, а имей сто друзей*.

Таким образом, ценности, сформулированные одним словом, вырванные из культурного контекста, в русской национальной лингвокультуре не отражают их реального комплексного и противоречивого концептуального содержания, их места в иерархии (перечне) ценностей. Даже такая безусловная ценность как *семья* занимает подчиненное место в русской иерархии ценностей – *любви*, а любовь – *взаимоотношениям* между людьми (которые вне контекста также не воспринимаются как ценность).

На первом месте по результатам опроса у китайцев - *孝 уважение, почитание родителей* (сяо). Некоторые респонденты давали развёрнутые ответы, стараясь объяснить, почему считают важной именно эту ценность: *Как говорят китайцы, 百善孝为先- во всех добрых делах сыновняя почтительность занимает первое место. Для меня личного важно уважение и любовь к родителям и учителям. Кроме этого, быть честным и надежным, готовым помогать другим, соблюдать правила, все эти ценности тоже важны*.

На втором месте по частотности ответов *与人为善 - дружественные отношения, гармония между людьми*. Отмечены также ценности, соответствующие определенным свойствам, чертам национального характера, признаваемые и ценимые в обществе: *善良 доброта, 自强 целеустремленность, 耐心 терпение, 爱国 любовь к Родине* (с контекстом, маловероятным для таких опросов у современной молодежи в России: *Я люблю свою Родину. В трудные моменты, любовь к Родине дает мне надежду и свет, подсказывает мне, как правильно вести себя. Я уважаю тех героев, которые защитили нашу Родину), 勤劳 трудолюбие, 谦虚 скромность, 乐观 жизнерадостность, 同情心 сочувствие, 礼 вежливость* (с контекстом: *С детства меня говорили о вежливости (ли). Мы должны вести себя вежливо и в семье, и в обществе. Вежливый человек обычно хорошо воспитан и уважает других. Благодаря этому, я могу жить радостно), 知足常乐 быть удовлетворенным реальной жизнью* (русский аналог – *ценить то, что есть*).

В ответах китайских респондентов проявились не только традиционные, но и новые идеи о ценностях жизни: *闷声发大财. Зарабатывать деньги скрыто* в значении «стать богатым любыми средствами», что можно сравнить с русским выражением: *Деньги не пахнут. 走自己的路, 让别人说去吧! Следуй своей дорогой, и пусть люди говорят что угодно. 社会的规则都是聪明人制定的, 你愿意当被剥夺的笨蛋吗? Общественные правила установлены умными людьми, а ты хочешь стать дураком, которого эксплуатируют эти умники? 要相信自己! Верьте самому себе. 适应是生存之道*

◦ *Чтобы жить, надо привыкать. 天下人人平等。 Все равны под небом.*

Мы предприняли попытку провести реконструкцию ценностей и свести в перечень ценностных доминант повторяющиеся ключевые слова в выбранных устойчивых выражениях. Трудности связаны с тем, что в русской лингвокультуре нет признанного в обществе прямого перечня ценностей: после библейских заповедей, Поучения Владимира Мономаха, Домостроя и Морального кодекса строителя коммунизма попытки создавать перечни ценностей предпринимаются только специалистами – социологами, социолингвистами, педагогами. Отсутствие ясных формулировок, что такое хорошо, и что такое плохо, свойственное русской языковой картине мира, проявляется и в ответах русских респондентов – все очень индивидуально. Но все-таки скрытый список ценностей в русской языковой картине мира есть. На первом месте у русских – возможность общаться с другими людьми и *взаимоотношения*, возникающие между людьми. Этому подчинены *любовь* как совершенное чувство, возникающее из взаимоотношений, и *семья* как совершенная организация взаимоотношений. Как ключевые слова, появляются также *работа*, *жизнь* и *счастье*, однако вне контекста, они теряют комплексный ценностный смысл.

По наличию общих сем в однословных наименованиях ценностей и ключевых слов в контекстах перечни русских и китайских ценностей схожи. Так добрые, честные отношения между людьми занимают ведущее место, но у китайцев над взаимоотношениями вообще стоит отношение к родителям – *уважение, почитание родителей*. Взаимоотношения у китайцев, в отличие от русских, рассматриваются как *гармония* (у русских возможен и дисбаланс, важен само наличие взаимоотношений). Очевидно разное понимание ценности *труда*: русской рефлексии – *работа для жизни или жизнь для работы?* – противостоит китайское понимание того, что *цель труда осознаешь в процессе труда*. Очень важны для китайцев конфуцианские ценности – *вежливость, скромность*, закрепленные в специальных терминах *ли* и *цян*, связанные с представлениями об отношении людей, об идеале человека и поведении в обществе. Для русских эти понятия в перечень ценностей не входят, поскольку они могут входить в противоречие с открытой, прямой и честной позицией, важной для русских во взаимоотношениях людей. Для китайцев чрезмерное проявление эмоций, то есть нарушение правил поведения в обществе, грозит потерей лица.

В современных тенденциях иерархического расположения традиционных ценностей и введения новых ценностей наблюдаются общие процессы у китайцев и у русских – это влияние индивидуализма, стремление доверять только своему опыту и недоверие авторитетам, стремление к благосостоянию в ущерб моральным принципам, однако приоритет пока и у китайцев и у русских отдается традиционным ценностям.

Список литературы:

1. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. – М.: Гнозис, 2004. – 389 с.
2. Ковшова М.Л. Лингвокультурологический метод во фразеологии: Коды культуры. – М.: URSS, 2015 – 456 с.
3. Лапин Николай Иванович. Динамика ценностей населения реформируемой России. Москва: Едиториал УРСС, 2003. – 224 с.
4. Сабитова З.К. Лингвокультурология. М.: Флинта, 2015. – 528 с.
5. Слышкин Г.Г. Лингвокультурные концепты и метаконцепты. Волгоград: Перемена, 2004. – 340 с.
6. Стернин И.А., Попова З.Д., Лакуны и концепты в аспекте национальной специфики языка и мышления. / Русский язык как иностранный: Теория. Исследования. Практика. – СПб, 2004. – 216 с.
7. Тань Аошуан. Китайская картина мира: Язык, культура, ментальность. – М.: Языки славянской культуры, 2004. – 240 с.

**Сидорович Зоя Зигмундовна,
к. филол. наук,
доцент кафедры русской филологии
Гродненского государственного университета им. Янки Купалы,
Гродно, Беларусь**

Образовательные инновации в преподавании филологических дисциплин

***Abstract:** The article examines and describes modern educational technologies, a methodology of giving and the criteria for assessing particular creative tasks in building students' communication competence. The suggested kinds of tasks and teaching techniques applying project method, modular education, heuristic education are efficient and necessary in training a contemporary graduate as long as they facilitate motivation for learning, develop creativity, non-standard thinking, aspiration for activity, independence in learning and creation, and form the need for self-realization.*

***Keywords:** education, pedagogical technology, project method, modular education, heuristic education, open tasks.*

Проблемы обучения и воспитания относятся к числу тех, разработка которых требует постоянной систематизации и обобщения. Любая целенаправленная деятельность стремится к оптимальным результатам, и образование не является исключением. Сегодня все чаще возникают вопросы, связанные с оптимизацией учебного процесса и инновациями в образовании. К основным составляющим современного образования можно отнести следующие: повышение целенаправленности и практико-ориентированности обучения, усиление мотивации обучаемых, информационная ёмкость содержания образования, применение прогрессивных форм и методов обучения, активизация темпов учебных действий, развитие рефлексивных навыков, использование компьютерных технологий и других новейших информационных технических средств обучения.

«Педагогическая (образовательная) технология – это система функционирования всех компонентов педагогического процесса, построенная на научной основе, запрограммированная во времени и в пространстве и приводящая к намеченным результатам» [3, 39]. Новая технологическая направленность обучения связана с учебно-познавательной деятельностью самого обучаемого: самостоятельная постановка цели, умение выбрать способы деятельности, умение согласовывать и координировать свои действия и отношения с другими, самоконтроль. Внедряемые в практику обучения новые педагогические технологии адаптивной системы обучения, уровневой дифференциации, коллективных способов обучения, модульной организации учебного процесса, гуманно-личностная технология Ш.А. Амонашвили, проблемное обучение, эвристическое обучение, проектное обучение, технология критического мышления, технология решения исследовательских задач (ТРИЗ), технология кластеров, технология Н.А. Зайцева, технология мастерских, технология М. Монтессори, технология развивающего обучения Л.В. Занкова и Д.Б. Эльконина–В.В. Давыдова, технологии интерактивного и дистанционного обучения являются результатом социальных преобразований и достижений научно-технического прогресса, передового педагогического опыта, позволяют модернизировать традиционные методы обучения. Главные достоинства любой технологии – это системность, научность, структурированность, процессуальность [3, 44–46].

Целеполагание должно лежать в основе педагогической системы, так как сами обучаемые

определяют путь развития личности, что является основой формирования самостоятельности и способности к самообразованию и самореализации. Педагогическая рефлексия носит выраженный двунаправленный характер: обучаемый (в идеале) – активный субъект учения, сам направляет, исполняет и контролирует процесс своего учения, т.к. перед учеником посильная задача; педагог (в идеале) – координатор, помощник, наблюдатель, т.к. вооружает обучаемого методологией решения, помогает в групповой деятельности и диалоговом общении. Обучаемый осознает собственные мысли и действия, осознает мысли и действия другого через самоопределение, самовыражение, самоутверждение, самореализацию и саморегуляцию.

«Работа с проектами занимает особое место в системе высшего образования, позволяя студенту приобретать знания, которые не достигаются при традиционных методах обучения. Это становится возможным потому, что студенты сами делают свой выбор и проявляют инициативу. С этой точки зрения хороший проект должен: иметь практическую ценность; предполагать проведение студентами самостоятельных исследований; быть в одинаковой мере непредсказуемым как в процессе работы над ним, так и при ее завершении; быть гибким в направлении работы и скорости ее выполнения; предполагать возможность решения актуальных проблем; давать студенту возможность учиться в соответствии с его способностями; содействовать проявлению способностей студента при решении задач более широкого спектра; способствовать налаживанию взаимодействия между студентами» [1, 121].

В центре проектной деятельности находится студент, который проявляет свой субъективный опыт и знания, свою индивидуальность, самостоятельность, активность, креативность. Проектное обучение дает возможность развивать одновременно языковую, коммуникативную и культуроведческую компетенции. При использовании проектного обучения важен учет принципа свободного выбора темы проекта, источников и способов получения информации, приемов исследования, формы представления результатов работы, что индивидуализирует обучение, формирует стремление к самостоятельной познавательной и творческой деятельности. Выбор типа проекта зависит от учебной дисциплины, исследуемой темы, организаторских способностей преподавателя и обучаемых, готовности студентов к проектной деятельности, наличия необходимых ресурсов и др.

Например, выпускники специальности «Компьютерная лингвистика» должны представить групповые проекты «Дистанционный учебный курс». Студенты выбирают один из разделов языка и в соответствии со схемой анализа представляют материал исследовательского характера, который включает следующие обязательные параметры:

1. Название проекта, автор, название учреждения образования, год.
2. Актуальность проекта. Почему важно рассматривать данный раздел? Является ли данная проблема современной, требующей особого внимания и рассмотрения, с учетом анализа рынка программного обеспечения?
3. Определение цели и задач проекта.
4. Объект исследования (что изучаете; то, над чем велось наблюдение).
5. Предмет исследования (как изучался объект, с какой стороны, какие найдены закономерности).
6. Представление теоретического материала.
7. Комплекс упражнений по усвоению изучаемого раздела языка.
8. Перспективы усовершенствования изучения данного раздела с помощью предложенного дистанционного курса.
9. Выводы (достижение поставленной цели и решение задач).
10. Литература (правильно оформленное библиографическое описание списка использованных источников информации).

Заключительный этап – представление проекта, возможно также рецензирование работ самими студентами и выступление учащихся в качестве оппонентов.

Критериями оценивания и доклада, и проекта могут быть следующие:

1. Соответствие теме проекта, отсутствие необоснованных отступлений от темы. Полнота и глубина раскрытия темы.

2. Достижение поставленной цели, решение обозначенных задач.

3. Дизайн проекта.

4. Технологическая составляющая: возможность модульного структурирования материала, наличие встроенных мультимедиа приложений, возможность постоянного обновления и добавления контента; возможности общения через форумы и чаты; наличие он-лайн обмена файлами между пользователями; наличие блока контроля и самоконтроля, возможность создания тестовых заданий разных видов, возможность отчета об успеваемости обучаемого, возможность просмотра учащимся своих результатов, анализа ошибок и комментариев преподавателя.

5. Языковое оформление письменного текста.

6. Логичность и композиционная четкость проекта, его презентабельность.

7. Защита проекта. Речевое оформление.

В основе учебных проектов лежат исследовательские методы обучения. Так формирование коммуникативных компетенций происходит через активизацию мыслительной, познавательной деятельности студентов. Как форма обучения проект создает положительную мотивацию для самостоятельной работы обучаемого, учитывает индивидуальный уровень образованности и владения языком студента, способствует интенсивному процессу совершенствования речевого сознания и творческого мышления обучаемого, развивает личностные качества учащегося, необходимые для межкультурной коммуникации, обеспечивает оптимальные условия обучения.

Модульное обучение всегда востребовано в высшем образовании и строится по правилам структурированности, иерархичности и преемственности, когда законченность и целостность учебного материала представлена в определенных модулях и предполагает интеграцию разных видов и форм обучения. Проблемно-модульное обучение представляет интеграцию модульного и проблемного обучения, позволяющую использовать достоинства обеих технологий. Положительный результат обучения в данном случае связан с динамичностью, которая заключается в вариативности содержания материала и видов деятельности элементов и модулей, с осознанностью перспективы обучения каждым учеником, с дифференциацией и индивидуализацией учебной деятельности.

В качестве примера рассмотрим возможный вариант структурно-логической организации учебного материала по модулю «Графика» (1 курс, дисциплина «Современный русский язык»), предназначенный для теоретического и методического обеспечения как процесса преподавания, так и для самостоятельной работы студентов по усвоению изучаемой темы. В программе изучения этого модуля представлены следующие элементы:

1. Перечень опорных знаний и умений, позволяющих приступить к изучению нового материала. *Повторите учебный материал по следующим темам: «Устная и письменная формы существования литературного языка», «Позиционные чередования гласных и согласных звуков».*

2. Учебные цели (те знания и умения, которые должны быть усвоены и освоены студентами после изучения модуля): *знать основные типы письма, историю возникновения русского алфавита и происхождение букв русского алфавита, состав русского алфавита и официальные названия букв, соотношение букв и фонем в русском языке и основном принципе русской графики; уметь определять соответствие написаний слоговому принципу русской графики, выявлять отступления от слогового принципа, выполнять графический анализ слов.*

3. Теоретический материал, ориентированный на рефлексию обучаемых (разбит на узловые

вопросы и снабжен списком ключевых понятий, подкреплен алгоритмами и образцами выполнения анализов языковых единиц): *графика, факторы современного русского письма, пиктографическое письмо, идеографическое (логографическое) письмо, фонография, алфавит (азбука), графемы, аллографемы, слоговой (буквосочетательный, силлабический) принцип русской графики, однозначные, двузначные, несоотносимые со звуками буквы.*

4. Вопросы и задания для самоконтроля.

5. Практические задания для формирования соответствующих компетенций.

6. Образцы разноуровневых заданий для текущего и итогового контроля за ходом и результатами обучения: репродуктивный уровень (например, *Перечислите изменения, которые принесла в систему русской графики реформа Петра I в XVIII веке?*), продуктивный уровень (например, *Выполните графический анализ слова «рассказчик»*), творческий уровень (например, *Продемонстрируйте различия в способах передачи на письме аналогичных или сходных в произношении звуков и звукосочетаний на конкретных примерах в русском и белорусском языках*). Представьте проект «Новый тип письма» или предложите несколько букв и опишите их звуковое значение для нового алфавита.

7. Наличие проблемных ситуаций на поиск ошибок, например, намеренно допущена ошибка в теоретическом материале, неполно изложен изучаемый вопрос, в задании допущены ошибки и другие.

8. Список основной и дополнительной литературы по теме модуля.

Начало модуля содержит описание интегрированной цели, начало его элемента – описание частной цели. Программа намечает близкие, средние и дальние перспективы. В системе контроля достижений обучаемых могут использоваться традиционные формы оценки, зачетная система и рейтинговая (накопление баллов за различные виды работ).

Системный подход, принцип осознанной перспективы, самоорганизация и саморазвитие обучаемых, индивидуальный темп работы – концептуальные положения модульной технологии в свете личностно ориентированного обучения.

Одновременно обучать всех и обучать по-разному дает эвристический метод – способ открывать новое знание, находить новые идеи, новые факты – ученые противопоставляют формальным традиционным методам обучения. «Методика эвристического обучения основывается на открытых заданиях, которые не имеют однозначных "правильных" ответов. Практически любой элемент изучаемой темы может быть выражен в форме открытого задания, например: предложите версию происхождения алфавита, объясните графическую форму цифр, сочините пословицу, сформулируйте грамматическое правило, составьте сборник своих задач, установите происхождение объекта, исследуйте явление и т.п. Получаемые учениками результаты оказываются индивидуальны, многообразны и различны по степени творческого самовыражения» [3, 426]. «При этом неизбежно личное образовательное приращение студента (его знаний, опыта, способностей), который оказывается активно включенным в процесс образования как культурно-исторического созидания» [2, 9].

Приведем примеры некоторых заданий эвристического обучения.

Задание «Идеальных людей не бывает», дисциплина «Риторика», 3 курс. В свое время Л.Н. Толстой выстроил программу собственной жизни, положив в ее основу представление об идеальном человеке и написал текст по модели, близкой к официальному документу. Прочитайте этот текст «Юность. Глава *Comme il faut*». Обсудите актуальность качеств, выделенных Л.Н. Толстым, для современного молодого человека. Составьте короткий текст с перечнем качеств характера / поведения, которые отличают современного молодого человека, а также тех качеств, которые вы считаете важными для себя лично.

Задание «Как корабль назовешь...», дисциплина «Стилистика», 5 курс. Используя интернет-

ресурсы, выберите интересные, на ваш взгляд, в стилистическом плане (прецедентные) заголовки публицистических текстов прошлых лет, сопоставьте тексты газетных статей сегодняшнего времени с лексикой газет прошлого (временная разница хотя бы в 20 лет).

Задание «Давайте говорить друг другу комплименты», дисциплина «Речевой этикет: история и современность», 4 курс. Произнесите комплименты, сохраняя языковые особенности эпохи и культуры того времени, адресованные княжне XII века, сударыне XVI века, даме XIX века, женщине XXI века, Великому Государю XIII века, Тайному советнику XVII века, революционеру XX века.

Задание «Ощущения в слове», дисциплина «Рекламный текст», 3 курс. В соответствии со способом восприятия означающего знаки делятся на: зрительные, слуховые, осязательные, обонятельные, вкусовые. Приведите примеры (не менее 5), как с помощью языка выражаются данные знаковые системы через одну часть речи (на выбор: имя существительное, имя прилагательное, глагол, наречие или предикатив).

Используя метод гипотез, сформулируйте исходные позиции на проблему, касающуюся изучения русского языка. Начало конструкции «Что будет, если...»

Используя технологию «Список», подготовьте следующие списки, включающие 10 позиций, по дисциплине «Педагогическая риторика», 4 курс: список терминов педагогической риторики; список вопросов по теме; список нормативных документов, необходимых учителю в педагогической деятельности; список тенденций в развитии современного образования; список методов обучения; список нетрадиционных форм проведения уроков; список похвал ученику; список упражнений по снятию «ораторской лихорадки»; список цитат о профессии учителя; список великих педагогов; список книг, без прочтения которых невозможна эффективная педагогическая деятельность; список речевых жанров, используемых педагогом в своей профессиональной деятельности; список качеств, которыми должен обладать педагог; список конфликтных педагогических ситуаций; список типичных примеров нарушения этики в учебном процессе; список категоричных утверждений учителя и многие другие.

Эвристические задания (в иной терминологии «открытые задания», «задания открытого типа», задания, не имеющие одного правильного ответа) позволяют развивать индивидуальные коммуникативные компетенции обучающихся, творческую самореализацию ученика в процессе образования и оптимально организовать образовательный процесс.

Современные тенденции педагогической системы – это дифференциация и индивидуализация, личностно ориентированное обучение сообразно способностям и склонностям обучающихся.

Инновационная деятельность педагога будет успешной и востребованной, когда она будет практико-ориентированной (направленной на разрешение конкретных и реальных проблем жизни учащихся), непрерывной (осуществляться постоянно, систематически), контекстной (проводиться в естественных и комфортных условиях процесса воспитания и обучения), оптимистичной (включать позитивную установку на успех), индивидуализированной (строиться на основе и с учетом имеющегося уникального опыта педагога, его оригинальной системы профессиональных приемов).

Образование сегодня – это не только получение знаний, но и развитие коммуникативных компетенций, это собственная траектория образования, это поисковая и исследовательская деятельность, это презентация и публичная защита собственного дела, это неотъемлемая рефлексивная составляющая осознания уровня выполненной работы (самоанализ информации, самоцелеполагание, самопланирование, самоконтроль, самооценка, саморегулирование).

Список литературы:

1. Жак Д. Организация и контроль работы с проектами / Д. Жак // Университетское образование: от эффективного преподавания к эффективному учению. Сборник рефератов по дидактике высшей школы / Белорусский государственный университет; Центр проблем развития образования. – Минск: Профилен, 2001. – С. 121–141.
2. Король А.Д. Эвристический практикум по педагогике: учеб.-метод. пособие / А.Д. Король, А.В. Хуторской, Е.И. Белокоз. – Гродно : ГрГУ, 2014. – 193 с.
3. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2-х т / Г.К. Селевко. – Т. 1. – М.: Народное образование, 2005. – 552 с.



*Туманова Айнакуль Бектасовна., Ли В.С.,
д.ф.н., доценты, профессора кафедры русской филологии
и мировой литературы Казахского национального
университета имени Аль-Фараби,
Алматы, Казахстан*

Институциональный деловой дискурс как объект исследования прикладного характера в современной лингвистике

***Abstract:** The article is devoted to the description of institutional business discourse as an object for scientific research. It provides a short review of the scientific literature on the problems of modern linguistics of general and particular (applied) character. The paper presents the materials about the features of the institutional business discourse, action-oriented, as well as about the prospects of its research for bachelors, undergraduates, doctoral candidates (PhD) of such kind specialty like "Russian Philology" and "Russian language and literature".*

***Keywords:** institutional business discourse, theoretical and applied linguistics, communicative environment, speech activity, stereotypical communication tools, communication participants.*

Известно, что исследования активных языковых процессов, связанных с влиянием новых общих тенденций развития во всех сферах современной жизни, начиная со сферы инновационных технологий в производстве, кончая коренными изменениями в общественной жизни человека, все больше и больше привлекают внимание ученых различных областей знаний. Поэтому естественно, что в науке, отвечающей запросам времени, активно разрабатываются именно те проблемы и вопросы, которые связаны с исследованием как общих, так и частных процессов инновационного характера, происходящих в современном мире. Это относится и к естественно-техническим и социально-гуманитарным наукам. В контексте этой глобальной проблематики изучение инноваций в языке представляет, на наш взгляд, научный интерес.

Инновации в языке обусловлены не только экстралингвистическими глобализационными процессами в современном мире, но и собственно лингвистическими процессами, происходящими в науке о языке. Так, под влиянием смены научных парадигм на рубеже XX и XXI вв. актуальным становится изучение языка не «в самом себе и для себя» (Ф. де Соссюр), а языка как самой

деятельности человека, как проявление его целей, намерений, всей его жизни. Понятно, что учение о дискурсе, понимаемом как действие, как «речь, погруженная в жизнь», органично вписывается в современный мир глобализационных процессов во всех сферах человеческой деятельности, прежде всего в общественно-деловой. Именно общественно-деловой дискурсе выдвигается на передние позиции и его изучение становится важнейшей задачей лингвистики наших дней. Общественно-деловая речь связана с особым видом профессиональной деятельности, который в наши дни становится не просто определяющим общий уровень социально-экономического состояния современного мира, но и формирующим общее будущее.

Деловая профессиональная деятельность, как известно, отличается сугубо прагматическими задачами, решаемыми при речевом взаимодействии между участниками той или иной коммуникативной ситуации. Именно прагматизм деловой речи делает чрезвычайно важным знание особых правил речевой деятельности (этикета, поведения), соблюдение которых способствует достижению соответствующей практической цели. Любой речевой акт при общественно-деловом общении прагматичен, интенционален, т.е. направлен на достижение какой-то определенной цели. А эти цели при общественно-деловом общении, несмотря на их разнообразие, достижимы в значительной степени от успешности речевого акта, от его перлокутивного эффекта. Кроме того, языковая (речевая) составляющая в общественно-деловой деятельности, особенно в современном мире, не менее важна, чем производственная сфера. Конечно, рассмотрение такой проблемы соотносится с ее прикладным характером и прежде всего с ее практической направленностью. Известно, что современная наука о языке решает именно прикладные задачи, в ней дихотомия «теоретическая лингвистика vs. прикладная лингвистика» рассматривается не как противопоставление, а как взаимодействие, взаимообогащение.

Принято считать, что состояние современной лингвистики, тенденции ее развития невозможно охарактеризовать какой-то единой схемой, поскольку в силу своеобразия онтологии языка, его особой роли в жизни человека и социума в целом он действительно неисчерпаем и необозрим, как необозрима и жизнь человека. И сам человек живет прежде всего в мире языка, и язык – это «дом Бытия» (по М. Хайдеггеру). Понятно, что этот «дом» неисчерпаем, как бесконечно и неисчерпаемо и само бытие. Такой подход к языку, характеризующийся отказом от имманентного рассмотрения языка, предопределил такую тенденцию развития современной лингвистики, как формирование новых предметов лингвистики, «освоение новых «территорий», которые традиционно принадлежали другим отраслям научного знания. И лингвистика становится также неисчерпаемой. Неисчерпаемость современной лингвистики не только в том, что она в силу особенностей своего объекта изучения должна быть многоликой, но и в связи с высоким уровнем ее развития, под влиянием разнообразия подходов к языку, наличия многообразных теорий и концепций языка и, наконец, существования различных национальных и региональных школ и направлений, связанных с определенной национально-культурной и научной традицией. Многоликость лингвистики как науки можно объяснить и тем, что тенденции к интеграции гуманитарных отраслей знания, к консолидации наук не по объекту, а по решаемым проблемам привели к лингвистическому экспансионизму, в результате чего сама лингвистика утратила свои четко очерченные контуры. В свое время А.А. Леонтьев в докладе «Надгробное слово «чистой» лингвистике» пишет следующее: «Простой анализ выходящей под маркой общей лингвистики литературы показывает, что она либо носит откровенно прикладной характер, либо перерастает в психолингвистику, нейролингвистику, социолингвистику и т.д., либо, наконец, срастается с логикой как наукой о выводном знании, философией и т.д.» [1, 308]. Однако эти «надгробные слова» «чистой», теоретической лингвистике весьма односторонне характеризуют действительное состояние современной теоретической лингвистики. Они свидетельствуют скорее не о «смерти» лингвистики как единой науки, а о ее новом облике и новых задачах, решаемых ею совместно с другими отраслями гуманитарного

знания, с логикой и философией в том числе: «В основе всех понятий, с которыми оперирует логика и философия, лежат концепты естественного языка, заключающего в себе океан концентрированного опыта человечества, сокровищницу недостаточно изученных и недооцениваемых знаний... Человек уже произвел (первичный) философский, логический и психологический анализ, и результаты его отражены и закреплены в языке. Прежде чем двигаться дальше в любом из направлений, предлагаемых различными науками, необходимо извлечь все, что возможно из языка, и сделать это должна лингвистика» [2, 21]. Современная лингвистика на этом пути извлекла многое из того, что не было замечено традиционной «чистой» лингвистикой. Углубление научной рефлексии способствовало также изменению взгляда на язык, на его онтологические свойства, его предназначение в жизнедеятельности отдельного языкового социума и индивидуума. И все это в совокупности предопределило новую роль лингвистики в системе знаний о мире и человеке и создало мистификацию кажущегося растворения лингвистики в других науках. Но одно бесспорно: противопоставление «чистой», теоретической лингвистики и лингвистики прикладной – не генеральная линия развития науки о языке, скорее, следует говорить о новых отношениях между научными дисциплинами. В связи с этим весьма примечательно мнение Вяч. Вс. Иванова, который в своей книге «Лингвистика третьего тысячелетия: вопросы к будущему», пишет следующее: «Связи языкознания, с одной стороны, и шенноновской теории информации и колмогоровской теории сложности, с другой, представляют примеры того, как в будущем могут начать складываться отношения между научными дисциплинами. Вместо традиционно наследуемых и охраняемых условных границ между ними наступит время исследований по проблемам, а не по установленному условному размежеванию сфер занятий. Можно надеяться, что от принятой сейчас традиционной и весьма консервативной классификации знаний уже скоро останутся одни воспоминания» [3, 29].

С этим мнением следует согласиться, поскольку, действительно, вместо традиционной «классификации знаний» пришло время нового «отношения между научными дисциплинами». Более того, эти новые отношения привели к новым дисциплинам, которые формируются по проблемам. Понятно, что изменились и задачи самой лингвистики, которая всё отчетливее приобретает облик междисциплинарной области гуманитарных исследований, о чем свидетельствуют такие названия новых «лингвистик», как прагмалингвистика (лингвопрагматика), геоллингвистика, урбанистическая лингвистика, гендерная лингвистика, политическая лингвистика, юрлингвистика, лингвокультурология, лингвокриминалистика и др. Все эти дисциплины «носят откровенно прикладной характер», в связи с чем появилось новое противопоставление: теоретическая лингвистика vs. прикладная лингвистика. Однако это противопоставление, как показывает состояние современной лингвистики и основные тенденции ее развития, представляется надуманным, поскольку проблематика теоретической и прикладной лингвистики оказалась единой. Более того, стало совершенно очевидным, что решение прикладной задачи невозможно без использования научно-исследовательского аппарата теоретической лингвистики. В свою очередь, прикладные задачи выявили новые аспекты, казалось бы, сугубо теоретической проблемы, способствовали формированию новой методологии науки о языке. Всё это заставляет говорить не о противостоянии «чистой», теоретической лингвистики и лингвистики прикладной, а о взаимообогащении их. Именно взаимообогащению лингвистики как единой гуманитарной отрасли научного знания призвано служить исследование делового дискурса как феномена языка. Языковые новшества в общественно-деловой речи представляются как реализации прагматических целей коммуникантов. Сам процесс интеракции между ними рассматривается как проявление межличностных отношений, существующих в общественно-деловой сфере. Новшества (инновации) в этой сфере – веяние и требование времени, поэтому лингвистика должна не только просто фиксировать эти новшества, но установить новые закономерности в этом феномене.

Обратимся к понятию институциональности, представляющему собой неотъемлемый параметр дискурсивной интеракции. Всякий институциональный дискурс использует определенную систему профессионально-ориентированных знаков или, другими словами, обладает собственным подязыком (специальной лексикой, фразеологией) [4, 368]. Человек вступает в то или иное дискурсивное пространство не только в определенной социальной роли (включающей или подразумевающей тип социального института), но и с определенными целями. Институциональный дискурс оказывается предельно широким понятием, охватывающим как языковую систему (ту ее часть, которая специфически ориентирована на обслуживание данного участка коммуникаций), так и речевую деятельность (совокупности лингвистических и экстралингвистических факторов) и текст. Институциональный дискурс представляет собой общение в заданных рамках статусно-ролевых отношений [5, 14]. В современном обществе существуют следующие виды институционального дискурса, получившие определенную исследовательскую оценку: политический, дипломатический, административный, юридический, военный, педагогический, религиозный, мистический, медицинский, деловой, рекламный, спортивный, научный, сценический и массово-информационный.

Институциональный дискурс выделяется на основании двух системообразующих признаков: цели и участники общения [5, 15]. Например, цель политического дискурса – завоевание и удержание власти, педагогического дискурса – социализация нового члена общества, делового дискурса – установление взаимовыгодных деловых отношений между организациями и т.д. Основными участниками институционального дискурса являются представители определенного института и люди, обращающиеся к ним. Традиционно выделяют четыре признака институционального дискурса: 1) конститутивность, 2) институциональность, 3) признаки типа институционального дискурса, 4) нейтральность. Конститутивные признаки включают участников, условия, организацию, способы и материал общения, т.е. людей в их статусно-ролевых и ситуационно-коммуникативных амплуа, сферу общения и коммуникативную среду, мотивы, цели, стратегии, канал, режим, тональность, стиль и жанр общения и, наконец, знаковое тело общения (тексты и/или невербальные знаки) [5, 15]. Они получили достаточно полное освещение в работах по социолингвистике и прагматингвистике (Hymes, 1974; Fishman, 1976; Brown, Fraser, 1979; Белл, 1980; Богданов, 1990; Карасик, 1992; Макаров, 1998). Признаки институциональности фиксируют ролевые характеристики говорящего и слушающего, типичные хронотопы, символические действия, трафаретные жанры и речевые клише.

Таким образом, институциональное общение – это коммуникация в своеобразных масках [6, 66]. Именно трафаретность общения принципиально отличает институциональный дискурс от персонального. Специфика институционального дискурса раскрывается в его типе, т.е. в типе общественного института, который в коллективном языковом сознании обозначен особым именем, обобщен в ключевом концепте этого института (политический дискурс – власть, педагогический – обучение, религиозный – вера, юридический – закон, медицинский – здоровье и т.д.), связывается с определенными функциями людей, сооружениями, построенными для выполнения данных функций, общественными ритуалами и поведенческими стереотипами, мифологемами, а также текстами, производимыми в этом социальном образовании [7, 77]. Нейтральные признаки институционального дискурса включают общедискурсивные характеристики, типичные для любого общения, личностно-ориентированные признаки, а также признаки других типов дискурса, проявляющиеся «на чужой территории», т.е. транспонированные признаки (например, элементы проповеди как части религиозного дискурса в политическом, рекламы – в медицинском, научной дискуссии – в педагогическом) [8, 17]. Коммуникативные клише в рамках институционального дискурса являются своеобразными ключами для понимания всей системы отношений в соответствующем институте.

Институциональный деловой дискурс (далее – ИДД) – сложный объект, имеющий ряд институциональных и когнитивно-лингвистических особенностей, отличающих его от всех других типов дискурса. ИДД – это процесс творческого следования норме, которая диктуется и познается через сложную и многомерную «профессиональную» картину мира, актуализированную через базисные понятия деловой культуры, профессионально направленные идеи и концепты, нормы институционального и межличностного поведения, детерминирующие деловое общение, ценностные ориентации; схемы, фреймы стереотипных ситуаций, формулы; специальный тезаурус (например, слова-сигналы). Все это знания, которые вербализуются в текстах профессиональной направленности на лингвокогнитивном уровне [9, 44].

Так, институциональный деловой дискурс представляет собой целенаправленную статусно-ролевою речевую деятельность людей, общей характерной чертой которых являются деловые отношения (производство товаров, финансирование этого производства, предоставление денежных займов, торговлю, страхование, коммерцию, продажу продукции и различные услуги, такие как бухгалтерский учет, распределение и ремонт товаров, покупку, продажу товаров или услуг, предварительные переговоры по этим видам деловых отношений), охватывающие не только организации внутри, но и связи между организациями, а также коммуникацию между организациями и отдельными индивидами, базирующуюся на нормах и правилах общения, принятых в деловом сообществе [9, 50].

К особенностям официально-делового дискурса относятся стабильность, традиционность и стандартизованность, поскольку сферой его применения являются деловые отношения между людьми, учреждениями и государствами. Поскольку официально-деловой дискурс, как уже отмечалось, характеризуется строгой точностью, объективностью, конкретностью, лаконичностью, отсутствием образности и эмоциональности, то и выбор средств для него будет определяться этими же особенностями. В частности, использование интернациональных лексических единиц не будет продиктовано стремлением к реализации основных прагматических установок, поскольку выражаемое в официально-деловом стиле содержание должно исключать двусмысленность и возможность разночтения. Институциональность является «системообразующим признаком» ИДД и представляет собой комплекс лингвокогнитивных моделей, стратегий, образцов, схем и т.п., которыми участники делового сообщества обмениваются в разных профессиональных интеракционных плоскостях.

ИДД – как социальное, так и лингвистическое явление. Его существование и развитие, коммуникативные механизмы и набор средств выражения зависят от ситуации общения и требований современного мира бизнеса. Именно социальный институт «деловое сообщество» детерминирует использование языка, «вживляет» определенные знания и представления в личность каждого участника делового сообщества, диктует стратегии и тактики взаимодействия социальных групп и индивидов [9, 50]. Институциональный деловой дискурс является сложным, многоаспектным образованием, где каждая входящая в его состав область имеет своего, только ей присущего адресата и адресанта, цели и задачи коммуникации, ситуации взаимодействия, интенции и стратегии их достижения [9, 51].

Основными причинами, определяющими динамизм делового дискурса, являются стабильное развитие общества, бизнеса и, соответственно, развитие языковой личности; постоянство, разная степень взаимодействия и обмена информацией между членами бизнес-сообщества; изменение последнего в процессе глобализации.

Несмотря на огромный исследовательский интерес к особенностям профессиональной коммуникации, целостная когнитивная теория продуцирования и понимания дискурса в отдельных социальных институтах (в частности, в современном бизнес-сообществе) не разработана. Недостаточно изучены и требуют специального исследования вопросы соотношения различных

когнитивных моделей и стратегий речевой деятельности в процессе дискурсивного взаимодействия. С учетом многоаспектности исследуемого феномена, можно говорить о том, что деловой дискурс – это система жанров, актуальных в общении специалистов в области менеджмента, маркетинга, экономики, торговли, бизнеса и т.д. Этот дискурс сводится к образцам вербального поведения, сложившимся в обществе применительно к закрепленным за экономистами сферам профессионального общения. Таких сфер общения в конкретном обществе может быть выделено довольно много. При всем их многообразии не для каждой из них, вероятно, может быть создана частная риторика, так как любая частная риторика описывает систему речевых жанров, а такая система может существовать только в такой профессиональной деятельности, в которой «слово – это профессиональный инструмент» [8, 416].

Как убедительно доказывает Т.В. Анисимова, только система может дать целостное представление о сущности жанра в единстве теории и практики его употребления в речи [10, 11]. Типологический метод позволяет эффективно в каждом конкретном случае формировать по предложенной модели не только уже описанные, но и другие, потенцируемые, жанры. Типологические характеристики являются базовыми критериями контроля и оценки эффективности и качества, действенности конкретной речи в определенном жанре. Предметом деловой риторики являются профессионально значимые жанры, прежде всего, связанные с подготовкой специалистов в сфере маркетинга, менеджмента, финансового дела, национальной экономики. В ИДД выделяют такие жанры, как деловая беседа, деловые переговоры, деловые совещания, в целом ряде современных научных публикаций их относят к так называемым «сложным речевым событиям» (событийный жанр) [11, 4]. Мы расцениваем такую терминологию как обоснованную, имеющую право на существование, но для методики обучения считаем более целесообразным называть такие виды речевого общения, как деловые беседы, деловые переговоры, деловые совещания комплексными (или сложными) риторическими жанрами или комплексными риторическими жанрами речевых событий. Каждый из деловых речевых жанров имеет свою конкретную коммуникативную задачу и цель (обсудить, составить мнение, принять решение и т.д.), но в то же время эти задачи и цели близки тем, что это задачи и цели делового, профессионального общения определенного круга специалистов, деловых людей, причем в процессе делового общения эти цели и задачи нередко переплетаются, дополняя, «поддерживая» друг друга. С точки зрения структуры любой дискурс представляет собой обмен репликами, включающими, наряду со спонтанной речью, шаблонные фразы, дискурсивные формулы, прецедентные тексты, коммуникативные стереотипы и т.д.

Коммуникативные стереотипы составляют неотъемлемую часть ролевого поведения коммуникантов в ИДД и его специфических жанрах. Стереотипы формируются на основе опыта, частоты повторяемости ролевых признаков, характеризующих поведение, манеру говорить, двигаться, одеваться и т.п. [12, 35]. В целом мы можем говорить, что любой дискурс характеризуется наличием собственных коммуникативных стереотипов. Например, в дискурсе офиса можно выделить коммуникативный стереотип строгого начальника, глупенькой секретарши, ленивого или, наоборот, рьяного работника и т.д.

Подводя итоги, следует отметить, что ИДД характеризуется в первую очередь практической направленностью, важными характеристиками которого являются сфера общения (бытовая или профессиональная), сочетание временных и пространственных рамок, коммуникативная среда, речевая ситуация, участники коммуникации, стереотипные коммуникативные средства (вербальные и невербальные) и др. В этой связи данная проблематика представляет благодатный материал для дальнейших научных исследований прикладного характера в бакалавриате, магистратуре, докторантуре (PhD) по специальностям: «Русская филология», «Русский язык и литература».

Список литературы:

1. Леонтьев А.А. Надгробное слово “чистой лингвистике” // Лингвистика на исходе XX века: итоги и перспективы: Тезисы международной конференции. Т. II. – М.: МГУ, 1995. – С. 308-309.
2. Шатуновский И.Б. Семантика предложения и нереферентные слова (значение, коммуникативная перспектива, прагматика). – М.: Языки русской культуры, 1996. – 400 с.
3. Иванов Вяч. Вс. Лингвистика третьего тысячелетия: вопросы к будущему. – М., 2004. –187 с.
4. Шмелева, Т.В. Модель речевого жанра / Т.В. Шмелева. Жанры речи. – Саратов, 1997.
5. Карасик, В.И. О типах дискурса // Языковая личность: институциональный и персональный дискурс: Сб. науч. тр. /В.И. Карасик. – Волгоград: Перемена, 2000. – 5-20 с.
6. Богданов, В.В. Речевое общение: прагматические и семантические аспекты /В.В. Богданов. – Л., 1990.
7. Белл, Р.Т. Социоллингвистика. Цели, методы и проблемы / Р.Т. Белл. – М., 1980.
8. Михальская, А.К. Основы риторики /А.К. Михальская. Просвещение, М., 1996.
9. Ширяева, Т.А. К вопросу о статусе дискурса/ Т.А. Ширяева. Вестник ПГЛУ. – 2006. – 49-55 с.
10. Анисимова, Т.В. Типология жанров деловой речи (риторический аспект): автореф. дис. Канд филол. наук/ Т.В. Анисимова. – Краснодар, 2000.
11. Гольдин, В. Е. Проблемы жанроведения / В. Е. Гольдин // Жанры речи: сб. науч. ст. – Саратов : Изд-во гос. учеб.-науч. центра «Колледж», 1999. – 4-6 с.
12. Крысин, Л.П. Социоллингвистические аспекты изучения современного русского языка / Л.П. Крысин. – М., 1989.



*Черепко Виктория Владимирована,
аспирант кафедры русского языка и методики его
преподавания филологического факультета
Российского университета дружбы народов
Москва, Россия*

Сопоставительно-типологическое описание сегментного состава русского и японского языков

***Abstract:** The article is about a comparative-typological analysis of Russian and Japanese languages with the purpose of revealing their segmented composition, as well as correspondences or inconsistencies in phonological systems. As a result of this analysis, phonological oppositions were established and the independence of phonemes in the languages in question was proved.*

***Keywords:** comparative-typological method, segment composition, Russian phonetics, Japanese phonetics, phonological oppositions, independence of phonemes.*

Каждый язык образует слова на базе своей системы звуковых элементов, каждый из которых является четко отграниченной единицей, число которых точно определено. И каждый из них характеризуется тем, что он не смешивается с другими.

Ф. де Соссюр говорил, что «в языке нет ничего, кроме различий» [3, 19-20]. Идеи Ф. де Соссюра поддерживал Р. Якобсон. Он считал, что любые различия между любыми фонемами в любом языке распадаются без остатка на простые неразложимые *бинарные оппозиции* и что все фонемы разлагаются на неразложимые *различительные* признаки, поскольку в этих оппозициях каждый из членов необходимо предопределяет наличие другого» (например, передний ряд противопоставляется заднему) [6, 73, 90].

Как отмечает Л.Р. Зиндер, по разному набору таких признаков можно установить фонемные различия и состав фонем анализируемого языка. При установлении состава фонем используют в качестве основного критерия способность или неспособность соответствующей пары звуков выполнять различающую функцию, что выявляется в *возможности или невозможности их употребления в одинаковой фонетической позиции*. С фонологической точки зрения проблема определения состава фонем имеет два аспекта: 1) нахождение *минимальных кратчайших звуковых единиц*, на которые членится поток речи; 2) выявление *аллофонов* разных фонем и фонетических единиц, которые относятся к одной и той же фонеме [2, 44, 63, 69].

Для выяснения инвентаря фонем языка служат разные методы. Наибольшее распространение получил *метод квазиомонимов или «минимальных пар»*, то есть слов, различающихся только одной фонемой. Определение состава фонем превращается в отыскивание таких пар слов. Квазиомонимы убедительнее всего для доказательства наличия противоположения той или другой пары фонем, но иногда их может случайно не оказаться [6, 55]. Важно иметь в виду, что достаточно найти не одинаковые, а хотя бы сходные фонетические положения. Также при определении фонологического статуса двух разных звуков решается вопрос: зависит ли данное звуковое различие от *механизма произношения (от комбинаторных или позиционных условий)* или нет [2, 69-71].

Теперь нам необходимо определить фонологическое содержание каждой отдельной фонемы в русском и японском языках. В работе Н.С. Трубецкого «Основы фонологии» приводятся три вида фонологических оппозиций фонем [5, 73-93]. В данной статье мы обратимся к привативным, градуальным и нейтрализуемым оппозициям.

Перед тем, как перейти к анализу оппозиций, необходимо оговориться, что в нашей работе русский материал интерпретируется в рамках Московской фонологической школы, а японский материал представлен в соответствии с общими фонологическими принципами анализа, изложенными, в частности, в работе Н.С. Трубецкого, анализ фонологического содержания фонем дополняется артикуляционной характеристикой при сопоставлении языков.

Рассмотрим вокализм русского и японского языков.

Согласно современным фонетическим представлениям, в русском языке насчитывается семь гласных: [u], [e], ([ы]), ([э]), [a], [y], [o], в японском языке – пять: [i], [ɯ], [e], [o], [a]. Гласные русского языка [ы], [э] приводятся в круглых скобках в связи с тем, что не признаются самостоятельными Московской фонетической школой. Считается, что [ы] является вариацией [u], а [э] – вариацией [e], поскольку они находятся в отношениях дополнительной дистрибуции: [u] и [e] встречаются после мягких согласных, [ы] и [э] – после твердых консонантов. Это положение согласуется с правилом выделения фонем, предложенным Н.С. Трубецким: «Если два звука встречаются в одной и той же позиции и не могут при этом заменить друг друга без того, чтобы не изменить значения слова или не исказить его до неузнаваемости, то эти звуки являются фонетическими реализациями двух разных фонем» [5, 55]. Рассмотрим примеры в русском языке: *дыма* [dʲýmɫ] – *дома* [dómɫ], *дама* [dámɫ], *дума* [dúmɫ] – *Дума* [dúɫ], *мер* [mér] – *мер* [mэр]; в японском языке: *kiru* [k'irɯ] '*резать*' – *koru* [korɯ] '*рубить*' – *kuru* [kurɯ] '*долгать*' – *karu* [karɯ]

'косить, стричь', *kura* [kʰʊrʌ] 'склад, темница' – *kuri* [kʰʊri] 'каштан' – *kure* [kʰʊre] 'сумерки'.

По акустико-артикуляторным признакам русские и японские гласные могут быть противопоставлены по:

1) ряду – переднему-непереднему (в русском языке 9 двучленных оппозиций: [(и-ы), и-э, и-а, и-у, и-о; е-ы, е-а, е-у, е-о]; в японском языке 6 двучленных оппозиций: [i-и, i-о, i-а, е-и; е-о, е-а]) (см. примеры выше);

2) подъему – верхнему-неверхнему (в русском языке 12 двучленных оппозиций: [и-е, и-э, и-о, и-а; ы-е, ы-э, ы-о, ы-а; у-е, у-э, у-о, у-а]; в японском языке 6 двучленных оппозиций: [i-е, i-о, i-а; и-е, и-о, и-а]);

3) огубленности – огубленные-неогубленные (в русском языке 11 двучленных оппозиций: [у-и, у-ы, у-е, у-э, у-о, у-а; о-и, о-ы, о-е, о-э, о-а]; в японском языке 6 двучленных оппозиций: [ш-и, ш-е, ш-а; о-и, о-е, о-а]).

В определенных положениях гласные фонемы изменяются в своем качестве, образуя закономерные ряды своих модификаций – вариантов и вариаций. Модификации русских гласных зависят от двух условий: 1) от соседства с различными по своему качеству согласными; 2) от положения по отношению к ударению. Изменения качества гласных фонем в ударяемом слоге зависят от первого из указанных условий, а изменения их в безударных слогах от обоих условий [1, 255]. Модификации японских гласных зависят от редукции гласных переднего ряда [ʉ], [i] и прогрессивной аккомодации.

Рассмотрим примеры в соответствии с положением гласного в слове относительно ударения: под ударением, в предударных и заударных слогах.

1. Гласные под ударением: а) русский язык: [с'ád'] – сад [сád]; тетя [т'ót'л] – тот [тót]; люди [л'úd'и] – полуда [пллудá]; теть [т'éc'т'] – теть [тэст], бил [б'íl] – был [бýл]; б) японский язык: *rap* [rap] 'хлеб' – *gorruaki* [rop'p'akʉ] 'шестьсот', *bon* [bon] 'лоток' – *byōki* [byook'i] 'болезнь', *sēru* [seerʉ] 'распродажа' – *jetto* [dʒ'etto] 'реактивный самолет', *riiru* [riiru] 'от англ. pool – бассейн' – *ryūto* [p'ʉʉto] 'со свистом', *firumi* [firumi] 'фильм'.

2. Гласные в предударных слогах: а) русский язык: дома [длмá], домово́й [дъмлвóй], трава [трлвá], темне́й [т'имн'éу], прине́с [пр'ин'óс], экспрес́с [экспрэ́с], жене́ [жынá], пропуска́ть [пръпруска́т']; б) японский язык: *hito* [x'ito] 'человек', *meron* [meron] 'дыня', *torri* [torri] 'от англ. top – топ', *furo* [furo] 'ванна', *sakura* [sakura] 'сакура'.

3. Гласные в заударных слогах: а) русский язык: вымы́ли [в'ымыл'и], пропу́ск [пр'о́пруск], вымаза́л [в'ымзэ́л], слесарю́ [сл'эсар'у]; б) японский язык: *kādo* [kaado] 'от англ. card – карта', *kōnā* [koona] 'от англ. corner – угол', *fensu* [fensʉ] 'от англ. fence – забор', *terebi* [terebi] 'телевизор'.

4. Сочетания гласных: а) русский язык: аудито́рия [ауд'итóр'ија], выигра́ть [в'ыиграт'], индивидуу́м [инд'ив'идум], зоопарк [злпáрк], гру́дная аорта [груднáја лóртл], не у Ани, а у Оли [н'и уáн'и, а у óл'и]; б) японский язык: *ai* [ai] 'осень', *ai* [aʉ] *куйен* [кушшен] 'помощь', *kōei* [kooei] 'слава', *aiotou* [aiotou] 'любить друг друга', *aoaotoshita* [aoaotoshita] 'ярко-зеленый', *ubaiai* [ʉbaiai] 'борьба за что-то'.

Рассмотрим консонантизм русского и японского языков.

По данным научной литературы, в современном русском языке насчитывается 36 согласных: [п-п', б-б', м-м', ф-ф', в-в', т-т', д-д', н-н', л-л', р-р', с-с', з-з', ш, ж, ш:, ц, ч, ж, к-к', г-г', х-х'], в современном японском языке – 34 согласных: [р-р', б-б', т-т', ф-ф', w-w', t-t', d-d', ts, dʒ, f', dʒ', n-p', s, z, f', r-r', j, k-k', g-g', η-η', h-x']. Примеры квазиомонимов: ба́шня [бáшн'л] – па́шня [пáшн'л], ба́с [бáс] – ба́з [бáс], ве́тер [в'эт'иr] – ве́чер [в'эч'иr], го́д [гóт] – ко́т [кóт], до́м [дóм] – то́м [то́м], жи́р [ж'ы́р] – сы́р [с'ы́р], ре́пка [р'э́пкл] – ле́пка [л'э́пкл], ро́зы [р'óзы] – ро́сы [р'óсы], све́т [св'эт] – це́вет [цв'эт], крýша [кр'ы́шл] – крýса [кр'ы́сл]; б) в японском языке: *bin* [b'in] 'бутылка'

– *pin* [p'in] 'булавка', *kohan* [kohan] 'берег озера' – *gohan* [gohan] 'рис', *kikan* [k'ikan] 'период' – *jikan* [dʒ'ikan] 'время', *gūgen* [gʊʃgen] 'аллегория, басня' – *mōgen* [moogen] 'безрассудные замечания, бездумные слова', *suikoden* [swikoden] 'от англ. *water margin* – речные заводы' – *suigoden* [swigoden] 'от англ. *words of taste* – сладкая речь', *jyōtai* [dʒ'oōtai] 'состояние' – *shyōtai* [ʃ'oōtai] 'приглашение', *senkai* [senkai] 'поворот' – *zenkai* [zenkai] 'в последний раз', *hoko* [hoko] 'алебарда – старинное ружье' – *hogo* [hoŋo] 'защита', *sekken* [sekken] 'мыло' – *zekken* [zekken] 'нагрудник', *koiton* [koiton] 'пытка' – *gouiton* [goiton] 'анус'.

По акустико-артикуляторным признакам русские и японские согласные классифицируются на основе следующих оппозиций:

1) место образования (с подклассификацией по активному и пассивному органам): в русском языке – 14 двучленных и трехчленных оппозиций: [п-т-к, п'-т'-к', б-д-г, б'-д'-г', м-н, м'-н', ф-с-х, ф'-с'-х', в-з, в'-з', с-ш, с'-ш', з-ж, ц-ч]; в японском языке – 8 трехчленных оппозиций: [р-т-к, р'-т'-к', б-д-г, б'-д'-г', т-н-η, т'-н'-η', ф-с-х, ф'-с'-х'] (см. примеры выше);

2) способ образования: в русском языке – 12 двучленных и трехчленных оппозиций: [н-ф, н'-ф', б-в, б'-в', т-ц-с, т'-ц-с', д-з, д'-з', к-х, к'-х', л-р, л'-р']; в японском языке – 11 двучленных и трехчленных оппозиций: [р-ф, р'-ф', б-в, б'-в', д-з-дз, д-дз', т-с-с, т'-с-с', k-h, k'-x'];

3) дополнительные артикуляции твердости-мягкости – в русском языке 15 двучленных оппозиций: [н-н', б-б', ф-ф', в-в', м-м', т-т', д-д', с-с', з-з', н-н', л-л', р-р', к-к', г-г', х-х']; в японском языке – 13 двучленных оппозиций: [р-р', б-б', ф-ф', w-w', t-t', d-d', k-k', g-g', η-η', h-x', m-m', n-n', r-r'];

4) участие носового резонатора: в русском языке – 4 двучленные оппозиции: [б-м, б'-м', д-н, д'-н']; в японском языке – 6 двучленных оппозиций: [б-т, б'-т', д-н, д'-н', г-η, г'-η'];

5) акустические характеристики:

а) шумные-сонорные: в русском языке – 8 двучленных оппозиций: [б-м, б'-м', д-н, д'-н', д-л, д'-л', д-р, д'-р']; в японском языке – 10 двучленных оппозиций: [б-т, б'-т', д-н, д'-н', д-р, д'-р', г-η, г'-η'];

б) глухие шумные – звонкие шумные – в русском языке 11 двучленных оппозиций: [б-н, б'-н', д-т, д'-т', к-г, к'-г', ф-в, ф'-в', с-з, с'-з', ш-ж], в японском языке – 11 двучленных оппозиций: [р-б, р'-б', ф-в, ф'-в', т-д, т'-д', ts-dz, s-z, k-g, k'-g', ʃ'-dʒ'].

Вне оппозиций находятся в русском языке сонорный [j] и [ц], в японском языке – [j]. Многие из указанных оппозиций в русском языке подвержены нейтрализации в слабых позициях.

Как известно, согласные в определенных позиционных условиях видоизменяются в своем качестве, образуя закономерные ряды своих модификаций – вариаций и вариантов. Важнейшей особенностью системы согласных является параллельность изменений отдельных групп согласных в тождественных условиях, приводящая к наличию в ней соотносительных групп фонем. Система согласных характеризуется наличием двух рядов соотносительных фонем, различающихся и совпадающих в пределах каждого из этих рядов в тождественных фонетических условиях. Один из этих рядов образуется согласными звонкими и глухими, другой – согласными твердыми и мягкими [1, 263].

Проиллюстрируем данное положение примерами из русского и японского языков.

1. Соотносительность согласных по глухости и звонкости. В русском языке глухие и звонкие согласные реализуются в позиции перед всеми гласными и перед рядом согласных – перед смычно-проходными [м, м', н, н', л, л'], дрожащими [р, р'], перед [в, в', j]: *таска* [тлскá] – *доска* [длскá] и подвергаются следующим трансформациям: а) звонкие согласные оглушаются на конце слова: *пруд* [пру́т], *роз* [ро́с]; б) звонкие согласные оглушаются перед глухими: *кошка* [кóшкл], *сказка* [скáскл]; в) глухие согласные озвончаются перед звонкими: *просьба* [прóз'бл], *с братом* [збрáт'ьм].

В японском языке озвончение (compounding, rendaku) происходит на стыке морфемы, когда две полные морфемы входят в состав сложного слова, что приводит к озвончению первого начального шумного согласного второго компонента: *umi + kame = umi-game* [im'igame], 'морская черепаха', *kuro + satou = kuro-zatō* [kurozatoō] 'коричневый сахар' [10, 113]. При постназальном озвучивании глухой согласный заменяется своим вокализованным аналогом после мораназального /n/ в лексическом пласте Ямато и в китайско-японских словах, /n/ распространяется на следующий согласный: *kan* [kan] 'больной' + *sha* [ʃa] 'человек' → *kanja* [kandʒ'a] 'пациент'; суффикс *-te* → *tonde* [tonde] 'летать' [10, 130].

2. Соотносительность согласных по твердости и мягкости.

Твердые и мягкие согласные фонемы выступают в следующих позициях: 1) на конце слова: *брат* [brát] – *брать* [brát']; 2) перед гласными фонемами [a], [o], [y]: *лук* [л'úk] – *люк* [л'úk']; 3) перед задненебными и губными согласными: *банк* [б'áнк] – *банька* [б'án'кл].

В других положениях: 1) все парные согласные смягчаются перед фонемой [e], совпадая с мягкими согласными фонемами: *в игре* [в ыгр'é], *на столе* [н'ь стл'é]; 2) парные твердые губные, зубные [п, б, ф, в, м, т, д, с, з, р] и небно-зубные смягчаются перед мягкими губными [п', б', ф', в', м']: *любви* [л'юб'в'ú], *две* [д'в'é]; 3) парные твердые и мягкие зубные не различаются перед зубными: перед твердыми произносятся твердые, перед мягкими – мягкие: *зонт* [з'óнт] – *зонтик* [з'ón't'úk]; 4) парные твердые и мягкие согласные фонемы не различаются перед [j]: твердые согласные смягчаются, благодаря чему перед [j] произносятся только мягкие парные: *в море* [в м'óр'у] – *в яме* [в'jám'у]; 5) фонемы [н] и [н'] не различаются перед мягкими внепарными [ч'], [щ'], так как перед этими звуками произносится только [н']: *гончар*, *женщина*; внепарные твердые согласные фонемы [ш], [ж], [ц] во всех положениях звучат как твердые согласные: *наши* [н'áшы], *царь* [ц'áр']; внепарные мягкие согласные [щ'], [ч'] во всех положениях звучат как мягкие: *щука* [щ'úкл], *часы* [ч'исы]; задненебные [к], [г], [х] смягчаются перед [e], [i]: *ноге* [нлг'é], *сохи* [слх'у].

В японском языке палатализованные согласные встречаются в следующих случаях: 1) непосредственное примыкание [ʃ], [dʒ], [tʃ] к [a], [o], [ш] и [e] в заимствованных словах: *shashin* [ʃ'as'in] 'фотография', *chekku* [tʃ'ekku] 'чек' [9, 36-37]; 2) соединение согласных [k], [n], [g], [x], [b], [p], [m], [r], [d] с последующим гласным [a], [o], [ш] через «вставной» звук [j] (так называемыми йотированными гласными – [j] + [a], [ш], [o]): *roppuaku* [rop'p'akʃ] 'шестьсот', *ruito* [p'ušito] 'со свистом' [8, 90; 9, 36; 11, 7]; 3) позиция перед [i]: *bin* [b'in] 'бутылка', *firumi* [f'irumʃ] 'фото, киноплёнка, фильм' [4, 32; 5, 152-153]. В остальных позициях перед гласными [a], [o], [ш], [e] японские согласные не палатализованы.

3. Фонема [j].

В системе согласных фонем русского языка фонема [j] занимает изолированное обособленное положение: она не входит в соотносительные пары ни по глухости-звонкости, ни по твердости-мягкости. Сонант [j] в зависимости от его фонетического положения в слове и от ударения имеет три отчетливых оттенка: 1) в начале ударного слога, а также внутри слога (как ударного, так и безударного) после согласного: *яма* [jám], *боюсь* [б'ájус']; 2) в конце ударного или безударного слога внутри слова перед согласным, а также в конце слова: *бойко* [б'óйк^], *май* [май]; 3) в безударном слоге (как в предупредительном, так и в заударном) между гласными: *заявить* [з'э(й)ив'út'], *питает* [п'итáит]. В японском языке [j] встречается только перед гласными [a], [ш], [o], образуя с ними слитные, так называемые йотированные гласные: *jama* [jama] 'гора', *jub'i* [jʃb'i] 'палец'.

4. Сочетаемость согласных.

Для русской речи характерно преобладание стечений согласных по сравнению со стечением гласных, поскольку русский язык считается языком консонантического типа. В звуковых цепях русской речи много консонантных сочетаний. Сочетания согласных могут быть двух-, трех- и

четырёхкомпонентными внутри слова: *компас* [к'омп'ас], *местность* [м'эстн'ьс't']. Существуют также такие сочетания, которые, если не возможны в самом слове, то отмечаются на стыке слов: *средств производства* [ср'этст'ф прл'изв'отствл]. Японский язык принадлежит к языкам вокалического типа, поэтому он не богат консонантическими сочетаниями, в нем встречаются только геминированные (удвоенные) согласные: в заимствованных словах *каппи* [каппи] 'от англ. *cup* – чашка', *beddo* [beddo] 'от англ. *bad* – кровать' и на стыках морфов в родных словах: *katta* [katta] 'она', *ikkai* [ikkai] 'первый этаж'. В японской научной литературе отмечается, что возможны сочетания и большего количества согласных в связи с редукцией гласных, однако есть научные подтверждения того, что редуцированный гласный до конца не исчезает, поэтому мы считаем это мнение ошибочным [12, 69, 206].

Как видно из приведенных выше примеров, установление фонем данного языка не означает разделения их на не связанные между собой группы. Оно предполагает выяснение всех связей между фонемами и возможность группировки в различных направлениях.

Список литературы:

1. Аванесов Р.И., Сидоров В.Н. Система фонем русского языка. / Реформатский А.А. Из истории отечественной фонологии. Хрестоматия. – М.: Наука, 1970. – 527 с.
2. Зиндер Л.Р. Общая фонетика: Учеб. пос. Изд. 2– М.: Высш. шк., 1979. – 312 с.
3. Курс общей лингвистики. / Под ред. Ш. Балли и А. Сеше. / Пер. с франц. А. Сухотина. Де Мауро Т. Биографические и критические заметки о Ф. де Соссюре; Примечания / Пер. с франц. С. В. Чистяковой. Под общ. ред. М. Э. Рут. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 1999. – 432 с.
4. Щерба Л.В. Фонетика французского языка. – М.: Высшая школа, 1963. – 308 с.
5. Поливанов Е.Д. Категория согласных в японском языке. // Японский лингвистический сборник. – М.: Изд. вост. лит, 1959. – С. 17-34.
6. Трубецкой Н.С. Основы фонологии. / Пер. с нем. С.Д. Кацнельсона. – М.: Изд-во ЛКИ, 2012. – 336 с.
7. Щерба Л.В. Фонетика французского языка. – М.: Высшая школа, 1963. – 308 с.
8. Якобсон Р. Звук и значение. // Избранные работы. – М.: Прогресс, 1985. – 460 с.
9. Amanuma Ya., Ōtsubo K., Mizutani O. Nihongo Onseigaku [The phonetics of Japanese] (revised edition). – Tōkyō: Kurosio, 1989.
10. Iwasaki Sh. Japanese. – Amsterdam: John Benjamins Publishing, 2013.
11. Labrune L. The Phonology of Japanese. – Oxford: Oxford University Press, 2012. – 283 p.
12. Tsujimura N. An Introduction to Japanese Linguistics. – Malden: Wiley-Blackwell. – 2014.
13. Vance T.J. The Sounds of Japanese. – Cambridge, New York: Cambridge University Press, 2008. – 236 p.



**Шерстобитова Ирина Анатольевна,
к.п.н., доцент кафедры филологического образования
Санкт-Петербургской академии
постдипломного педагогического образования,
Санкт-Петербург,
Россия**

Интеграция технологии концептного анализа и технологии дебаты

Abstract: *the article describes the model methodology koncertnogo analysis in the technology debate. Conclusions are made about the role of technology integration in the formation of the picture of the world of students, mastery of values and concepts of culture.*

Keywords: *concept, concepty analysis debate.*

Качество образования сегодня определяется во многом его мировоззренческой направленностью и усилением воспитывающей функции обучения. Перед современным учителем, осваивающим педагогику ценностей и смыслов, стоит грандиозная задача: передать следующим поколениям ценности культуры и научить их достойно жить в быстро меняющемся мире. Применительно к филологическому образованию именно аксиологический (лингвоконцептоцентрический) подход в развитии национальной культурно-языковой личности школьника должен стать стратегическим и приоритетным направлением в реализации государственной языковой политики и образовательных императивов современного общества [6, 18].

Н.Л. Мишати́на предлагает модель обучения учащихся русскому языку и литературе на лингвоконцептологической основе: «в фокусе лингвоконцептоцентрического исследования находится динамика соотношений таких понятий, как «язык», «сознание» (к нему как совокупности образующих его концептов приравнивается «человеческая личность»), «культура» (духовная)» [5, 80]. Таким образом, методика обучения русскому языку и литературе может основываться на концептном анализе - работе со словом как с концептом и культурным артефактом. Цель концептного анализа - интериоризация ценностей русской культуры (т.к. они должны быть близки к идеалу жизни, понятны, привлекательны, содержать позитивные примеры) [1, 153]. При создании учебной модели концептного анализа были учтены и методически интерпретированы известные научные практики: гештальная методика (Л.О. Чернейко, В.А. Долинский), методика интерпретативного анализа (В.И. Карасик, Е.Р. Ядровская), модель взаимодействующих способов познания Г.Г. Слышкин, В.И. Карасик), методика описания индивидуального «языка» понятий (Н.Д. Арутюнова), концептуальный анализ (Н.Л. Мишати́на).

Концепты конденсируют коллективное сознание, выступая в качестве дискретной единицы, «которая хранится в национальной памяти носителей языка в вербально обозначенном виде» [2, 53]. Из сказанного следует, что в концептах хранится не только индивидуальное знание и опыт, но и знание, общее для всего данного лингвистического сообщества; они – «в некотором роде «коллективное бессознательное» современного ... общества» [8, 9]. Значит, «человек мыслит концептами» [3, 29]. А отталкиваясь от гипотезы лингвистической относительности Э.Сепира-Б.Уорффа, можно говорить и о ценностных концептах-универсалиях для разных культур.

Обучение, обеспечивающее овладение всеми компонентами культуры, дает подлинное филологическое образование. Поэтому этапы концептного анализа отражают четырехкомпонентную

структуру культуры (И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин) и адекватное ей содержание обучения. Обращение к ассоциативному мышлению ученика, к его жизненному опыту – первый этап концептного анализа; установленные и выверенные в опыте способы деятельности, передаваемые через правила, алгоритмы и словари, – второй этап концептного анализа; опыт культуры (диалог культур) и исследовательские эксперименты – третий этап концептного анализа; сформированное эмоционально-ценностное отношение к изучаемым объектам и к реальной действительности, в том числе и отношения к другим людям и самому себе, потребности и мотивы общественной, научной, трудовой и профессиональной деятельности, духовные ценности и национальные идеалы – четвертый этап концептного анализа [9, 18].

Чтобы интериоризировать культуру артефактов как «живую» культуру (С.С. Аверинцев, В.П. Зинченко), надо найти ее личностный смысл, ее перспективу для собственного сознания, сознания «человека культуры» (в определении В.С. Библера). Этому способствует комплексное (интегративное) применение в учебном процессе технологий – технологии дебатов как ситуативной технологии и технологии концептного анализа как аксиологической технологии.

Дебаты - это интеллектуальная игра, представляющая собой особую форму дискуссии, которая ведётся по определённым правилам. Суть дебатов заключается в том, что две команды выдвигают свои аргументы и контраргументы по поводу предложенного тезиса, чтобы убедить судью (учителя) в своей правоте [7, 8].

Правила ведения дебатов. Учащиеся обсуждают заданную тему, при этом одна команда утверждает тезис (эту команду называют *утверждающей*), а другая (*отрицающая*) - его опровергает. Первый участник утверждающей команды представляет тезис, приводит аргументы, второй усиливает утверждающую линию в споре, развивает доказательства, третий формулирует финальный ответ соперникам, опровергает их доводы, усиливает доказательства утверждающей стороны. Три участника отрицающей команды выдвигают все возможные обоснованные аргументы, доказывая, что позиция оппонентов неверна. Тема дебатов всегда формулируется в форме утвердительного предложения. Учитель должен грамотно сформулировать тему и оказать помощь учащимся при подготовке к дебатам. Формулировка темы должна стимулировать исследовательскую работу учащихся и давать им возможность обсуждать её на различных уровнях. Поэтому можно перед началом дебатов предложить учащимся написать синквейн.

Пугачёв. Благодарный, справедливый. Прощает, защищает, помогает. Предводитель крупнейшего крестьянского восстания. Заступник.	Пугачёв. Беспощадный, жестокий. Грабит, убивает, уничтожает. Это руководитель крестьянского восстания Злодей.
--	--

Примерные темы дебатов:

Емельян Пугачёв – народный заступник.

Интертекстуальные включения в рассказе Т. Толстой «Сюжет» необходимы для создания новой художественной реальности.

В «Крокодиле» К.И. Чуковского множество реминисценций/прямых заимствований (плагиата).

Базаровы нужны России.

Любовь Иуды – настоящая любовь к Христу (по рассказу Л. Андреева «Иуда Искариот»).

Чацкий – победитель.

Приведем фрагмент урока-реконструкции концепта «современный русский язык». Дебаты в рамках реконструкции проводятся как решение лингвокультурологической задачи, связанной с так называемыми порождающими грамматиками: в условии дается концепт, порождающий определенные ассоциации, культурологические модели; в итоге решения задачи – построена личностная модель концепта, совершено открытие-инвенция.

Дальнейшая работа осуществляется в рамках штудии. Этимология понятия «штудия»

происходит от итал. studio «изучение; мастерская», из лат. studium «старание, усердие, наука», далее от studere «усердно работать». «Штудии» – это исследование слова по аналогии с анатомическими (ботаническими) штудиями Леонардо да Винчи.

Штудия 1 «Мир ассоциаций»

Первый этап концептного анализа – ассоциативно-образный – позволяет проанализировать восприятие концепта учащимися, образное и ассоциативное поля концепта, т.е. провести анализ прошлых знаний, ассоциаций.

Просим учащихся исследовать свои ассоциации к концепту «современный русский язык». Первый учащийся проанализировал язык компьютерного общения и выявил характерные особенности Интернет-языка. Приводим ответ ученицы: «В результате анализа многочисленных сообщений электронной почты, форумов, чатов и непосредственной переписке с зарубежными и русскими друзьями в социальных сетях, ICQ и SKYPE я постаралась проследить характерные лингвистические особенности языка, используемого во время Интернет-общения. Во время Интернет-общения широко употребляются аббревиатуры, например: WWW – World Wide Web; etc. Аббревиация сокращает материальную оболочку коммуникативных единиц, увеличивая тем самым скорость поступления информации от пишущего (говорящего) к читающему (слушающему). Помимо средства экономии времени и речевых усилий говорящего аббревиатура является и средством концентрации информации».

Второй учащийся проанализировал язык сленга, жаргона. Приводим ответ ученика: «В последнее время наша лексика подвергается сильнейшему давлению сленга, уголовного и профессионального жаргонов: стрелка, братаны, разборка, по понятиям, наезд, приколы, всяк, глючить, базар, абзац, крыша, облом, круто, туфта, клево. При этом «потребителями» сленга и уголовного жаргона являются даже люди средних лет, такой лексикон эксплуатируют журналисты, писатели и политики самого высокого ранга. В результате на литературном языке говорят сегодня только профессиональные лингвисты».

Сообщение третьего ученика: «Пугает замена исконно русских словообразований иноязычными с другой смысловой нагрузкой. Все реже встречаются слова «меценатство», «благотворительность», «покровительство». Их место прочно заняло слово «спонсорство» – выгодное вложением средств. Конечно, фатальная лексика необходима – нельзя отказаться от объектной терминологии, сложившейся в мире: космонавт, архитектор, компьютер, футбол, аккумулятор, браузер. Мотивы использования лояльной лексики носят субъективный характер: селекция – отбор, альтернатива – выбор, эзотерический – тайный, семестр – полугодие, комфортабельный – удобный, изоморфный – похожий. Употребление маргинальной лексики носит бессознательный характер и объясняется или склонностью к слепому подражанию, или лексической неразвитостью: дивелопер, саундтрек, рейнджер, бойфренд, дисконт, сиквел, ситком, роллер, дефолт, шоу, фуд, хип, хоп, топ, шоп, хот, дог, ток, поп...».

Сообща учащиеся готовят почву для дебатов. Обращаем внимание учащихся на то, что все ассоциативные поля концепта «современный русский язык» отрицательны. Общий вывод – необходимо бороться за чистоту русского языка, не допускать засилья маргинальной лексики, бездумного использования лояльной лексики, заимствований и аббревиатур.

Штудия 2 «Вначале было слово»

Словарный этап – это анализ имен концептов, существующих постоянно (анализ словарных значений, стереотипов и т.п.). Выделение «ключевых слов» (А. Вежбицкая) как личностных смыслов в определениях, их интерпретация подразумевают линейное и нелинейное «развертывание» концепта. Таким образом, словарно-стереотипное воплощение концепта – это не только освоение базовых знаний как культурного опыта, но и формирование на его основе системы ценностей и смыслов (личностного знания о концептах); открытие знания.

Продолжим работу над концептом на словарном этапе: обратимся к высказываниям великих людей о русском языке.

Берегите чистоту языка как святыню! Никогда не употребляйте иностранных слов. Русский язык так богат и гибок, что нам нечего брать у тех, кто беднее нас. И.С. Тургенев.

Во дни сомнений, во дни тягостных раздумий о судьбах моей родины, - ты один мне поддержка и опора, о великий, могучий, правдивый и свободный русский язык! Не будь тебя - как не впасть в отчаяние при виде всего, что совершается дома? Но нельзя верить, чтобы такой язык не был дан великому народу! И.С. Тургенев.

Прекрасный наш язык, под пером писателей неучёных и неискусных, быстро клонится к падению. Слова искажаются. Грамматика колеблется. Орфография, сия геральдика языка, изменяется по произволу всех и каждого.

А. С. Пушкин.

Славяно-российский язык, по свидетельствам самих иностранцев-эстетов, не уступает латинскому ни в мужестве, греческому ни в плавности, превосходит все европейские языки: итальянский, испанский и французский, не говоря уже о немецком. Г. Державин.

Русский язык мы портим. Употребляем иностранные слова без необходимости. И употребляем их неправильно. Зачем говорить «дефекты», когда можно сказать пробелы, недостатки, недочёты? Не пора ли объявить войну употреблению иностранных слов без особой на то надобности? В.И. Ленин.

Что такое язык? Прежде всего это не только способ выражать свои мысли, но и творить свои мысли. Язык имеет обратное действие. Человек, превращающий свои мысли, свои идеи, свои чувства в язык... он также как бы пронизывается этим способом выражения. А. Н. Толстой.

Учащиеся делают вывод, что в основе высказываний великих людей о концепте – те же чувства, мысли, которые овладевают современным человеком. Например, заимствование – это разрушающий или обогащающий язык процесс? Таким образом продолжается подготовка к дебатам.

Штудия 3 «Диалог культур»

На этапе культурной интеграции рассматривается значение концепта как общечеловеческой ценности, знания о нем в культуре. Анализ текстов культуры (ценностно-смысловое чтение) развивает компетентности в решении моральных проблем на основе личностного выбора, формирование нравственных чувств и нравственного поведения, осознанного и ответственного отношения к собственным поступкам, т.е. этап формирует «нравственный разум» в терминологии опережающего обучения.

В рамках дебатов «Современный русский язык скудеет» учащиеся используют для аргументации доклад ученика (далее в статье приводится небольшой фрагмент доклада ученика), сообщения на первом этапе концептного анализа и высказывания великих людей - на втором.

Фрагмент доклада: «Мы гордимся русским языком, его богатством и красотой. Но стало привычным то, что в нашем языке постепенно исчезают исконно русские слова, появляются заимствованные из других языков «модные» слова. Изменяющийся на глазах язык становится нормой общения, нормой переписки, нормой вещания СМИ, литературной нормой. А ведь об этом предупреждал в своем рассказе М. Зощенко «Обезьяний язык». Героев его рассказа отличает язык с «иностранным, туманным значением»: «Вступить, так сказать, на точку зрения и отседа, с точки зрения, то да – индустрия конкретно» [4, 24]. На партийном собрании ведется «умный и интеллигентный разговор». Попытка героев продемонстрировать свою образованность выявляет полное непонимание ими значений и уместности употребления «умных» слов. «Пленарность» заседания, оказывается, может иметь разные оттенки (в данном случае оно «сильно пленарное»), а абстрактное понятие «кворум» в прямом смысле ожило: он «подобрался». Даже фразеологизмы – самое что ни на есть «метко сказанное русское слово» – искажаются до бессмыслицы: «индустрия из пустого в порожнее». Чуждость рассказчика «обезьяньему языку» подчеркнута тем, что он к месту

употребляет фразеологизм «хлопать ушами». Итак, в «Обезьяньем языке» автор облачает в сатирическую форму употребление обывателями новых слов без понимания их смысла, что делает людей похожими на обезьян - карикатур на род человеческий. Между тем такая речевая небрежность таит в себе немалую опасность. «Обезьяний язык» вытесняет настоящий русский язык, что ведет к утрате людьми своей национальной идентичности. Ведь, по словам Гоголя, «всякий народ отличился своим собственным словом, которым отражает часть собственного своего характера».

Учащиеся в ходе дебатов приходят к выводу о том, что русский язык может погибнуть из-за равнодушного к нему отношения, а вместе с ним погибнет и сам русский народ. После дебатов, на этапе рефлексии, учащиеся призывают друг друга гордиться русским языком – одним из сложнейших и богатейших языков мира: говорить и писать грамотно, изучать, любить и ценить язык.

Штудия 4 «Ценности и смыслы»

Этап формирования ценностей и смыслов – это этап смыслотворчества (учащиеся пишут эссе на тему «Современный русский язык»). На нем формируются ценностно-смысловые отношения обучающихся к концепту как к личностно значимому объекту. На этом же этапе происходит осознание ценности русского языка. Меняется отношение к концепту «современный русский язык» – меняется отношение к себе – совершается открытие как «мнение», «моральная уверенность» (Р. Декарт).

Рассмотрение феномена «современный русский язык» на уровне концепта позволяет осознать и осмыслить его всесторонне, в разных аспектах. Итог работы – сформированные ценностно-смысловые ориентиры учащихся, основанные на понимании того, что будущее русского языка зависит от них.

За счет интеграции технологий концептного анализа и технологии дебатов могут быть не только сформированы концепты знаний, но и осуществлено присвоение и продвижение ценностей русской культуры на уровне сознания человека, а значит, реализован отсроченный результат формирования картины мира.

Список литературы:

1. Алексашина, И.Ю., Шерстобитова, И.А. Концепт как дидактическая единица интегрированного курса «Естествознание» [Текст]: – Физика в школе. – М. Издательство ООО «Школьная пресса», 2016. – 153-155.
2. Бабушкин, А.П. Типы концептов в лексико-фразеологической семантике языка [Текст] /А.П. Бабушкин. – Воронеж: ВГУ, 1996. - 104 с.
3. Делез, Ж. Логика смысла / Ж. Делез [Текст]. – М. ИЦ «Академия», 1995. – 298 с.
4. Зоценко, М.М. Обезьяний язык [Текст]/ М.М. Зоценко. – Издательство «Огонек», 1926. – 32 с.
5. Мишати́на, Н.Л. Лингвокультурологические концепты речевого развития старшекласников на основе концептов русской культуры [Текст] //Мир русского слова /Н.Л. Мишати́на– 2006. – № 4. – С. 76-80.
6. Мишати́на, Н.Л. Лингвоконцептология как теоретико-прикладное направление современной методики [Текст] / Н.Л.Мишати́на// Университетский научный журнал Humanities and Science University Journal № 2 (2012). – С.77–88.
7. Светенко, Т.В. Дебаты: Учебно-методический комплект [Текст]. - М.: Издательство «Бонфи», 2001. - 296 с.
8. Степанов, Ю. С. Константы: Словарь русской культуры [Текст]/Ю.С. Степанов / 3-е изд., испр. и доп. М., 2004.
9. Шерстобитова, И.А. Методика обучения русскому языку инофонов и соотечественников за рубежом// Материалы IV Конгресса «РОПРЯЛ» «Динамика языковых и культурных процессов в современной России», проходящего в рамках I Педагогического форума «Русский язык в современной школе»/ (Сочи, 1–2 ноября 2014 года) Том 4. - с.166-170.

ВОЗРАСТАНИЕ РОЛИ БИЛИНГВИЗМА В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ: БИЛИНГВАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ. ПЕРЕВОД И МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ.

*Агаджанова Лилия, Мамучадзе Жале,
Батумский государственный университет Шота Руставели,
Грузия*

Роль межкультурной коммуникации в преподавании русского языка как иностранного в сфере туризма.

***Abstract:** The article deals with the state of the Russian language in Georgia and its significance in the field of tourism business. The paper analyzes the state of the modern theory of intercultural communication. The goal of the article is to define the role of intercultural communication in the language training of future specialists in the tourism industry. In the authors' opinion, the issue of students' preparation for intercultural communication is very important in the region due to the development of tourism. The research confirms the necessity and opportunity of students' preparation for intercultural communication because a full-fledged realization of a specialist in professional communication with a foreign language speaker largely depends on his intercultural competence.*

В современном мире, в период глобализации, в связи с экономическими и социально-культурными изменениями, способствующими расширению сотрудничества в образовательных проектах и профессиональных контактов возросла потребность в изучении иностранных языков и, как следствие, проявилась актуальность межкультурной коммуникации как неотъемлемая часть эффективного общения между представителями различных культур.

Межкультурная коммуникация (*от англ. cross-cultural communication, intercultural communication*) - этим термином называется адекватное взаимопонимание двух участников коммуникативного акта, принадлежащих к разным национальным культурам [1, 14]. Понятие «межкультурная коммуникация» является производным от понятий «культура» и «коммуникация». Многие ученые разных наук занимаются вопросом межкультурной коммуникации: филологи, психологи, культурологи и многие другие. Межкультурная коммуникация характеризуется тем, что при встрече представителей разных культур каждый из них действует в соответствии со своими культурными нормами. Классическое определение дано в книге Е.М. Верецагина и В.Г. Костомарова «Язык и культура», где межкультурная коммуникация понимается как адекватное взаимопонимание двух участников коммуникативного акта, принадлежащих к разным национальным культурам [2,26].

Т. Н. Персикова понимает межкультурную коммуникацию как «культурно обусловленный процесс, все составляющие которого находятся в тесной связи с культурной (национальной) принадлежностью участников процесса коммуникации». [3,35]

Автор выделяет три правила межкультурной коммуникации: [3,36]

1. Информация, передаваемая на невербальном уровне, представляет наибольшие трудности для интерпретации членами иной культуры.

2. Для достижения понимания при общении необходимо обучать участников межкультурного

взаимодействия активному слушанию.

3. Необходимо уметь предвидеть и предотвратить возможные ошибки при коммуникации с представителями разных культур, иначе намечавшийся межкультурный контакт может сорваться за счет произведенного негативного впечатления.

Межкультурная коммуникация в системе языкового образования предполагает преподавание иностранного языка не только на основе культуры этого языка, но и с учетом национальной культуры и является гарантией успешного профессионального взаимодействия с иноязычным партнёром.

Главная задача в изучении иностранных языков как средства коммуникации заключается в том, что языки должны изучаться в неразрывном единстве с миром и культурой народов, говорящих на этих языках [4.575].

Следует отметить, что на постсоветском пространстве и в частности, в Грузии, проблема межкультурной компетенции не стоит остро, так как общая картина мира, сформированная в советский период, ещё наблюдается у представителей среднего и старшего поколения. Однако, с утратой социально – культурных связей, в связи с тем, что ареал распространения русского языка в Грузии в течение последних двадцати лет ежегодно сужается проявилась актуальность в исследовании проблем межкультурной коммуникации между представителями грузинской и русской культурами.

В Советской Грузии русский язык имел статус обязательного языка. Им владели не только городские жители, но и жители высокогорных районов. Изучение русского в грузинских школах начиналось с третьего класса. Причем, программа изучения включала в себя уроки по грамматике и литературе отдельно.

Русский язык иногда доминировал в государственных ведомствах, научных учреждениях. На нем любила излагать мысли грузинская интеллигенция. Знание русского языка было необходимым условием для карьерного роста. Служба в армии и перспектива учёбы в российских вузах были ещё одним из факторов мотивации изучения русского языка. А в условиях тесного общения с русскоязычным населением о проблемах межкультурной компетентности говорить и не приходилось.

Сегодня русский язык потерял эту функцию, что обусловлено двумя причинами. С одной стороны, политический фактор, а с другой, что более важно – прагматические соображения. Во-первых, знание русского языка не является обязательным условием для карьерного роста. Престижными и перспективными в карьерном росте стали европейские вузы. Во-вторых, русскоязычное население значительно сократилось. Оставшееся же свободно владеет грузинским (Имеется в виду молодое поколение).

В-третьих, основополагающим фактором стало то, что в настоящее время статус первого иностранного языка занимает английский, изучение которого в школах начинается с первого класса, является приоритетным на вступительных экзаменах в отдельные вузы и факультеты. В вузах английский изучается с первого курса и является обязательным предметом. Английскому языку больше уделяют внимание и родители отдают своих детей к репетиторам. Хотя это можно объяснить и незнанием английского старшим поколением.

Русский язык, наряду с немецким и французским имеет статус второго иностранного языка. Второй иностранный входит в школьную программу и изучается с пятого класса всего лишь два часа в неделю. Он предлагается на выбор. Но в данном случае вне конкуренции оказывается русский язык. Именно его в основном выбирают и дети, и родители. Как второй иностранный на выбор предлагается он и в высших учебных заведениях. Количество часов варьируется в зависимости от учебной программы факультетов.

Хочется отметить и качество учебников по русскому языку. Если в советское время, как уже отмечалось выше, в программу входило углублённое изучение литературы, недостающую же

культурную информацию получали в общении с носителями языка, то в настоящее время существует несколько учебников русского языка, где внимание уделяется больше усвоению грамматического материала, культурная информация же дается в малом объеме, произведения литературы изучаются в отрывках, биографии писателей и поэтов даны ограниченно, что, естественно, привело к снижению уровня межкультурной компетенции. Так, например, не каждый школьник и студент в настоящее время может ответить, что такое, например, даже такие предметы как самовар или матрёшка. Огромное влияние оказывает и то, что смотреть российское телевидение можно только имея кабельные программы. Этот фактор опять же привёл к тому, что городская молодёжь более мотивирована на изучение русского языка в отличие от жителей деревень, где отсутствие кабельного телевидения приводит не столько к снижению интереса, сколько к трудностям его усвоения из-за отсутствия языковой практики. Всё это в свою очередь влияет на качество межкультурной коммуникации между представителями грузинской и русской культур.

Однако, у этого вопроса есть и обратная сторона. Более 13 процентов населения Грузии – представители национальных меньшинств. Большая их часть компактно проживает в КвемоКартли и Самцхе-Джавахети. 90 процентов живущих в этих регионах этнических азербайджанцев и армян не владеют государственным – грузинским – языком. И единственным связующим языком, как для рядовых грузин, так и государственных структур остается русский. Русский язык по сей день остается *lingua franca* для всего кавказского региона. Грузины с соседями по региону – армянами, азербайджанцами, украинцами, казахами — общаются именно на русском языке. Предание забвению русского языка, вероятно, осложнит коммуникацию в регионе, и грузинам станет тяжело общаться с соседями.

Несмотря на крен в сторону английского языка, даже невооруженным глазом хорошо видно, что в Грузии людей, владеющих русским языком, заметно больше тех, кто говорит на английском. Это объясняется во многом инерцией и традициями.

У русского языка в Грузии сегодня нет привилегированных условий. Но он и не запрещен, и разговаривать на нем никак не возбраняется. Он находится в тех же условиях, что и другие иностранные языки, и люди в индивидуальном порядке прагматично решают, какой язык им изучать. Самым же важным фактором, обуславливающим то, что в Грузии русский язык не исчезнет, является туризм. У Грузии есть амбиции стать важным туристическим центром. Статистика за текущий и прошлый годы свидетельствуют, что больше всего туристов приезжает в Грузию из русскоязычных стран, постсоветских республик. Так, топ-5 стран, граждане которых посетили Грузию, выглядит таким образом:

Азербайджан — 1 523 075 человек, что на 9,3% больше по сравнению с 2015 годом;

Армения — 1 496 246 человек (+1.9%);

Турция — 1 254 089 человек;

Россия — 1 037 564 человек (+12%);

Украина 172 631 (+21,8%).^[5]

С учетом этого русский язык приобретает очень важное практическое значение. Для соискателей работы в туристической сфере Грузии знание русского языка – обязательное условие. Это обусловлено тем, что работникам в сфере туризма ежедневно приходится сталкиваться с решением задач коммуникативного плана не только на родном, но и на иностранном языке. Деловые встречи с зарубежными партнерами, работа с иностранными туристами в качестве гидов, операторов и менеджеров в турфирмах, специалистов в сфере гостиничного бизнеса требуют от работника не только знания русского, как и любого иностранного языка, в достаточно большом объеме, но и компетенций знаний, связанных с культурой, историей страны, с представителями

которой работает в данный момент менеджер туризма. Знание обычаев, нравов, речевого этикета, принятого в стране деловых партнеров или туристов, создает положительную эмоциональную обстановку при общении, способствует более полному взаимопониманию, что в конечном итоге положительно сказывается на результатах труда менеджера туризма, повышает престиж его фирмы и, следовательно, увеличивает прибыль предприятия. Мастерство и профессионализм того или иного работника играют главную роль в данном случае.

В этой связи иностранный язык должен стать одним из средств в изучении межкультурных коммуникаций и формировании у студентов туристического факультета соответствующей компетенции.

Подготовка студентов вуза к межкультурной коммуникации будет успешной, если:

— образовательный процесс опирается на триаду концепции «диалога культур»: культура — личность — диалог; — активное диалоговое взаимодействие является приоритетным ориентиром в создании языковой среды; — в основу содержания обучения иностранному языку студентов положена целостность профессионально-языковой, культурно-языковой и межкультурной подготовки;

— выбор форм и методов обучения ориентирован на их проблемный, познавательный, поисковый, эмоционально-поведенческий, культуроведческий характер;

— актуализация межкультурных знаний осуществляется в процессе внеаудиторной деятельности студентов, повышающей мотивацию к изучению иностранного языка.

В заключении следует отметить, что в последние годы, в связи ростом потока русскоязычных туристов, о чем уже говорилось выше, возросла потребность студентов факультета туризма БГУ им. Шота Руставели в изучении русского языка. Их мотивированность объясняется тем, что многие уже в студенческом возрасте начинают работать в сфере гостиничного или ресторанного бизнеса и имеют тесные контакты с туристами, таким образом, непосредственно сталкиваются с проблемами межкультурной коммуникации. Поэтому в процессе преподавания нужно учитывать актуальность проблемы межкультурной компетенции.

Список литературы:

1. Степина В. С. Новая философская энциклопедия. - М.: Мысль – 2001. - 354 с
2. Верещагин Е. М., Костомаров В.Г. Язык и культура.- М.: 1990. - 120 с.
3. Персикова Т. Н. Межкультурная коммуникация и корпоративная культура: Учебное пособие. — 2002. — М.: Логос, 2007
4. Василик М. А. Основы теории коммуникации. — М.: Гардарики, 2003. - 615 с.
5. Новости-Грузия <https://www.newsgeorgia.ge/48160-2/#t20c>



*Арошидзе Марине Вадимовна, профессор,
Батумский государственный университет Шота Руставели,
Грузия*

Прагматическая адаптация и эксплицирование в переводе

Abstract: *A crucial stage in translation process viewed as a kind of the cross-cultural communication is pragmatic adaptation of the text which implies readdressing of the background information towards new recipients. Pragmatic adaptation allows to make text comprehensible for a new reader possessing the different scope of knowledge. As a result, the ratio of the implicate and explicite information changes, which is conditioned by a number of factors:*

1) *The implicate information remains implicate – in cases when the source and target languages are close or when rendering the macro-universal units that have similar meanings in different languages and cultures (biblical phrases, mythological phrases, etc.);*

2) *The implicate information is made explicite so that 'the level of comprehensibility' is not exceeded (e.g. precedent names, phraseologies, etc. characteristic only to the particular culture).*

Likewise, it is curious to trace the shift of the explicite information into the implicate one which is possible in the event of the interlinguistic translation with the purpose of creating the text falling into a new genre category.

Keywords: *cross-cultural communication, implicate information, explicite information, interlinguistic translation, pragmatic adaptation.*

Важным этапом перевода, как разновидности межкультурной коммуникации, является прагматическая адаптация текста, которая заключается в переадресации фоновых знаний новому читателю. Дело в том, что при создании первичного текста автор ориентировался на фоновые знания представителей своей культуры, поэтому для адресата переводного текста многие подтекстовые нюансы останутся невоспринятыми, ибо для их интерпретации необходим определенный уровень предварительных знаний.

Универсальный закон «экономии языковых усилий» приводит к тому, что часть текстовой информации подается с помощью имплицитных средств выражения, которые сочетаются с эксплицитными. В разных типах текста представлены разные соотношения имплицитности и эксплицитности так, например, дидактические тексты характеризуются развернутой структурой и максимумом эксплицитных средств, в публицистических текстах роль свернутых смысловых единиц возрастает, но самый высокий удельный вес имплицитности мы обнаруживаем в текстах, циркулирующих в профессиональной коммуникации, что объясняется большой степенью общности фоновых знаний коммуникантов, получивших одинаковое образование и работающих в одной сфере.

В.И. Карасик отмечает актуальность изучения вопросов о том, «как язык связан с миром человека, в какой мере человек зависит от языка, каким образом ситуация общения определяет выбор языковых средств» [4:5]. Именно ситуация профессионального общения определяет максимальную насыщенность речи имплицитными средствами, в первую очередь единицами, которые в свернутом виде одержат большой объем информации (термины, профессионализмы, жаргонизмы, эллиптические конструкции и пр.). Соответственно, ситуация общения между лектором и студентами, педагогом и учащимися предопределяет большую развернутость текста, эксплицирование тех деталей, которые в каждом конкретном случае являются объектом изучения.

К факторам, влияющим на разные соотношения имплицитности и эксплицитности, следует

отнести форму речи (письменная или устная), тип коммуникации (межличностная, массовая и пр.), гендерный фактор (автор и адресат – мужчины, автор и адресат – женщины, автор – мужчина/ы, адресат женщина/ы или наоборот), принадлежность адресанта и адресата к одной или разным культурам, эпохам и пр., самым важным из них является социокультурный фактор. Дело в том, что даже в рамках одной лингвокультурной общности представители разных социальных слоев и субкультур являются носителями разных фоновых знаний, что позволяет им максимально имплицитировать речь внутри данной группы и эксплицитировать ее в случае общения с другими субкультурами.

Соотношение эксплицитных и имплицитных средств выражения текстовой информации не должно превышать так называемого «порога понятности», в случае ориентации текста на узкий сегмент слушателей/читателей (например: книги для детей, рубрика «Все для женщин», «Любителям подводного плавания», «Пособие для абитуриентов» и пр.) авторы должны ориентироваться на фоновые знания конкретной целевой группы; намного сложнее вычислить «порог понятности» в случае массовой коммуникации, когда трудно просчитать агнонимичность таких средств, как сравнения, метафоры, прецедентные имена и высказывания, которых так много в средствах массовой информации. Высокая степень агнонимичности вышперечисленных средств обусловлена сменой социально-культурной парадигмы: советские реалии уже ушли из нашей жизни и непонятны молодому поколению.

Особую остроту проблема соотношения эксплицитных и имплицитных средств и «порог понятности» адресата приобретают в условиях межкультурной коммуникации. Понятие «межкультурная (кросскультурная, межэтническая) коммуникация» было введено в научный обиход Г. Трейгером и Э. Холлом в работе «Культура и коммуникация. Модель анализа» в 1954 году. Авторы интерпретировали ее как идеальную цель, к которой должен стремиться человек в своем желании как можно лучше адаптироваться к окружающему миру. С тех пор феномен межкультурной коммуникации находится в центре внимания ученых-гуманитариев. Важнейшее условие межкультурной коммуникации - отправитель сообщения и его получатель должны принадлежать к разным культурам, но при этом осознавать культурные отличия друг друга. Обычно межкультурная коммуникация — это межличностная коммуникация в специальном контексте, она вызывает множество проблем, связанных с разницей в ожиданиях и предубеждениях, которые свойственны каждому человеку, но различаются в разных культурах.

В специфическом контексте коммуникации всплывают различия и вербальных, и невербальных кодов. По мнению Е. М. Верещагина и В. Г. Костомарова, особую сложность в общении вызывают культурные различия: «Дело в том, что, даже владея одним и тем же языком, люди не всегда могут правильно понять друг друга, и причиной часто является именно расхождение культур». Поэтому межкультурной коммуникацией основоположники лингвострановедения считают «адекватное взаимопонимание двух участников коммуникативного акта, принадлежащих к разным национальным культурам» [1:28].

И сразу же встает проблема достижения «адекватного взаимопонимания», ведь на процесс интерпретации полученного сообщения влияют возраст, пол, профессия, социальный статус коммуникантов, их отношение к другим культурам, личный опыт и, конечно же, объем имеющихся у них фоновых знаний. В русском языкознании вопрос в фоновых знаниях впервые подробно проанализирован в книге Е. М. Верещагина и В. Г. Костомарова «Язык и культура», в которой фоновые знания определяются как «общие для участников коммуникативного акта знания», то есть это та общая для коммуникантов информация, которая обеспечивает взаимопонимание при общении [1:126].

В. Виноградов определяет фоновую информацию как «социокультурные сведения, характерные лишь для определенной нации или национальности, освоенные массой их представителей и

отраженные в языке данной национальной общности» [2:36]. Фоновые знания могут быть глобальными и включать все общечеловеческие знания, приобретенные человечеством в процессе его исторического развития; они могут быть региональными, которые складываются в определенной геосоциальной зоне; и, конечно же, очень актуальны национальные фоновые знания, которые характерны для конкретной нации, национальной культуры, а она, в свою очередь, может быть представлена субкультурами и социально-групповыми знаниями, характерными для различных социальных общностей людей (чиновники, учителя, врачи, инженеры, военные и пр.).

Степень распространенности этих знаний – разная, некоторые члены лингвокультурной общности владеют ими в большей, а некоторые – в меньшей степени; не удивительно, что в процессе декодирования фоновой информации наблюдаются сбои даже в рамках одноязычной коммуникации. Процесс социализации индивида – весьма тернистый и длительный. Чтобы стать активным коммуникабельным членом данной лингвокультурной общности ребенок должен овладеть культурной коллективной памятью, тем символическим культурным кодом, который в единстве с общим языком позволяет говорить о национально-культурной идентичности. Тем более, если речь идет об иностранце, изучающим язык и проживающем в стране изучаемого языка. Недостаточно просто изучать язык, часто проблемы общения вызваны незнанием культурного кода.

Культура - совокупность материальных и духовных ценностей, накопленных и накапливаемых определенной общностью людей, и те ценности одной национальной общности, которые вовсе отсутствуют у другой или существенно отличаются от них, составляют национальный социокультурный фонд, так или иначе находящий свое отражение в языке. Именно эту часть культуры и эту часть языка следует изучать и в переводе в целях более полного и глубокого понимания оригинала и воспроизведения сведений об этих ценностях в переводе с помощью языка другой национальной культуры [2:36].

Прецедентные единицы, коннотации меняются в разные эпохи функционирования одного и того же национального языка. Интересно проследить изменение символики цветообозначений в разные периоды жизни нашего общества: *зеленый шум – молодо зелено – зеленые наступают – зеленый свет – новые требования зеленых – всем нужны «зеленые» - зеленые береты – зеленые человечки*. Именно употребление языковых единиц в типовых ситуациях формирует информативность вербальных знаков, а стремительная смена социо-культурной парадигмы приводит к агнонимичности реалий предыдущей эпохи для молодого поколения, как это произошло в тяжелые 90-ые годы прошлого столетия (достаточно вспомнить очередной виток технического прогресса, глобальные социально-экономические изменения общества, информационный бум, серьезные миграционные процессы конца XX в.- начала XXI в.). Не удивительно, что известный русский поэт, певец, актер – Владимир Высоцкий - для всего старшего поколения постсоветского пространства, независимо от национальной принадлежности, - современник, единомышленник, друг; мы сопереживали и сопереживаем ему, часто задумываемся о том, а что бы он сказал сейчас, сегодня. Но для молодого поколения россиян, не говоря уже о молодежи из бывших советских республик, язык его поэзии, его авторский стиль ведения доверительной дружеской беседы, когда все понятно «с полуслова и полувздоха», уже не столь содержателен. Современный читатель не идентифицирует многие цитаты, не помнит классиков русской литературы, не воспринимает оценочную функцию прецедентов, плохо знаком с историей социалистического Отечества (*ежовщина* – период репрессий в СССР в 1936-1938, названный так в народе по имени наркома НКВД - Н.И.Ежова; *броня* – освобождение от призыва в ряды действующей армии во время Великой Отечественной войны, которое выдавалось ученым, рабочим и служащим оборонных и стратегических предприятий). Часто агнонимичными становятся реалии быта, народные прозвища, перифразы (*банька по-черному, банька по-белому, засаленная трешка, пили все, включая политуру* (специальная жидкость для протирки мебели); *«Три медведя»* - народное название одного из тиражируемых в советское время полотен И.Шишкина «Утро в сосновом бору»); такие советизмы,

которые отражали специфику социалистического образа жизни: *трудодень* (мера оценки и форма учета количества и качества труда в советских колхозах в период 1930-1966) [3:74], *особист* (сотрудник Особого отдела армии, входящего в структуру НКВД) [3:65], *ВОХРы* (служащие военизированной охраны) [3:15]. Все они вместе с многочисленными прецедентными именами той эпохи составляют особый символический универсум уникальной культурно-политической идентичности - *Номо sovieticus*, перевод которого представляет собой особую трудность.

В процессе работы с переводным текстом возникает необходимость прагматической адаптации, которая позволяет сделать текст понятным для нового читателя, обладающим иными фоновыми знаниями, в результате меняется соотношение имплицитных и эксплицитных средств выражения, что зависит от целого ряда факторов:

3) имплицитная информация остается имплицитной – в случае близости языка и культуры оригинала и перевода, или же при передаче таких макроуниверсалий, которые в разных языках и культурах имеют схожее значение (библейзмы, мифологемы и пр.);

4) имплицитная информация эксплицируется, чтобы не превысить «порог понятности» для нового читателя (например, прецедентные имена, фразеологизмы, характерные лишь для данной культуры).

Интересно проследить и относительно редкие случаи перехода эксплицитной информации в имплицитную, которая возможна при внутриязыковом переводе с целью создания текстового сообщения нового жанра.

Сохранение имплицитности в переводе характерно для передачи общечеловеческой фоновой информации, так, например, прецеденты и общественно-политические термины периода второй мировой войны не требуют особых пояснений ни при межъязыковом переводе, так как эта беспрецедентная по количеству жертв война затронула почти все европейские и многие другие страны (*Гитлер, нацисты, фашисты, гетто, Холокост, Нюрнбергский процесс* и пр.), ни при внутриязыковом переводе, ибо культурная память о второй мировой войне, и особенно о Великой Отечественной войне активно поддерживается целым комплексом торжественных мероприятий (парад Победы, торжественные концерты с исполнением песен военных лет, соответствующие публикации в средствах массовой информации, кинофильмы и публикации; даже рождаются новые традиции празднования великого дня Победы, в частности, акция, которая зародилась в 2012 году в Томске, а с 2015 года приобрела статус общероссийской и получила название *Бессмертный полк*: во всех городах России в день победы шествует колонна сыновей, дочерей, внуков ветеранов ВОВ, которые несут портреты и плакаты с изображением своих славных предков). Или же единицы очень широкого употребления (библейзмы, мифологемы, термины греческого и латинского происхождения и т.д.), например: *яблоко Евы, змей-искуситель, Домоклов меч, нить Ариадны, золотое руно, подвиги Геракла, философия* и пр.).

В некоторых случаях сохранение имплицитных средств текстовой информации объясняется генетическим родством и близостью языка и культуры оригинала с языком и культурой переводного текста, например, украинский и русский языки являются близкородственными и произошли из одного древнерусского языка, который в свое время впитал огромный запас старославянской лексики и грамматических категорий; поэтому целый ряд реалий не требует особого комментирования при переводе с русского на украинский язык или с украинского на русский.

Переводчик должен уделять большое внимание имплицитной информации, содержащейся в тексте оригинала, чтобы принять обоснованное решение о необходимости прагматической адаптации в переводном тексте или, наоборот, о возможности опущения этого слоя информации. Целью прагматической адаптации является переориентация фоновых знаний, содержащихся в тексте оригинала, новому читателю. Переводчик, выступая в роли межкультурного медиатора, должен просчитать, какие из имплицитных средств выражения информации будут «легко читаться»

носителем иного фонового запаса, а какие будут «нечитабельными», более того, необходимо принятие следующего решения – какие из нечитабельных имплицитных средств коммуникативно значимы для восприятия данного текста, а какие из них можно опустить. В противном случае, если переводчик будет эксплицитировать все подтекстовые элементы, то переводный текст потеряет свою художественную ценность.

Эксплицитирование имплицитной информации происходит не только при межъязыковом переводе, когда, например, при переводе поэтических откровений поэта на английский язык А. Рой был вынужден комментировать реалии советского быта, которые были совершенно непонятны англоязычному читателю (*засаленная трешка, пластиночки на ребрах, квартира коммунальная, отправить академиков на картошку* и пр.). Но реалии советского быта, как уже отмечалось выше, настолько агнонимичны для современной молодежи, что понимание стихов и песен Высоцкого уже требует прагматической адаптации для носителей русского языка и культуры.

Таким образом, эффективность любого типа коммуникации, и в первую очередь межкультурной, во многом зависит от продуманного дозирования прагматической адаптации, в результате которой имплицитные средства текста оригинала эксплицитируются в переводном тексте.

Список литературы:

1. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура. М., 2005 – 1038 с.
2. Виноградов. В. Введение в переводоведение. М., 2001 – 221 с.
3. Высоцкий В. Выйти живым из боя. М., издательство «Амфора», 2012.
4. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс: монография / Карасик В.И. - 2-е изд. - М.: Гнозис, 2004. – 390 с.



*Ахведиани Зейнаб, докторант, Батумский
государственный университет Шота Руставели, Грузия,
Таварткиладзе Софиго, ас. проф., Батумский
государственный университет Шота Руставели, Грузия*

Роль лингвокультурологических словарей в переводе

Аннотация: *Язык - основа межнациональных отношений и средство взаимодействия духовных ценностей. Общеизвестно, что язык, как развитие лингвистического выражения социума, воспринимается лишь как единое целое, находя свое отражение в культуре. Отсюда следует, что единственным средством взаимодействия национальных культурных традиций является существование языковой системы и ее развитие.*

Основная функция переводчика – адекватный перенос текста оригинала, учитывая все средства языковой системы оригинала.

Для переводчика описание языковой картины мира является как интересным процессом, так и рутинной, вызванная постижением культурно-языковой глубины переводимого текста.

Именно эти процессы определяют актуальность нашей работы, являясь одним из основным условием создания лингвокультурологических словарей.

Ключевые слова: *лексикография, лингвокультурологические словари, реалии, лингвокультурологические проблемы перевода.*

ზეინაბ ახვლედიანი,

*საქართველო, ბათუმის შოთა რუსთაველის სახელწიფო
უნივერსიტეტი, ფილოლოგიის დოქტორანტი*

სოფიკო თავართქილაძე

*საქართველო, ბათუმის შოთა რუსთაველის სახელწიფო
უნივერსიტეტი, ფილოლოგიის დოქტორი, ასისტენტ პროფესორი*

ლინგვოკულტუროლოგიური ლექსიკონების როლი თარგმანში

ადამიანის არსებობისთვის სასიცოცხლოდ მნიშვნელოვანი კომუნიკაციური უნარების განვითარების, ცხოვრებისეული ცოდნისა თუ პრაქტიკის, სულიერი ღირებულებების ურთიერთგაცვლის ერთადერთ საშუალებად ენა გვევლინება. ენაა ის ერთაშორისი კავშირების საფუძველი, რომლის წყალობითაც სოციუმის მოღვაწეობამ განვითარების დღევანდელ პიკს მიაღწია და კულტურაშიც ასახვა ჰპოვა.

ყველასათვის ცნობილია, რომ ენის, როგორც სოციუმის ლინგვისტური გამოხატულების განვითარება მხოლოდ კულტურასთან შესისხლხორცებით მოიაზრება, შესაბამისად ეროვნული კულტურული ტრადიციების ურთიერთგაცვლის ერთადერთ საშუალებას მხოლოდ ენობრივი სისტემის არსებობა და მისი განვითარება წარმოადგენს.

ჰუმანიტარულ მეცნიერებათა მთელ რიგ დარგში დღეს აქტუალურია აზროვნების ისტორიის დაკავშირება კულტურის ისტორიასთან, ასევე აღიარებულია ენის წამყვანი როლი ორივეგან. ენა ერთსაც და მეორესაც თავის თავში იკრებს, ამასთანავე, ენის მეშვეობით ხორციელდება ძირითადად სოციალური ურთიერთქმედება საზოგადოებაში. ასე რომ, სწორედ ენის (ტექსტის, დიკურსის) ანალიზი იძლევა შესაძლებლობას გავიგოთ ადამიანთა აზროვნება და ქცევა. ენის შესწავლა არა „ვაკუუმში“, არამედ რელევანტური სოციალური კონტექსტის გათვალისწინებით სინქრონიშიც და დიაქრონიშიც, ენას წარმოგვიდგენს არა მხოლოდ როგორც კოდს, არამედ, როგორც კოდს პლუს ისტორია, ფართო გაგებით. [1,7]

ერის ლინგვოკულტუროლოგიურ მიღწევათა ერთაშორისი გაზიარება თარგმნის საშუალებით ხორციელდება. მთარგმნელის ფუნქცია, ენობრივი სისტემის მეშვეობით ტექსტის მიმღებ ენაზე გადატანა, მხოლოდ კულტურული ფერწერის საშუალებითაა ეფექტური, რაც ერთა შორის სულიერი სამყაროს დაკავშირებას: კულტურულ ტრადიციებსა და ღირებულებებზე ფარდის ახდას ისახავს მიზნად.

კულტურათშორისი გაუგებრობების თავიდან ასაცილებლად, მიმღები ენის კოლექტივმა ერის ნაციონალური კულტურული სივრცე, რომელიც ენობრივი კილექტივის

გონებასა და აზროვნებაშია დალექილი, მშობლიური ენის მსგავსად უნდა აღიქვას.

ამა თუ იმ ენის ეროვნულ-ლინგვისტურ-კულტურული საზოგადოების წევრად გახდომის მიზნით ადამიანმა უნდა გაიაროს იმ ენობრივი კოლექტივის მსგავსად სოციალიზაციის პროცესი, ანუ გზა, რასაც ბავშვი გაივლის საკუთარი ერის სოციუმში ადგილის დასამკვიდრებლად. სოციალიზაციის პროცესი ადამიანის დაბადებისთანავე იწყება. კულტურის ტრანსლაციის მთავარ საშუალებად ენა ვლინდება და განვითარების პირველ ეტაპზე ტრანსლაცია საბავშვო ლიტერატურით (მაგალითად ზღაპრებით, თამაშებით) ფოლკლორული ტექსტებით ხორციელდება.

თუ კულტურა კოლექტიურ ინტელექტსა და კოლექტიურ მეხსიერებას წარმოადგენს, იგი ყოფილა რაღაც ტექსტების შენახვისა და გადაცემის მექანიზმი, რომელიც, ამასთანავე, ახალ ტექსტებსაც ქმნის. ამგვარ საერთო მეხსიერებას კულტურული სივრცე შეიძლება ეწოდოს, რომლის ფარგლებშიც ინახება და აქტუალიზდება ხალხისათვის საერთო ტექსტები, ამასთანავე, მათი აქტუალიზაცია ხორციელდება გარკვეული აზრობრივი ინვარიანტის ფარგლებში, რაც საშუალებას იძლევა, ახალი ეპოქების კონტექსტში ტექსტმა შეინარჩუნოს თავისი თავის იდენტობა, მიუხედავად იმისა, რომ მისი განმარტებები (წაკითხვა, ინტერპრეტაცია) მრავალგვარი შეიძლება იყოს და იცვლებოდეს დროთა ვითარებაში. [1,9]

კულტურული სივრცის აღწერის ესოდენ საინტერესო და ამავროულად მძიმე ფუნქცია მთარგმნელისეულ განსაზღვრული ენისთვის დამახასიათებელი ენობრივ-კულტურული სიღრმეების, რეალიების მშობლიური ენის მსგავსად აღქმასა და მიმღები ენისთვის გაგებინებას მოითხოვს. ამ მისიის განხორციელებაში კი ლინგვოკულტურული ლექსიკონის წვლილი შეუცვლელი და ფასდაუდებელია.

კულტურული ლექსიკონის არსი და მიზანი ენისადმი კონცეპტუალური მიდგომაა, რაც კულტურულ ღირებულებათა ტრანსლაციას ითვალისწინებს: მასში გამოსახულია სიტყვის არა მარტო სემანტიკურ-გრამატიკული მნიშვნელობა, არამედ მისი ემოციურ-მენტალური მდგომარეობა, რითაც საშუალება ეძლევა ლექსიკოგრაფს გააშუქოს განსაზღვრული ენობრივი საზოგადოების ცხოვრება ისტორიის გარკვეულ პერიოდში. ასეთი ტიპის ლექსიკონის შედგენისას, აუცილებლად უნდა გავითვალისწინოთ მიმღები ენის უცხოურობის ფაქტი, ანუ, რომელი ენის მატარებლისთვის იქმნება კულტურის ლექსიკონი, რაც ითვალისწინებს ენებს შორის ახლო ოჯახურ ურთიერთობას ან ენობრივ-კულტურულ თავისებურებათა აბსოლუტურ სხვადასხვაობას. ნათესაური კავშირის შემთხვევაში ლექსიკონის სიტყვა სტატია ილუსტრირებული მასალის მცირე, ხოლო შორეულ ენობრივ-კულტურულ ენათა დაპირისპირება კი ლექსიკური ერთეულის ილუსტრირებული მასალის ფართედ მოცემულ კულტურულ კომენტარებს მოითხოვს.

როცა კულტურულ ლექსიკონებზე ვსაუბრობთ, იმ სახასიათო თავისებურების

გვერდით, რასაც ერის ცხოვრების ილუსტრირება ჰქვია, აუცილებლად უნდა აღინიშნოს, მისი, როგორც მემატთანის ფუნქცია. ცნობილია, რომ ნებისმიერი ისტორიული ეპოქა სამყაროს აღქმის მისეული ხედვით გამოირჩევა, რაც რასაკვირველია, პირველ რიგში გარემო ფაქტორებთანაა დაკავშირებული. მენტალური ხასიათის დიაქრონული ლექსიკონები საშუალებას მოგვცემს ისტორიული ექსკურსი მოვაწყოთ წარსულში და აღნუსხული რეალობის მიხედვით თანმიმდევრულად შევიცნოთ ერის სულიერი და კულტურული მდგომარეობა. ენის ლექსიკურ ცვალებადობაზე დაკვირვების საფუძველზე, შეგვეძლება ვიმსჯელოთ ენის განვითარების პერსპექტივებსა თუ ბარბარიზმების უხვად შემოსვლის ხარჯზე, მოსალოდნელი გაუბრალოების საშიშროების შესახებ.

კულტურული ლექსიკონის მიერ დაფიქსირებულ რეალიათა ისტორიულ ცვლილებებზე კონცენტრირება თავის მხრივ წარმოგვიჩენს მოვლენათა მნიშვნელობებს, შეძლებისდაგვარად მოახერხებს ამა თუ იმ ფენის წარმომადგენელთა დამახასიათებელ ნიშან-თვისებათა აღწერას, შემუშავებულს მისი საზოგადოებრივი სტატუსის საფუძველზე, გვიქმნის წარმოდგენას გარკვეულ ეპოქაში სტერეოტიპების არსებობასა და მათი გამეფების მიზეზებზე.

როცა ვსაუბრობთ წყარო ტექსტის მსგავსად ადეკვატურ-ემოციური თარგმანის განხორციელებაზე, რომელიც მთარგმნელის შესაბამის შიდა თუ გარეენობრივი ტრანსფორმაციების მოქნილად გამოყენებას მოითხოვს, აუცილებლად უნდა გავითვალისწინოთ წყარო ტექსტის ინვარიანტულობის შენარჩუნების საკითხი, როგორ უნდა შენარჩუნდეს ავტორისეული სპეციფიკურ დიალექტური, ეროვნული სული, რომელიც ენობრივ ფორმებზე დაყრდნობით თავის მხრივ სადავეს დიალექტიკით გაჯერებული მშობლიური ლიტერატურული ტრადიციებიდან იღებს; როგორ უნდა აღიქვას უცხოენოვანმა მკითხველმა მოცემული ენის წიაღში არსებული სხვადასხვა რეალობები, რომლის საშუალებითაც მოახერხებს კონკრეტული პერსონაჟის თვალთ დაწახული სამყაროს აღქმას. რასაკვირველია, ესოდენ რთული ფუნქციის განხორციელება მხოლოდ ისეთ მთარგმნელებს ძალუძთ, ვისაც წყარო ტექსტის ენობრივ კოლექტივთან უცხოვრია და უცხო ენის ფონური სამყაროს ცოდნა საკუთართან აქვს გაიგივებული. მთარგმნელის კომპეტენტურობის გარდა, ამ უზარმაზარი შრომის განხორციელების უმთავრეს ბერკეტს ლინგვოკულტუროლოგიური ლექსიკონი, ანუ ენის კულტურული ცხოვრების სარკე წარმოადგენს.

ჩვენი ინტერესის სფეროს თურქულ-ქართული ლინგვოკულტუროლოგიური სივრცე წარმოადგენს. მე-20 საუკუნის ბოლოს, საბჭოთა კავშირის დაშლის და საზღვრების გახსნის შემდეგ უშველებელი ნაკადი ქართველი ტურისტებისა მიედინებოდა თურქეთში, რამაც გამოიწვია თურქულ-ქართული და ქართულ-თურქული ლექსიკონებისადმი დიდი

მოთხოვნა. საქართველო-თურქეთს შორის ურთიერთობის გაღრმავებამ სწრაფი ტემპი მიიღო და დღევანდელმა სიახლოვემ ცხადყო კულტურულ-ეკონომიკური ურთიერთობების გაღრმავების მიზნით თარგმანის ადეკვატურობაზე მოთხოვნის გაზრდის აუცილებლობა.

მაშინ, როცა 21- საუკუნის მსოფლიო ლექსიოგრაფია თეზაურუსული ტიპის უნივერსალური, ენციკლოპედიური, ონლაინ ლექსიკონების დღითიდღე დახვეწით ხასიათდება, ჩვენს ქვეყნებს შორის არსებული ლექსიოგრაფია მხოლოდ მწირი, არათემატური, ცნობარის სახის მქონე ლექსიკონებით შემოიფარგლება, რომელშიც სიტყვის ილუსტირებული მასალის პოვნა თითქმის შეუძლებელია.

სწორედ ამაში მდგომარეობს ჩვენი ნაშრომის აქტუალურობა, ევროპულ სტანდარტებს ჩარმოჩენილი ქართულ-თურქული ლექსიკონები ცხადყოფს ქართულ-თურქულ ლექსიოგრაფიულ სივრცეში სერიოზული ნაკლოვანებების არსებობასა და ლექსიოგრაფთა მხრიდან სასწრაფო ღონისძიებების გატარების აუცილებლობას, რადგან, ლინგვოკულტუროლოგიური კუთხით ლექსიოგრაფიის განვითარებაა სოციუმის ფილოსოფიური, რელიგიური, პოლიტიკური, მეცნიერული აზრების გამომხატველი, ერის განვითარების დონის განმსაზღვრელი კულტურული შემოქმედების, ანუ, სრულფასოვანი თარგმანის წინაპირობაა.

გამოყენებული ლიტერატურა:

1. სალომე ოშიაძე - ქართული დისკურსის ლინგვოკულტურულ შემადგენელთა სტრუქტურა-სემანტიკა და ფუნქციონირება, თბილისი, 2006 წ.



*Байтуова Айгуль Назировна,
к.ф.н., доцент,
Международный казахско-
турецкий
университет им. Х.А Ясави,
Туркестан, Казахстан*

История развития переводческой деятельности

***Abstract:** Each period in the translation history is characterized by a certain relation to a role of the translator, translation process, the purposes, tasks, methods of translation. Many old translators tried to formulate the relation to the translation, making treatises or leaving notes on pages of the translated books. It can be observed that throughout several millennia the relation to the translation changed.*

Throughout history of human society formation various people carried out the scientific, trade,

cultural, military, economic and political relations with each other. During such communication languages of these people had and have significant effect at each other that promotes their change, emergence of modern languages and disappearance of others.

From the beginning the translation played the major social role - it did possible interlingual communication of people. Dissemination of translations has opened for people broad access to cultural achievements of other people, has made possible interaction and mutual enrichment of literatures and cultures. Translation activity traces the roots back to far, archaic times.

At one time parent language of our ancestors began to break up to various language groups. There was an urgent need in the people capable to undertake an important intermediary mission at communication of representatives of different communities. There were first translators. When there was writing, translators written which were engaged in the translation of the most different documents - official, business and, of course, religious also were added to them.

Keywords: *Translation, translators, history, language, people, culture, worldview.*

Перевод - это очень древний вид общения человеческой деятельности, который уходит в глубокую древность.

Каждый из периодов в истории развития перевода характеризуется определенным отношением к роли переводчика и качеству перевода. Многие переводчики прошлого пытались сформулировать свое отношение к переводу, составляя трактаты или же оставляя заметки на страницах переводимых ими книг. Можно проследить, что на протяжении нескольких тысячелетий отношение к переводу менялось. На протяжении истории становления человеческого общества различные народы осуществляли научные, торговые, культурные, военные, экономические и политические отношения друг с другом. В ходе такого общения языки данных народов оказывали и оказывают существенное влияние друг на друга, что способствует их изменению, появлению новых языков и исчезновению других.

Именно перевод подарил миру рождение и процветание огромных империй, густозаселённых разноязычными народами. Благодаря ему произошло развитие и распространение социальных и религиозных мировоззрений. Своими корнями переводческая деятельность уходит в далёкие, архаичные времена. Возникла острая необходимость в людях, способных взять на себя важную посредническую миссию при общении представителей разных общин. Появились первые переводчики.

Когда возникла письменность, к ним добавились и переводчики письменные, которые занимались переводом самых разных документов - официальных, деловых и, конечно, религиозных. С самого начала перевод играл важнейшую социальную роль - он делал возможным межъязыковое общение людей. Распространение письменных переводов открыло людям широкий доступ к культурным достижениям других народов, сделало возможным взаимодействие и взаимообогащение литератур и культур. Знание иностранных языков позволяет читать в подлиннике книги на этих языках, но изучить даже один иностранный язык удается далеко не каждому, и ни один человек не может читать книги на всех или хотя бы на большинстве литературных языков. Переводы оказали существенное влияние на развитие многих национальных языков и литератур. Нередко переводные произведения предшествовали появлению оригинальных, разрабатывали новые языковые и литературные формы, воспитывали читателей. Не секрет, что языки и литература западноевропейских стран многим обязаны переводам с классических языков. Переводы занимали значительное место и в древнерусской литературе. Очень значителен вклад переводчиков в культуру арабского Востока, Индии, Китая, других стран Азии [1, 18].

Многие ученые связывают появление перевода с легендой о Вавилонской башне из Книги

Бытия. Согласно Библии, после Всемирного потопа потомки Ноя решили поселиться на равнине земли Сеннаар. Здесь они совершили большой грех: вместо того чтобы образовать общество, соответствующее воле Божьей, они осмелились бросить вызов Богу, построив башню до небес. Однако плану этому не суждено было осуществиться - Всевышний, узнав об этих замыслах, вновь установил над людьми контроль, прибегнув к лингвистической хитрости. Он заставил их говорить на разных языках, чтобы они перестали понимать друг друга, и рассеял людей по всему земному пространству. Количество языков стало беспредельным, и люди начали искать способы общения друг с другом. Так гласит легенда о появлении перевода. С развитием переводческой науки библейская легенда стала забываться, зато фиксировались определенные даты и имена, относящиеся к различным периодам истории перевода. Исследователи отмечают, что труды, связанные с наукой о переводе, берут начало в Древнем Риме. Эрик Якобсон утверждает, что появлением перевода мы обязаны древним римлянам. Цицерон и Гораций были первыми представителями, которые внесли существенный вклад в переводческую науку своей эпохи. Их высказывания в отношении практики перевода повлияли на последующее развитие переводческой деятельности вплоть до XX века [2, 26].

Возникла необходимость перевода Библии. Далее на протяжении свыше тысячи лет перевод Библии был предметом многочисленных разногласий в западных теориях и идеологиях перевода. Разногласия в отношении перевода Библии усилились в XVI веке, в эпоху Реформации, когда «перевод стал использоваться в качестве оружия в доктринальных и политических конфликтах, по мере того как начали появляться государства-нации и централизованная власть Церкви стала ослабевать в лингвистическом плане, поскольку латинский язык, считавшийся универсальным, пришел в упадок» [3, 101].

В XVIII веке переводчика сравнивали с творцом, чей духовный долг перед автором оригинала и адресатом одинаков. Более того, с появлением новых теорий и работ, посвященных процессу перевода, изучение перевода стало систематическим, и наглядным примером этому является труд Александра Ф. Тэйлера «Основы перевода».

Отличительной чертой XIX века были две противоречивые тенденции. Одна группа теоретиков рассматривала перевод как мыслительную категорию, а переводчик должен был обладать творческим даром и обогащать литературу и язык, на который он переводит. Другие исследователи придавали переводчику механическую функцию сообщения о тексте или об авторе.

XIX век был периодом развития романтизма, что привело к зарождению многочисленных теорий и видов литературного перевода, в частности появился поэтический перевод. В качестве примера можно привести перевод Эдварда Фицджеральда «Рубайата» Омара аль-Хайяма [4, 8].

Во второй половине XX века исследования в области перевода стали важным направлением в обучении и изучении языка в школах. Значительным шагом было создание ряда методов и моделей перевода. К примеру, был разработан грамматико-переводной метод изучения иностранного языка, учитывающий грамматические правила и структуру языка. Появление культурной модели свидетельствовало о степени развития исследований в области перевода в данный период. Эта модель требовала не просто дословного перевода, но и учета культурных различий в мыслительном процессе в зависимости от принадлежности к тому или иному обществу. При помощи этой модели мы можем провести разграничение между этнографическо-семантическим и динамико-эквивалентными методами.

Другая модель, созданная в тот период, - это модель перевода, основанная на тексте. В соответствии с ней внимание в переводческом процессе уделяется не словам или предложениям, а текстовым единицам. Данная модель, в свою очередь, подразделяется на интерпретационную, текстово-лингвистическую и модель оценки качества перевода, которые далее дробятся на ряд моделей: Riess, Wilss, Koller, House, North и Hulst.

Данный период характеризуется также появлением прагматического и систематического подходов к изучению перевода. Среди наиболее известных исследователей того времени - Жан-Поль Вине и Дарбельне, которые работали над стилистическим сравнительным изучением французского и английского языков, Альфред Мальблан, Жорж Мунен, Джон К. Кэтфорд, Юджин Найда, на которого большое влияние оказала генеративная грамматика Хомского, что и отразилось в его теориях перевода, де Богран [5, 35]. Этот сегмент переводческой науки продолжает развиваться.

Таким образом, перевод в западном мире имеет очень богатую историю. С момента зарождения он был объектом многочисленных исследований и разногласий между теоретиками. Каждый подходил к переводу со своих позиций и разрабатывал свою область исследования, что и обусловило развитие науки перевода.

Зарождение переводческой деятельности на Востоке относится ко временам сирийцев, которые переводили на арабский язык богатое наследие, относящееся к эпохе языческих верований. Большое влияние на работу сирийских переводчиков оказали методы, применявшиеся в Греции. Сирийские тексты были дословными и близкими к оригиналу. Согласно Addidaoui, одним из лучших сирийских переводчиков был Джарджас. Его знаменитый перевод книги Аристотеля «О мире» очень точен и близок к первоисточнику. Также значимой для истории перевода является эпоха пророка Мухаммеда. Распространение ислама и общение с иноязычными народами, такими как евреи, римляне и другие, побудили пророка искать переводчиков и содействовать обучению иностранным языкам. Одним из известнейших переводчиков того времени был Заид ибн Табет, который сыграл ключевую роль, переводя письма пророка, адресованные королям Персии, Сирии, Рима и иудеев, а также ответные послания королей пророку.

Следующая эпоха значительных изменений в области арабского перевода связана со Священным Кораном. Согласно Бену Чакруну, первые переводчики Корана фокусировались на передаче его смысла. К примеру, Салман эль-Фаризи доводил смысл суры «Аль-Фатиха» до мусульман Персии, которые не говорили на арабском языке. Бен Чакрун утверждает, что в библиотеках западных стран сохранилось множество переводов Корана и некоторые из них, например перевод на греческий философа Нактиса, датируются III веком до н.э. Переводчики проявляли особый интерес к Священному Корану. Шейх Мухаммед аль-Хафид аль-Бухари перевел его на персидский язык, а шейх аль-Фадл Мухаммед Бен Идрисс аль-Бадлисси - на турецкий [6, 71].

Далее важные события, связанные с развитием перевода на Востоке, произошли в так называемый «первый аббасидский период». Перевод начал развиваться во времена правления халифа аль-Мансура, основателя Багдада, и халифа аль-Мамуна, основателя Бейт ал-Хикмы - крупнейшего центра переводов того времени. Переводчики уделяли большое внимание греческой философии, индийской науке и персидской литературе.

История арабского перевода связана также с именем аль-Джахида, одного из величайших теоретиков науки о переводе. Его теории и работы в этой области до сих пор используются многими профессиональными арабскими переводчиками. Согласно аль-Джахиду, «переводчик должен знать структуру речи, обычаи людей и образ их мышления и общения друг с другом».

В дополнение к настоятельному требованию учитывать структуру языка и культуру говорящих на нем людей аль-Джахид считал очень важной проверку перевода. Свои теории он вкратце изложил в двух книгах: Al-Nayawun и Al-Bayun Wa Attabayyun.

Профессор из Египта Мона Бэйкер выделяет два основных метода арабского перевода. Первый, который создали Иохана ибн аль-Батрик и Ибн Наима аль-Химси, основывается на дословном переводе: для каждого греческого слова определялся арабский эквивалент. Второй метод, принадлежащий Хунаину ибн Исхаку аль-Джавахири, - это смысловой перевод: в тексте сохраняется смысл оригинала, и его очень легко понять [7, 81].

В настоящее время в переводах на восточные языки произошло много перемен. Рост исследований в данной области способствовал развитию перевода как науки и появлению новых теоретиков. Кроме того, развитию перевода на Востоке дало толчок использование компьютеров, цифровых технологий и распространение различных баз данных по терминологии, которые предоставляют значительное количество словарей.

Итак, история перевода на Востоке претерпела много изменений и богата событиями. С самого зарождения во времена сирийцев в переводческой науке было много теоретиков, которые заложили основы и теории перевода на Востоке.

В наши дни, когда формируется глобальное информационное пространство, перевод превращается в обширную и динамично развивающуюся сферу человеческой деятельности. Перевод отвечает основным потребностям общества и международных отношений: политики, экономики, культуры, науки и т.д. Одновременно ведется активный научный поиск по общей теории перевода и воздействию многоязычных средств массовой информации на формирование общественного мнения. В сфере культурных контактов наблюдается быстрое распространение через перевод разного рода новаций и одновременно усвоение опыта инонациональных культур.

Главной сферой, где перевод функционирует не как ремесло, а как высокое искусство, является восприятие художественных ценностей в процессе диалога культур и цивилизаций. Перевод подлинно художественных произведений способен обогатить культуру воспринимающей стороны. Для адекватной передачи ценностей инонациональной культуры от переводчика требуется творческая самоотдача, широкий кругозор, художественный вкус при выборе определенного произведения, хорошее знание и чувство обоих языков. Только при этих условиях перевод может стать самостоятельным произведением, воздействующим на сознание и эмоции читателя, меняющим его представление о мире и о себе; или трансплантироваться в творчество другого художника, придав ему новаторский характер.

Подводя итог, отметим, что история перевода богата открытиями и теориями. Каждая эпоха характеризуется своими теоретиками и сферами исследования. Но мы не должны отрицать тот факт, что наука перевода на Востоке год от года развивается, особенно благодаря огромным усилиям переводческих мировых научных сообществ. Перевод становится как средством развития творческой деятельности, средством обогащения культуры, так и одним из действенных инструментов коррекции целевых установок государства, целенаправленной смены приоритетов коллективного сознания, и даже в определенной мере национального менталитета, отчего актуальность исследований роли перевода как культурологического явления многократно возрастает.

Список литературы:

1. Алексеева И.С. Введение в переводоведение. М., 2004
2. Доза А., История французского языка. М., 1956
3. История всемирной литературы. 1т., М., 1983
4. История лингвистических учений. Древний мир. Л., 1980
5. История немецкой литературы, 1т., М.1985
6. История римской литературы: В2т. М., 1968-1969
7. Семенец О.Е., Панасьев А.Н. История перевода, К., 1989



**Бекасова Екатерина Юрьевна,
старший преподаватель кафедры психологии
Московского педагогического государственного
университета,
Москва, Россия**

Психологические аспекты билингвального образования как фактора формирования билингвальной среды

Abstract: *Bilingual education is a key factor in formation of nowadays bilingual sphere.*

Composition of bilingual person could be accompanied by forming constructive and destructive personal characteristics. The structure of professional bilingual world's image could be influenced by the studied language.

Keywords: *bilingual sphere, bilingual education, bilingual world's image.*

Современные информационные и коммуникативные технологии делают возможности человеческого общения безграничными. Коммуникативная среда современного человека, расширяясь стремительно, создает условия для многоязычного общения, не имеющего границ. Билингвальная среда, в современном понимании, это не только географическое пространство многонационального региона или педагогическое пространство обучения иностранному языку. Сегодня, это мировое пространство коммуникативных и информационных технологий, предполагающее обязательное владение иностранными языками [1].

Расширение билингвального пространства актуализирует вопрос изучения механизмов формирования билингвальной личности и психологических последствий овладения иностранными языками. Условия, когда билингвальная среда оказывает влияние на самосознание и самооценку человека, изменяя особенности его коммуникации с другими людьми, способы восприятия и оценки окружающего мира, включают в себя три типичных ситуации.

Во-первых, это рождение в пространстве многонационального общения, в котором один язык (зачастую не родной) может подавлять или вытеснять другой (родной) язык. Современные исследования билингвальной среды в ситуации многонационального общения или социально обусловленного билингвизма выявляют несколько возможных направлений самоидентификации личности.

При неустойчивой этнической самоидентификации происходит постоянная «балансировка» между двумя культурами, отсутствие четких ценностных и культурных ориентиров. Подобная дисгармония идентичности приводит к внутриличностным конфликтам, проявляющимся в дезорганизованности, неприспособленности, агрессивности и ощущении бессмысленности своего существования.

В случае утраты родного языка происходит формирование деструктивной маргинальности, отчужденности от обеих культур, дуальности личности, приводящей к противоречивости и неустойчивости образа мира, что зачастую проявляется в психической неуравновешенности.

В случае «промежуточного положения» между двумя языками, этническими группами и культурами при сохранении родного языка и высоком уровне владения иностранным языком, сохраняется устойчивая позитивная идентификация со своим этносом. Совмещение двух культур позволяет сочетать разные ракурсы восприятия мира, формируя конструктивную маргинальность [2].

Механизм идентификации со своим этносом является эффективным способом этнической самозащиты. Устойчивая этническая самоидентификация является эффективным механизмом, как формирования и развития гармоничной личности, так и сохранения целостности этноса и его самоутверждения в многонациональном мире. Этот механизм эффективно работает и на индивидуально-личностном уровне, и на уровне этнических подгрупп, и общезтническом уровне [3].

Во-вторых, это ситуации миграции, когда возникает приоритет владения иностранным языком, создавая для родного языка дискриминационные условия, когда он может оказаться в положении «непрестижного» языка. Пренебрежительное отношение общества к родному языку для маленького человека становится причиной и языкового кризиса, и кризиса самоидентификации. Особенно остро это проявляется в подростковом возрасте, когда происходит активный поиск своей субкультуры. В результате может произойти осознанная идентификация с культурой неродного языка. В связи с этим, билингвальное образование усложняется противостоянием «непрестижного» родного языка и «престижного» иностранного [4].

В-третьих, освоение языка, приводящее к сбалансированному билингвизму и идентификации с языковыми и культурными традициями страны изучаемого языка [5]. Анализ данного феномена указывает на то, что становление сбалансированного билингвизма (профессиональный билингвизм) приводит к формированию сложной структуры субъективных семантических пространств и формированию особых личностных черт, отличающих одну языковую группу билингвов от другой.

Сравнительный анализ психологических характеристик будущих учителей немецкого, французского и испанского языков показал наличие значительного количества значимых различий в психологической и семантической структурах образа мира.

Анализ семантической структуры образа мира студентов, изучающих немецкий язык, выявляет оценку окружающего мира как справедливого, отзывчивого и добросовестного пространства. Они считают, что окружающий мир ответственен и ориентирован на сотрудничество, ожидает от всякого человека честного и добросовестного выполнения своих обязанностей. Другие люди оцениваются ими как общительные, честные, открытые и дружелюбные. Особое значение, для успешного взаимодействия с другими людьми, имеет уважение личного пространства человека и соблюдение социальных норм. Самооценка студентов немецкой языковой группы включает в себя сочетание открытости и отзывчивости с уверенностью и невозмутимостью, что проявляется в стремлении к активным социальным контактам и готовности руководить другими людьми.

Будущие учителя немецкого языка более дисциплинированы, чаще соблюдают нормы поведения и легче соглашаются с установленными правилами, чем студенты, изучающие испанский и французский языки. Они более организованы, целеустремленны, лучше контролируют свои эмоции и поведение, и отличаются большей социальной проницательностью. Коммуникативный процесс имеет особое значение для немецкой языковой группы будущих профессиональных билингвов, поскольку процесс общения и переговоров является для них одним из важнейших инструментов социального влияния.

Студенты, изучающие французский язык, отличаются сложной и противоречивой структурой субъективных семантических пространств образа мира. Существование в этом мире, по их мнению, предполагает активность, концентрацию и внутреннее напряжение, однако, всегда можно рассчитывать на поддержку и понимание окружающих. Другие люди оцениваются ими одновременно как добрые и раздражительные, дружелюбные и напряженные, выдержанные и суетливые. Благожелательность других людей может сочетаться с критичностью, а готовность помочь и поддержать с эгоистичностью. Оценивая себя, билингвы французской языковой группы указывают на свою самостоятельность, независимость и энергичность, наряду с упрямством, эгоизмом и безответственностью. Такое сочетание характеристик указывает на противоречивость и критичность самооценки данной языковой группы будущих профессиональных билингвов. Они меньше чем студенты, изучающие немецкий язык,

ориентированы на соблюдение социальных норм и правил, а также более импульсивны. Более дипломатичны, эмоциональны и склонны к экспериментированию, чем студенты, изучающие испанский язык. Для них важно иметь на все свою точку зрения и убеждать других в своей правоте. Стил коммуникации, так же характеризуется сложностью и неоднозначностью. Он основывается на потребности в принадлежности к референтной группе одновременно со стремлением иметь собственное мнение. Кроме того, для них характерна особая чувствительность и внимание к выбору стиля общения в зависимости от степени формальности ситуации.

Структура субъективных семантических пространств образа мира, студентов, изучающие испанский язык, выявляет очень позитивную оценку окружающего мира. Они характеризуют мир как добросовестное, отзывчивое, честное и справедливое пространство. По их мнению, от окружающего мира нужно ожидать заботу и поддержку, поскольку он безопасен и ответственен. От других людей они ожидают отзывчивости и готовности прийти на помощь. Описывая себя, студенты испанской языковой группы выделяют такие качества как общительность, энергичность, обаяние, самостоятельность, независимость и уверенность в себе. Для испанской языковой группы будущих профессиональных билингвов характерна более позитивная оценка себя, большая уверенность в своих силах и потенциальных возможностях, чем для других языковых групп. Кроме того, они более реалистичны, непосредственны в общении, любознательны и восприимчивы к новому, чем студенты, изучающие немецкий и французский языки. Доброжелательно относясь к окружающим людям, они не стремятся рефлексировать состояния и настроения собеседников. Они независимы от мнения группы и предпочитают иметь свою точку зрения, достаточно рациональны, оптимистичны и склонны позитивно воспринимать жизненные перспективы, хотя в неожиданно меняющихся ситуациях могут действовать неорганизованно. Для студентов, изучающих испанский язык, характерна низкая потребность в доминировании, но выраженная потребность в социальных контактах, стремление оказывать помощь и поддержку, непосредственная и непринужденная манера поведения, стремление устанавливать в процессе общения с другими людьми партнерские, равноправные отношения, сохраняя чувство собственного достоинства.

Проведенный анализ позволяет заключить, что многоязычие - это особый механизм восприятия действительности. Задаваемая билингвальным образованием и билингвальной средой способность говорить на нескольких языках не только расширяет коммуникативные возможности человека. Билингвизм формирует особую структуру личности, во многом тождественную той языковой культуре, которая задается иностранным языком. Но, несмотря на то, что многоязычие является, несомненно, позитивным явлением в современном мире, необходимо учитывать и возможные негативные последствия. Требуется специальное внимание и тщательное исследование феноменов билингвальной среды и билингвального образования с целью предотвращения, таких процессов, как разрушение этнической идентичности, депривация родного языка и усвоение ценностей, противоречащих культуре родного языка.

Список литературы:

1. Боченкова, М. Ю. Билингвизм и билингвальная среда как социокультурный и психолого-педагогический феномен // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 2. – С. 591–595. – URL: <http://e-koncept.ru/2016/46136.htm>. (дата обращения: 12.05.2017).
2. Трутнева, И. В. Влияние билингвизма на формирование образа мира коренных народов Сахалина: На материале нивхов: дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.01 // Трутнева Ирина Валерьевна. – Хабаровск, 2004. – 148 с.
3. Мухина, В.С. ЛИЧНОСТЬ: Мифы и Реальность / В.С. Мухина.- 3-е изд. – М.: Национальный книжный центр, 2013. – 1088 с.

4. Kielhöfer, B. Zweisprachige Kindererziehung. / B.Kielhöfer, S. Jonekeit. - Tübingen: Stauffenburg-Verlag, 1998. S. 75-84.
5. Черничкина, Е.К. Парадигмальность проблемы билингвизма / Е.К. Черничкина // Актуальные проблемы лингвистики XXI века. – Киров: изд-во Вят. ГГУ, 2006. – С. 284-291.



**Галло Ян,
к.ф.н., доц., Университет им. Константина Философа в Нитре,
Нитра, Словацкая Республика**

Межкультурные отличия, проблемы и конфликты – их решение и преодоление

***Abstract:** The paper deals with the issue of solving and managing the cross-cultural differences, problems and conflicts. In the introduction it is expressed the importance of mutual understanding among the differences in cultural standards of various nations. In the first part there are presented three steps resulting to the successful cooperation in case of cultural differences. In the second part it is discussed the problem of cross-cultural competence and its development. In the same part there are presented four methods of cross-cultural training accenting to verify the measure of intercultural competence of an individual as well as the whole working group or team. In the last part there are drawn some conclusions of presented problems.*

***Keywords:** conflict, cross-cultural communication, cross-cultural competence, cross-cultural differences, cross-cultural learning, cross-cultural training, culture, cultural standards, social competence, social interaction.*

Введение

Согласно О. Макаровской [9, 74] «межкультурная коммуникация в широком понимании является смысловым взаимодействием представителей разных национальных культур, реализующимися на межличностном и лично-групповом уровнях в рамках интерперсональных, внутригрупповых, межгрупповых и институциональных контактов. В узком смысле межкультурная коммуникация/межкультурное общение – межличностная коммуникация в диаде или триаде между носителями-пользователями-репрезентантами разных национальных культур».

Как уже многократно отмечалось, отличия в культурных стандартах разных народов становятся источником многих межличностных недоразумений и часто, также, барьером к взаимному сотрудничеству. Однако причины ряда конфликтов, которые можно проследить в истории многих народов, не бывают фатальными, вытекающими из отличий самых народов, но зачастую только из-за обоюдного незнания, отличающихся интерпретаций, различной важности некоторых фактов и последующего взаимного непонимания [ср. также 1, 21 – 32].

Несмотря на все сложные научные рекомендации и многие политические желания, в приведённой нами статье можно предложить относительно простой метод, ведущий к успешному сотрудничеству, хотя и он не является гарантией сам по себе. В статье также уделяется внимание межкультурной компетенции и её развитию.

И. Новый и Сильвия Шролл-Махль [10, 35 – 37] предлагают метод, в котором речь идёт только о том, чтобы до конца и по-настоящему сделать три следующих шага:

1 Иностранную культуру нужно хорошо знать

Несмотря на многие утверждения, что современная цивилизация сглаживает отличия между культурами, и что исследование культурных отличий касается архаических представлений о человеческом обществе и отживших подходов, необходимо допускать существование определённых отличий. Однако касается не тех, которые транспарентно предлагаются в путеводителях, а, прежде всего, тонких нюансов при восприятии, интерпретации и оценке социальных ситуаций и людей, образующих данные ситуации и являющихся их участниками. Культурные отличия выявляются, главным образом, при взаимном сотрудничестве, т. е. при совместной работе над общими проектами и при совместной ответственности за её результаты.

Однако недостаточно отличия только допустить. Нужно эти отличия назвать, описать, объяснить и понять. Это касается не только специфики чужой культуры, но и самоанализа и рассмотрения собственной культуры. С точки зрения методики, наиболее легко это можно сделать при помощи метода культурных стандартов, т. е. релятивного сравнения в парах. Познание другой культуры, её культурных параметров и стандартов является первым условием обоюдного понимания и хорошего сотрудничества. Несмотря на видимую простоту, это является ни привычным, ни лёгким.

2 Чужую культуру нужно уважать

Уважение к иной культуре означает, прежде всего, принятие во внимание её отличий, даже если бы мы эти отличия и подвергали оценочным суждениям. Никогда невозможно сказать, что некоторая культура является более развитой, более совершенной или одним словом «лучшей», чем другая культура, как правило, наша собственная. Невозможно составить никакой порядок, ни шкалу оценки. Культуры существуют только разные, взаимно отличающиеся и всегда представляют собой оптимальное преодоление широкого диапазона жизненных ситуаций в условиях, когда их представители проживают в них долгосрочно. Придерживаясь такого же мнения, что и И. Новый и С. Шролл-Махль [10, 36], сравнивая чешскую культуру с немецкой, можно констатировать, что русская культура является оптимумом в России так же как и словацкая культура является наилучшим решением жизненных ситуаций в условиях словацкого общества. Никогда это не может быть наоборот. Словацкие культурные стандарты не будут слишком функциональными в русской среде, и общение согласно русским стандартам принесёт только частичный успех в среде словацкой культуры.

Если хотим подчеркнуть разницу в техническом уровне развития или в уровне жилья, в таком случае нам достаточно понять уровень цивилизации, культуры жилья или технологического уровня, однако культура как таковая – в своём широком смысле слова — является несовместимой с какой бы то ни было оценкой.

Однако уважение к чужой культуре и сохранение любой абсолютной оценки не значит, что нам не разрешается выразить свою готовность в большей или меньшей степени, или выразить желание в конкретной чужой культуре жить или сотрудничать с её представителями. Также как каждый из нас выбирает себе или избирает друзей и сотрудников в среде собственной культуры, также это, само собой разумеется, бывает и при создании дружеских отношений, симпатий или сотрудничества с представителями чужих культур. Нет ничего шовинистического на том, когда необходимо сделать выбор, с представителями какой-нибудь конкретной национальной культуры лучше сотрудничать.

Также можно отметить, что некоторые характеристики русской культуры являются более подходящими для определённых задач или деятельности, так же как и некоторые другие характеристики культуры словацкой будут, наоборот, наиболее применимыми при отличающихся видах деятельности. Вот такое рассмотрение культурных отличий, наоборот, служит большей эффективности и синергии, которые потенциально приносит международное сотрудничество. Словацко-русское сотрудничество является в этом плане наглядным примером.

3 В отношении к чужой культуре нужно совершить благоприятные шаги

Аналогично как в повседневном социальном взаимодействии положительно оценивается любой благоприятный жест или даже благоприятный шаг, так и на интеллектуальном уровне это интерпретируется как стремление найти решение, сделать шаг к обоюдному пониманию и к общему облегчению и объективно всегда сложному и психологически трудоёмкому социальному процессу. Этот благоприятный шаг при знании чужой культуры и её стандартов не потребует многих усилий и отказа от своего собственного лица или своего собственного культурного бэкграунда. Вернее, наоборот, зачастую достаточно пожертвовать тем, что не стоит слишком дорого, однако, в другой культуре значит много. Но без хорошего знания своих партнёров и их культурного бэкграунда это невозможно. То, что воспринимается как благоприятный шаг в словацкой культуре, не всегда может быть благоприятным шагом в русской культуре или в любой другой и наоборот.

Мы сами никогда не должны отказываться от своей собственной идентичности и также не требовать этого от своих партнёров. По крайней мере, может быть комично, и даже неудобно, если мы, желая им угодить, откажемся от себя самих. Партнёрское сотрудничество этим не установим и их уважение не получим [ср. также 6, 1 – 9; 7, 143 – 146].

Таким образом, И. Новый и С. Шролл-Махль [10, 37] приходят к выводу, что если мы способны и готовы ввести эти три шага в фактический процесс в рамках межкультурной коммуникации и сотрудничества, то половина успеха уже гарантирована.

В следующей части данной статьи рассмотрим проблематику межкультурной компетенции и возможностей её развития.

Межкультурная компетенция и её развитие

Межкультурная компетенция является одной из важных сторон социальной компетенции международных менеджеров или сотрудников, которые в своей работе встречаются или прямо сотрудничают с представителями чужих культур. Межкультурная компетенция представляет собой способность вступать в межкультурные или мультикультурные социальные ситуации, способность понять их во всех существующих культурных параметрах, способность соответственно с ними справляться и в их контексте успешно решать реальные задачи. Однако к этому нужно приступать сравнительно систематически и целенаправленно. Речь идёт о межкультурном обучении, которое может спонтанно исходить из собственной инициативы отдельного лица, его способности хорошо ориентироваться в каких бы то ни было социальных ситуациях, и способности обобщить конкретные культурные отличия, узнанные и прочувствованные при встречах с иностранцами. Однако межкультурная компетенция может иметь и форму межкультурного тренинга, направленного на более глубокое и систематичное познание и понимание культурных стандартов отдельных культур. Во всяком случае, речь идёт не только о способности узнать и понять чужую культуру, но также и способности интегрировать её в собственную жизнь одновременно с собственной культурной рефлексией.

Что касается межкультурного обучения, его отдельные фазы полностью соответствуют развитию социальной компетенции сотрудника на общем уровне:

- а) познание и понимание чужой культуры в её физическом и системном параметрах;
- б) познание и понимание их культурных стандартов (социальных ценностей, норм и речевых формул);
- в) умения справиться с существованием двух разных культурных влияний одновременно и при взаимодействии с представителем другой культуры;
- г) обобщение и образование эффективного репертуара тактик и стратегий для познания, понимания и коммуникации с другими чужими культурами [ср. также 2, 502 – 510; 4, 321 – 327].

В форме некоторой парафразы можно сказать, что шаг а) соответствует способности

разобраться в чужом городе; шаг б) соответствует понятию того, почему чужой город выглядит и живёт именно таким образом, как выглядит и живёт; шаг в) соответствует способности и умению спокойно жить в этом чужом городе и шаг г) представляет собой нашу способность уметь быстро и легко жить не только в этом, но также в каком-либо другом городе мира.

Согласно И. Новому и С. Шролл-Махль [10, 38] «межкультурный тренинг является довольно новым, современным и успешным методом для повышения качества и скорости процесса обучения. Таким образом, межкультурный тренинг представляет собой управляемый процесс, основанный на оказании посредничества при широком круге информации, индивидуальных и групповых переживаний и возможности проверки уровня межкультурной компетенции отдельного лица и всей рабочей группы или коллектива».

Нельзя не согласиться с авторами, что к этому тренингу (обучению) можно подходить в зависимости от приоритетно преследуемой цели:

а) Подготовка для межкультурного сотрудничества основана на оказании посреднической информации

Данная форма тренинга оказывает посредничество участникам посредством лекций, фильмов, документального кино, письменного материала, графических изображений, личных знаний и отдельных примеров важных фактов об экономических, политических и социальных отношений в соответствующей стране. Из этого потом вытекают конкретные требования к социальному поведению и переговорам, необходимым для достижения рабочих целей и задач. Как правило, неотъемлемой составной частью этой формы тренинга является и высказывание о личном опыте тех сотрудников, которые уже приобрели определённый опыт с данной страной и культурой. Обычно речь идёт об обмене опытом по взаимодействию и коммуникации с сотрудниками и остальными людьми, информацией о ситуации и обычаях, касающихся жилья, о возможностях проведения досуга и т. п. Кроме этой информации участникам курсов передают также и основные психологические и социологические сведения, которые на общественном уровне сопровождают долгосрочное пребывание в чужой культуре.

Подготовка на данном уровне соответствует требованиям многих участников в конкретной, однозначной и хорошо подобранной и легко запоминающейся информации, образующей внешнюю ориентировочную рамку. Эта информация сводит до минимума первоначальное чувство неуверенности и опасения в незнакомой среде.

Сравнительно большим недостатком этой формы является её сужение на передачу информации и, следовательно, она имеет исключительно информативную функцию. Поэтому, требования к успешным переговорам сотрудника за рубежом обычно обобщаются в экономичные и упрощенные инструкции, принципы, правила или пособия. Однако сложность каждой культуры требует для своего понимания несравнимо более сложные подходы и методы, основывающиеся на самоанализе, обратной социальной связи и психологическом закреплении в форме личного опыта и переживания.

б) Культурно ориентированная подготовка

Решающей методической целью является в данном случае показать участникам типичные переговоры представителей чужих культур, какие социальные ценности они разделяют, какие социальные нормы у них преобладают и в какой степени они влияют на их деловые переговоры, каким образом проявляют своё согласие и склонность или как обычно действуют при решении конфликтных ситуаций.

Среди основных методических приёмов можно выделить разбор кейсов, комментарии и их обоснование и дискуссии к ним. Дальше можно применять драматизацию типичных рабочих ролевых игр и социальных ситуаций, анализируемых непосредственно при участии представителя чужой культуры, способного к немедленной обратной связи и более глубокому объяснению [ср. также 11].

Примером может послужить видеозапись сцены, в которой играют типичные представители разных культур при деловых переговорах. Потом участники регистрируют и впоследствии ведут дискуссию о типичных проявлениях отдельных культур согласно заранее установленным критериям для наблюдения. Критериями могут быть, например, парные культурные стандарты. Отличающийся метод состоит в ролевых играх типичных представителей двух контрастных культур согласно заранее установленного сценария. Исполнение ролей участниками, представляющими собой всегда чужую культуру, является очень эффективным в смысле сильного личного переживания, как при исполнении роли иностранца, так, например, и при общении с иностранцем, исполняющим роль представителя собственной культуры.

Само собой разумеется, что речь идёт об очень требовательной программе, в которой ключевую роль играет тренер или лучше тренерская пара, представляющая собой обе культуры. Данная тренерская пара должна удовлетворять высокие запросы специального психологического и социологического бэкграунда, социальные компетенции и межкультурный опыт. Однако важна также готовность и общая подготовленность участников принять и, соответственно, справиться нередко с очень отдалёнными социальными ролями, что не бывает всегда обычным явлением. Однако одновременно речь идёт, как правило, о качественной подготовке сотрудников, которые будут пребывать больше времени за границей. Содержанием является не только информация, но и личное переживание. Только таким образом можно постепенно раскрывать их опасения в неуверенности с одной стороны, и укреплять межкультурную компетенцию с другой.

в) Тренинг, ориентированный на взаимодействие и коммуникацию

Между тем как предыдущая форма обучения является оптимальной для международных менеджеров или сотрудников, готовящихся к более долгому пребыванию за границей, эта форма предназначена скорее для сотрудников международной торговли.

Ход курса методически ведётся таким образом, чтобы главный акцент заключался в вербальной и невербальной коммуникации в условиях личных встреч. Участники встречаются с чужой культурой посредством прямого и тщательно структурированного контакта с её представителями. Они симулируют определённые социальные ситуации, ход и интерпретацию которых все анализируют на фоне культурных стандартов обеих национальных культур. Одновременно они объясняют возможные недоразумения, многозначность и ошибки в их интерпретации.

Важным условием успеха этого метода является, прежде всего, хорошее владение иностранными языками, так как недостаточное владение иностранным языком потом переносит центр тяжести всего тренинга в совсем другую позицию.

г) Тренинг коллективного сотрудничества

Среди наиболее новых тренировочных целей и методических приёмов находится развитие коллективного сотрудничества международных рабочих коллективов. В международных фирмах всё чаще возникают рабочие группы и коллективы, которые образуют представители двух или больше культур. Таким образом, кроме традиционных социальных проблем возникают и такие, которые связаны как с низким уровнем знаний культуры сотрудников, так и со способностью и готовностью определить правила работы в коллективе таким образом, чтобы, по крайней мере, до определённой степени соблюдались ключевые культурные стандарты обеих/всех культур. Речь идёт также о некоей коррекции и гармонизации динамики развития коллектива как целого таким образом, чтобы эта динамика не отличалась в каждой его монокультурной части. Такая гармонизация бывает очень полезной и в случае тесного сотрудничества двух коллективов или рабочих групп, из которых хотя каждый и действует во внутренней среде, однако общий результат работы зависит исключительно от совместного усилия.

С точки зрения методики, а также и общечеловеческого фактора, речь идёт вообще о наиболее сложной цели, которая может преследоваться в межкультурном тренинге. Многое очень зависит от

общего социального климата, от способности и готовности участников и тренеров открыто формировать проблемы, от их существующего до сих пор личного опыта с решением конфликтов и от стремления искать источники возможной синергии и её использования при решении конкретных рабочих задач. Большим плюсом, но одновременно и чрезвычайным риском является факт, что эта форма обучения работает не с модельными ситуациями, а с реальными задачами, проблемами и конфликтами, которые, как правило, терзают обе стороны. Речь идёт о конкретных участниках, каждый из которых в определённой ситуации сыграл или играет совсем определённую и всем хорошо известную роль. Но это внеочередная возможность выстраивания отношений на обоюдном знании, понимании, толерантности и стремлении вместе достичь рабочих целей.

Выводы

Коммуникация является не только одним из основных тем менеджмента, но обычно и источником многих конкретных затруднений и причиной ряда конфликтов в каждой организации. Взаимное непонимание и недоразумение, отличающееся видение и интерпретация многих событий, различные способы решения рабочих и личных проблем являются только небольшим перечислением практических проблем, которые встречаются и которые резко ограничивают результаты совместной работы. Новые параметры приобретает коммуникация при встречах с людьми из разных стран и культур.

Проблематика межкультурной коммуникации не заключается только в отличном владении русским/словацким языками и способности ориентироваться в их научной терминологии. Успех зависит также от взаимного познания культуры и, главным образом, культурных отличий партнёров, так как они могут хотя и совсем незаметно, однако более значимо повлиять на весь процесс коммуникации и последующего сотрудничества. При посещении отдалённых, экзотических и культурно очень отличающихся стран, ожидаются, как правило, не только значительные осложнения с их пониманием, но и большие проблемы при взаимном сотрудничестве. Однако, если словаки уезжают по делам фирмы к своим русским партнёрам, они обычно не ожидают никаких проблем, т.к. живут много лет рядом, знают друг друга очень хорошо и взаимные культурные отличия воспринимаются как минимальные или вообще отсутствуют. Затем, конечно, испытываются некоторые мелкие недоразумения или разочарования, которые самостоятельно немного значат. Однако в итоге могут вызвать отрицательные чувства или даже утрату желания к взаимному сотрудничеству вообще, как со стороны словаков, так и со стороны русских.

Однако условием осознания культурных отличий является также отличное знание себя, т. е. собственной культуры, что не является ни естественным, ни простым. Именно метод взаимного сравнения даёт возможность несколько поменять перспективу, посмотреть на себя глазами наших русских партнёров. Это не должно обязательно обозначать принципиальное изменение нашего поведения, но, по меньшей мере, это позволит понять релятивность того, что считаем логичным, правильным и нормальным...

Первичной и одновременно практически необходимой основой взаимодействия и коммуникации между людьми является социальное восприятие. Однако процесс поисков «общего языка» бывает в каждом новых условиях, в контексте отличающихся социальных позиций отдельных людей, в контексте значительных интериндивидуальных отличий между ними и различного культурного бэкграунда или происхождения.

Поэтому является только маловероятным, что люди будут вести переговоры, или на основании передачи деловой информации, или в рамках совместного разделения симпатиями обоснованных переживаний, целесообразно, действительно и совсем без проблем. Люди должны зачастую выбирать и при коммуникации применять определённую стратегию и тактику. Вместо обычного взаимодействия, таким образом, часто появляется взаимодействие специфически целесообразно

направленное, например, на переговорах.

Осознание влияния факторов, которые «подкрашивают» личное социальное поведение и отдельных сотрудников, понимание закономерностей хода интерперсональных процессов, умение справляться с мультикультурной социальной средой и, не в последнюю очередь, усваивать определённое «ноу-хау» в данной сфере, являются целью каждого человека, к достижению которой ему безусловно стоит стремиться. Речь идёт о социальной компетенции, знаменательной составной частью которой является межкультурная компетенция.

Список литературы:

1. ČUKAN, J. – KORINA, N. – LENOVSÝ, L.: Culture – Language – Identity (problem of relations). In: *XLinguae: European Scientific Language Journal*, Vol. 7, no. 4, 2014, p. 21 – 32, ISSN 1337-8384.
2. JAKUBOVSKÁ, V.: Rozvíjanie interkultúrnych kompetencií – aktuálna požiadavka súčasnej reformy školstva. In: *Európske kontexty interkultúrnej komunikácie* / P. Ivanič, M. Hetényi, Z. Taneski (eds.), Nitra: UKF, 2009, s. 502 – 510. ISBN 978-80-8094-564-0.
3. JAKUBOVSKÁ, V.: Formovanie kultúrnej identity pod vplyvom globalizácie a regionalizácie (príspevok k regionálnej výchove). In: *Občan a dnešok '13: zborník príspevkov z vedeckého kolokvia*, Nitra, 3. september 2013 / D. Špirko (ed.). Nitra: UKF, 2013, s. 9 – 14. ISBN 978-80-558-0433-0.
4. KISELOVÁ, N.: Mežjazykovaja komunikacija v zerkale narodnoj mentalnosti i nacionalnych osobnostej kommunikativnogo povedenija. In: *Inostrannyje jazyki i literatura v sovremennom meždunarodnom obrazovatel'nom prostranstve: sbornik materialov III meždunarodnoj naučno-praktičeskoj konferencii*. Jekaterinburg, janvar 2009 g. Jekaterinburg: UGTU– UPI, 2009, s. 321 – 327. ISBN 978-5-321-01480-6.
5. KALECHYTS, A.: Chudožestvennyj tekst kak sposob mežkul'turnoj kommunikacii. In: *Jazyk kak sistema i dejatel'nost' – 3: Materialy Meždunar. nauč. konf. Rostov-na-Donu: Izd-vo NMC LOGOS*, 2012, s. 178 – 180. ISBN 978-5-4376-0060-3.
6. KORINA, N.: Nacional'naja specifika prostranstvennyh modelej v jazyke i kul'ture: (russko-slovackij aspekt). In: *Vestnik MGOU: serija lingvistika*, Roč. 52, č. 4, 2013, s. 1 – 9. ISSN 2224-0209.
7. KORINA, N.: K voprosu ob učete nacional'noj specifiki v mežkul'turnoj kommunikacii. In: *Language and intercultural communication: Collected Articles of II International Scientific-Theoretical Conference*, Almaty 26 – 27 April 2013. Almaty: KazNU im. Al-Farabi, 2013, s. 143 – 146. ISBN 978-601-247-474-9.
8. KUPRINA, T. V. – MINASJAN, S. M. – RUDA, O. V.: Upravlenije v zerkale kros-kul'turnych issledovanij. Jerevan: Limuš, 2010. 151 s. ISBN 978-9939-64-059-4.
9. MAKAROWSKA, O.: Kul'turnyje, kul'turno-ličnostnyje i kommunikativno-stilevyje determinanty interpersonal'noj kommunikacii meždú pol'skoj i russkoj molod'ožžu. Poznaň: Wydawnictwo naukowe UAM, 2014. 455 s. ISBN 978-83-232-2712-0.
10. NOVÝ, I. – SCHROLL-MACHL, S.: *Interkulturní komunikace: češi a němci*. Praha: Management Press, 2015. 167 s. ISBN 978-80-7261-298-7.
11. PETRÍKOVÁ, A. – KUPRINA, T. – GALLO, J.: *Osnovy mežkul'turnoj didaktiki: metody – prijomy – rezul'taty*. Moskva: Russkij jazyk. Kursy, 2015. 376 s. ISBN 978-5-88337-416-5 + priloženije CD-ROM Gipertekstuaľnyj praktikum po mežkul'turnoj kommunikacii, 180 s.

*Devadze Marina, Ph student,
Batumi State University Batumi, Georgia
Ardzenadze Asmat, Associated Professor,
Batumi State University Batumi, Georgia*

Гендерные аспекты в контексте художественного перевода

***Аннотация:** В данной статье рассматривается понятие гендера, его реализация в разных сферах языка и способы обеспечения гендерных особенностей в художественном переводе. Исследование гендера является одним из центральных вопросов в современных науках о языке, обществе и культуре и важно для формирования компетенций переводчика. Гендерные аспекты и основные гендерные оппозиции, связанные с речевой деятельностью мужчин и женщин, должны учитываться при воссоздании нового литературного образа в тексте художественного перевода.*

***Ключевые слова:** гендер, гендерные аспекты, перевод, литературный перевод, гендерный фактор, гендерные коммуникации.*

Gender aspects in the context of literary translation

In the terms of linguistics, women and men have different style of speech. There are phonetic, rhythmic, intonational, morphological and lexical styles. In fact, at all levels there are gender-based forms. Women can talk more or less, beautifully or simple than men. Women do not say the ending, the men are more dancers. Women are talking about a special intonation. They often move from one community to another, interrupt the conversation and run it [1, 26].

Gender language aspect, as V.P. Neroznak notes, means studying the peculiarities of the text, which generate "linguistic personality in the gender" [4, 70]. It emphasizes the need to study the parameters of the literary texts in "gender dimension". The study of this major problem, the linguistic personality of gender research can be considered as reconstruction of gender "I" in the text, as well as "creating a portrait of gender linguistic personality."

The translation is characterized as two polar spaces, since the translator's decision is always based on between two languages and culture poles. The text of the translation is "bicultural". The use of adaptations to some extent cannot cross the cultural heritage of the original text via the culture of the recipient. Otherwise, during the translation of the English or Russian texts into Georgian there is a danger of inaccurate translation. Therefore, the translator often goes to compromises. Translation Process This is a search that is related to the choice of possible options. In order to make this choice, the translator constantly uses his linguistic and cognitive knowledge, and it provides the linguistic and cognitive knowledge of the future reader that reflects the peculiarities of their culture. In case of translation of non-gender factor, we can get unpleasant consequence, so long as we refuse to use the gender factor, we must take into consideration the cultural characteristics of the translation language that are acceptable for the given language trainers. The only acceptable "flawless" translation can be considered [5, 303):

- Translation in which the translator is a co-author and can express himself/herself in translation;
- Which does not ignore the context (in a broad sense, it takes into consideration the language, gender and cultural characteristics of the language);
- Which has the opportunity to become the original on the basis of language, literary text and culture.

However, any original work is perceived as the original, which is designed for the trainers of this language only if it is in accordance with all its laws in this language, including the gender factor that often has

more value than the use of many stylistic and grammatical aspects. The necessity of maintenance of the gender-cultural interpretations of the language of translation makes it difficult for the translator's difficult task to find the way out of the difficult situation, to fully absorb the original text and create a decent translated text in the native language. In this case the translator uses transformations.

The gender characteristics of the morphological level are expressed in a gender category. In the modern English language that has an analytical system, gender is only in the lexical category and has no formal expression. The sex of a particular subject can be deduced by the corresponding correlation of the third person singular, which cannot be discharged in the Georgian language (she, he, it). Also the sex category is revealed in the context. On the other hand, it is possible to discriminate sex with the endings in the Russian language, which is a problem in Georgian language. The main purpose of gender-marking units is morphological level based on the text. Therefore, in the text of the original, this goal is served by the context and in the text of the translation - grammatical sex category:

"She started saying she wanted to be paid for doing the housework, and she'd wasted her life being our slave".

"начала повторять, что хочет, чтобы ей платили за домашнюю работу, и что она потратила жизнь на то, что была нашей рабыней".

In this case, syntax assimilation allows us to explain in the text of the translation that we are talking about women and gender characteristics in the morphological level does not mean using large quantities of transformation. Their use does not cause radical change of the original text.

At the lexical level, gender peculiarities are clearly visible, as the description of the heroes of the novels, their behavior, manners, etc. this is the main source of gender signs. First of all, gender is manifested in the use of pronouns according to gender. The pronoun is intended for expressing gender in the language that performs other functions such as: change of name, etc. personal, possessive and reflexive pronouns, as well as units on morphological level are gender of the formal indicators that serve the full content of the text: *"I had a career [...] I was a grasshopper collecting a big pile of grass, or flies [...] ready for winter, even if I didn't have a boyfriend"*.

"у меня есть карьера... Я стрекоза, которая собирает большую кучу травы, или мух,... заготавливают к зиме, пусть даже у меня и нет мужчины".

In the above example, the author uses lexical transformation to avoid the inaccuracy.

"Singlewomen do tend to get desperate as they get older..."

"– одинокие женщины с возрастом доходят до отчаяния..."

In this case the translator uses lexical transformation and syntax assimilation. From this it becomes clear about the women's emotional state.

The special interest is the lexicology, with its feminist and masculine color that characterizes women and men, as well as describing their behaviors and conditions in society.

According to above mentioned, texts of speech and its forms used by woman and man are the types of texts impacting on each other, which are designed to respond to their behavior and speech. While translating in order to oppress on the man or the woman the following factors are considered: emotion, exact speaking language to manipulate the listener, which must be considered by the speaker himself and answered according to the co-speakers thoughts. When translating it is necessary to take into account who is the recipient and addressee, from a gender perspective the report should be based on the translation of the translator in the context of the textual text of the translation. The factor of the recipient must be taken into consideration.

Thus considering the fact, that gender study is one of the central issues in the modern linguistic, sociolinguistic and cultural researches, we can conclude that in the terms of forming while literary translation gender aspects becoming more significant. As well as we have to emphasize and divide from each other the following notions: Gender which first of all represents social and cultural concept, grammatical sex-representing exclusive linguistic understanding and the sex- that represents characterizes human beings

physical and anatomic aspects. Gender speaking forms, themselves are the linguistic event, which is characteristic for every man and woman in the world and therefore make them individual in this world. At the same time, we must take into account the fact, that language creates the universal of gender, which makes individual the human being.

References:

1. Fielding, H. Bridget John's Diary. 1998 Great Britain
2. Lakoff R. 1975: Language and woman's place. United States.
3. Кирилина, А.В. 2000: Гендерные аспекты массовой коммуникации. Москва.
4. Нерознак, В. П. 1999 : Языковая личность в гендерном измерении / В. П. Нерознак // Гендер: язык, культура, коммуникация. Москва.
5. Федоров, А.В. Основы общей теории перевода. 1983, 303.



**Жамсаранова Р.Г.,
доктор филол. наук,
доцент кафедры теоретической и
прикладной лингвистики,
проф. кафедры иностранных языков и
межкультурной коммуникации,
Забайкальский государственный университет
Чита, Россия**

Регуляторы фатического стиля национальной коммуникативной культуры

***Abstract:** The abstract deals with the problem of contact-forming type of cross-cultural communication. The contact-forming style or type of communication is nationally coloured and specific one. We consider that students have to differentiate the regulators of contact-forming type of communication. The regulator usually can be explained by those culturally considered obligations which exist in the mental and cultural spheres of a human being.*

***Keywords:** contact-forming type, cross-cultural communication, regulators, cultural and mental constants.*

Понятие о стилистических особенностях фатической (контактоустанавливающей) коммуникативной культуры всегда специфично. Заметим, что термин восходит к понятию «фатическое общение», введенному Б. Малиновским. Фатическое общение – это такая разновидность речи, которая «отражает...заложенное в самой природе человека стремление к созданию «уз общности» между людьми» и часто выглядит как простой обмен словами [Маркосян, 2008]. Известно, что «фатическая функция» по Р. Якобсону, обозначает «сообщения, которые предназначаются для того, чтобы установить, а затем либо продлить, либо прервать сообщение, т.е. проверить канал связи, а также для того, чтобы привлечь внимание собеседника и удержать его в случае надобности» [Почепцов, 2001]. Коммуникативная культура проявляется в общении людей, где задачей общения является не передача адресату нужных для определенных целей сведений, а в

реализации фатической функции речи. В ходе свободного общения собеседники поддерживают друг друга в курсе своих дел и настроений, ставят в известность о событиях, меняющих курс жизни, делятся впечатлениями, переживаниями и планами, передают свои мнения, советуют, спорят о вкусах, обнаруживают свои склонности, сочувствуют и т.д.

Обширная зона коммуникативных единиц с функциями и значениями, коммуникативное взаимодействие партнеров, обусловленное национальной спецификой речевого поведения, стратегиями, тактиками, речевыми актами, диалогами-дискурсами, ситуациями общения, включая и социальные отношения партнеров охвачена речевым этикетом. Вслед за Формановской Н.И. речевой этикет понимаем нами как система социально заданных и национально специфичных регуляторов правил речевого поведения в ситуациях установления, поддержания и размыкания контакта коммуникантов в соответствии с их статусно-ролевыми и личностными отношениями в официальной и неофициальной обстановке общения [Формановская, 2002б, 177].

Речевой этикет представляет собой образец ярко выраженного стандартизированного речевого поведения, когда стандартны сами ситуации знакомств, представлений, обращений, приветствий, прощаний, извинений, благодарностей и т.д. Естественно, что стандартны и выражения, речевые акты, применяемые в этих ситуациях, несмотря на то, что идет непрерывный выбор из обширного языкового арсенала наиболее уместного средства применительно к разным регистрам общения. Поэтому в употреблении единиц речевого этикета совмещаются стандарт и творческий выбор как существенное свойство этой коммуникативной системы знаков. Любопытно рассмотреть доминантные черты коммуникативных этностилей, которые, как и культурные сценарии, обладают большой объяснительной возможностью и представляют собой эффективное средство формирования межкультурной коммуникативной компетенции.

Речевой этикет связан с категорией вежливости, которые тесно взаимосвязаны. Категория вежливости относится к функционально-семантическим с прагматическими функциями выражения отношением говорящего к партнеру, которые лежат в зоне уважительности, выражая разные функции: почтительности, галантности, корректности, учтивости [Формановская, 2002а, 186; Ларина, 2009].

Вежливость, особенно в единении с речевым этикетом, позволяет говорящему демонстрировать не только внимание к собеседнику, но и интерес к его делам, сопереживание, готовность помочь, желание контактировать и т.д. Все эти оттенки отношений фиксируются в невербальных и вербальных знаках при общении: интонации, мимике, жестах, позах и в соответствующих высказываниях.

Этикетное английское «How are you?», «Are you OK?», «How do you do?», «Nice day today!» являются, как подмечено, формулой ежедневного приветствия, так и заменять его. Регулятивная функция речеповеденческой традиции англоязычной культуры опосредована безличностью обращения при этикетном приветствии. Регулятором подобного речевого, иногда семантически опустошенного, поведения в ситуации встречи малознакомых / незнакомых коммуникантов является тактика дистанцирования, воспринимаемая в национальной культуре как категория вежливости, по-иному, неназойливого стиля фатики.

Отметим, что фатическое общение имеет основную установку на речевой контакт, на контактоустановление и на поддержание собеседниками речевых и социальных отношений, на их регулирование. Фатическая коммуникация рассчитана на поиск сочувствия, сопереживания и вообще на контакт. В область фатики входит речевой этикет, бытовая речь, заполнение пауз и т.д. [Арутюнова, 1988, 305]. Исходя из этого, можно воспринимать данную парадигму приветствия с точки зрения, например, русскоязычной коммуникативной культуры, где принято повсеместно более эмоционально, многословно, эмфатически приветствовать друг друга, как несколько сухое, полуофициальное выражение приветствия.

Однако это далеко не так. Студентам необходимо разъяснить о наличии разности культурных установок с учетом национально окрашенных культурных констант выражения радости, приязни или иных положительных чувств, искренних и по содержанию, и по форме в русской культуре и сдержанных в англоязычной. В англоязычной речеповеденческой культуре базовым регулятором стиля фатической коммуникации выступает дистантность, выражаемая специальными фразами-клише, подбором речевых этикетных формул.

Данное наблюдение наводит на мысль о разности культурных регуляторов при фатическом стиле коммуницирования. Более радушное, открытое отношение русскоязычного коммуниканта по сравнению с принятым в англоязычном культурном пространстве стилем ненавязчивости, официоза, трактуемое как вежливость, опосредовано регулятором минимизации дистанции. Таким образом, при встрече коммуниканты разных культур обнаруживают, прежде всего, разность регуляторов фатического стиля поведения. В первом случае – это регулятор дистантности, во втором – регулятор сближения.

Регуляторы речеповеденческих формул приветствия обусловлены, прежде всего, устоявшимися с течением времени культурными константами. Эти константы представляются базовыми при определении типа культуры, национальных образов, национальных стереотипов поведения.

Монгольская специфика приветствий во многом зависит от сезона и ситуации, но при этом приветствие всегда сопровождалось благопожеланием. Приветствие-благопожелание несет в себе древний магический оттенок и поэтому важно ответить на приветствие правильно. На вопрос-приветствие: «Сайн байна уу?» «Хорошо ли живете?»- нельзя дать отрицательный ответ, об этом можно сообщить в ходе дальнейшего разговора. Ответная реплика может быть только одна: «Сайн, сайн байна уу!» «Да, да, хорошо живем!».

Ответ в монгольской формуле приветствия содержательно идентичен англоязычной формуле этикетного ответа «I'm well!», «I'm OK!». Регулятором подобных ответов служит в первом случае, на наш взгляд, вера в магическое воздействие словесной формулы, которая сродни национальным формулам благопожелания принятым в номадной культуре. Это сродни древней формуле «Да будет так!», т.е. «Как Вы живете хорошо, так и мы будем жить хорошо!»

В англоязычной культуре регулятором подобных ответных формул служит, на наш взгляд, побуждение невмешательства в частную жизнь, вежливый ответ, не предполагающий дальнейшего развития (тем более, обсуждения) темы. И, наоборот, в русскоязычной культуре регулятор минимизации расстояния «заставляет» коммуникантов делиться своими проблемами (в первую очередь) не только для установления, поддержания, но и развития коммуницирования. В русской речевой культуре фатического стиля коммуникации ярко выражена установка на сближение, на развитие отношений. В англоязычной – на этикетность, формальную вежливость, в монголоязычной на осознание неслучайности встречи, от которой во многом зависит будущее коммуникантов.

В монголоязычной культуре регулятором речевого поведения служит осознание магии слова, как приветственного, так и ответного. Присутствует допустимость пауз, т.н. «small talk», когда неспешно ведется разговор о делах житейских и попутно устанавливается невидимая грань доверия / недоверия на основе сравнения, сопоставления общих или разных точек зрения на одни и те же вещи. Разговор кочевников о погоде, видах на травостой или иные темы подобен по своей функции и назначению англоязычной беседе о погоде. Это стратегия установления контакта. При этом, если у британцев это обсуждение объективных вещей, на развитие которых человек никоим образом не может повлиять или изменить, то в монгольской культуре подобный разговор является по сути своего рода предварительным обсуждением каких-то последующих действий (часто сообща) по преодолению создавшихся условий.

Элементы фатической коммуникации, являющиеся обязательными в монгольском

приветствии, выполняют в процессе общения важную роль. Они служат средством установления отношений и снижения неопределенности. Избегание неопределенности в разговоре – это еще одна норма речевого поведения монголоязычных народов, которая сродни русскоязычной открытости при общении, обусловленная культурной константой соборности. Тогда как индивидуалистическая западная культура постулирует элемент ценности приватности, часто развиваемое и в коммуникации.

Интерпретация поведения представителей других культур должна основываться на признании и понимании культурных различий, а также учета регуляторов речевого поведения. Собственное поведение в межкультурном общении также должно строиться с их учетом, в противном случае возможны серьезные коммуникативные неудачи. Ошибки, касающиеся нарушения культурных норм, воспринимаются крайне болезненно и могут иметь серьезные последствия. Многие исследователи отмечают тот факт, что в общении с иностранцами люди легко прощают грамматические и лексические ошибки, так как объясняют их недостатком лингвистических знаний, однако очень чувствительны к нарушению этикетных норм, так как полагают, что они были нарушены преднамеренно.

Таким образом, пренебрежение знанием и осознанием регуляторов речевого поведения служит тем «подводным камнем» неудачной коммуникации. Коммуникативное поведение, как вербальное, так и невербальное, имеет свои национально-специфические особенности не только из-за различий в средствах коммуникации, но и из-за различий в механизме их выбора, предпочтительности и частотности их употребления в тех или иных ситуациях общения.

Выбор средств коммуникации в процессе общения не является свободным. Внимание к такому лингвистическому феномену, как фатика, отнюдь не случайно, так как, с одной стороны, фатическая речь, в отличие от так называемой информативной речи, дает возможность выявить социальные, психологические и некоторые другие характеристики коммуникантов, их умения и навыки владения языком, следовательно, именно фатическая речь максимально приближает нас к личности говорящего; с другой стороны, исходя из особенностей употребления той или иной языковой личностью фатических средств можно выявить специфику их устройства и функционирования.

В наши дни межкультурный диалог играет решающую роль в отношении между странами. Следовательно, достижение успеха в межкультурном диалоге актуально. Этот успех зависит от знания культур разных наций. В овладении знаниями культуры большое место занимает постижение языкового отражения ментально-поведенческих норм представителей разных культур. Недостаточная степень изученности теории фатики, с одной стороны, и насущная необходимость выработки эффективных способов описания различных сторон вербальной и невербальной коммуникации, с другой, делают актуальным обращение к исследованию фатической функции языка, особенно в области определения регуляторов как культурных констант менталитета.

Список литературы:

1. Арутюнова Н.Д. Типы языковых значений/Оценка. Событие. Факт / Н.Д. Арутюнова; отв. ред. Г.В. Степанов; АН СССР, Ин-т языкознания. – М.: Наука, 1988. – 338с.
2. Ларина Т.В. Категория вежливости и стиль коммуникации: Сопоставление английских и русских лингвокультурных традиций. – М.: Языки славянских культур, 2009. – 512 с. – (Язык. Семиотика. Культура).
3. Маркосян Г.Э. Особенности фатического общения и контактоустанавливающей функции в речи // Материалы XXXVIII научно-технической конференции по итогам работы профессорско-преподавательского состава СевКавГТУ за 2008г. Том второй. Общественные науки. Ставрополь: СевКавГТУ, 2008, - 208с.

4. Почепцов Г. Теория и практика коммуникации / Г.Г. Почепцов - М.: «Рефл-бук», К.: «Ваклер», 2001. - 656с.
5. Формановская Н.И. Речевое общение: Коммуникативно-прагматический подход / Н.И. Формановская. – М.: Русский язык, 2002а. – 214с.
6. Формановская Н.И. Культура общения и речевой этикет: (научно-популярное издание) / Н.И. Формановская. – М.: ИКАР, 2002б. – 234с.



*Журавлева Евгения Александровна,
доктор филологических наук, профессор,
зав. кафедрой теоретической и прикладной лингвистики
Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева,
Астана, Казахстан*

*Агманова Атиркуль Егембердиевна,
доктор филологических наук, профессор
Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева,
Астана, Казахстан*

Этнический язык как компонент билингвизма/полилингвизма в Казахстане

***Abstract:** The article is devoted to the research of ethnic languages preservation and development issues as bilingualism/ multilingualism components in such the polyethnic country as Kazakhstan. Study of issues on language identification, functioning and interaction of the ethnic, Kazakh and Russian languages is based on the materials of survey conducted among representatives of Belarusian, Polish, Uzbek and Tatar ethnic groups living in Kazakhstan.*

***Keywords:** Bilingualism, Multilingualism, Ethnicity, Ethnic language, Preservation, Belarusian language, Tatar language, Polish language, Uzbek language, multicultural society, the Republic of Kazakhstan.*

Проблема сохранения и развития этнического языка как компонента билингвизма/полилингвизма в условиях динамично меняющихся социально-политических и этнодемографических процессов в мультикультурных странах приобретает особую остроту и актуальность в современном мире. В полиэтническом обществе языки и культуры находятся в тесном, порой достаточно длительном взаимодействии, результаты таких этноязыковых контактов обусловлены как объективными, так и субъективными факторами – особенностями проводимой в государстве языковой политики. Как отмечает профессор Э.Д. Сулейменова, «большинство государств, сталкиваясь со множеством проблем языкового регулирования, пытаются удовлетворить требования этнических групп и меньшинств и одновременно сохранить стабильность в обществе» [2, 14]. Стратегическими направлениями языковой политики суверенного Казахстана являются: 1) расширение сфер применения, социально-коммуникативной роли государственного казахского языка, укрепление его как консолидирующего фактора в обществе; 2)

поддержка развития и функционирования русского языка и языков всех других этнических групп; 3) развитие трехязычия как главного условия конкурентоспособности нации. Нормативные документы нового этапа реализации государственной политики общественного согласия и общенационального единства, в частности, закон РК от 27.10.2015 г. «О внесении изменений и дополнений в Закон РК «Об Ассамблее народа Казахстана», Указы Главы государства от 28.12.2015 г. «Об утверждении Концепции укрепления и развития идентичности и единства», «Об утверждении Концепции развития АНК до 2025 года», отражают достижения государства в области этнополитики.

Необходимо отметить, что в процессе реализации государственной поддержки сохранения самобытности этносов и их языков в условиях возрастающего интереса представителей этнических групп к родному языку, культуре, традициям и обычаям своего народа особую роль играет активная деятельность Ассамблея народа Казахстана, созданная в 1995 году по инициативе Главы государства Н.А. Назарбаева. В Казахстане функционирует более 820 этнокультурных объединений, деятельность которых направлена на сохранение и развитие этнических языков, культуры и традиций, укрепление общественного согласия и общенационального единства казахстанского народа. При этнокультурных центрах, расположенных в областных центрах, а также в сельской местности в местах компактного проживания представителей той или иной этнической группы функционируют воскресные школы, целью которых является приобщение населения к польской культуре и обучение польскому языку. В ряде областей имеются детские сады, школы с этническим языком обучения, издаются газеты и журналы, ведется теле- и радиовещание, успешно функционируют национальные театры, музыкальные и танцевальные коллективы.

Исследование основано на экспериментальных данных (анкетирование, ассоциативный эксперимент и интервьюирование представителей разных этнических групп). Материалом для данной статьи послужили отдельные результаты анкетирования, проведенного в 2016 г. среди представителей белорусской, польской (славянская группа) и узбекской, татарской (тюркская группа) национальностей. В опросе приняли участие по 100 респондентов – представителей каждой из рассматриваемых этнических групп.

Анкетирование направлено на изучение процессов этнической и языковой идентификации, национально-специфических особенностей мировосприятия, специфики взаимодействия этнических языков с казахским, русским и другими языками, взаимодействия и взаимовлияния языковых сознаний этносов в условиях поликультурного и полиязычного казахстанского общества. В данной статье рассматриваются результаты опроса, касающиеся языковой компетенции респондентов-белорусов, респондентов-поляков, респондентов-узбеков и респондентов-татар, использования ими языков в разных социально-коммуникативных сферах, их мнения о значимости и престижности функционирующих в обществе языков.

Известно, что в полиязычном обществе «языковая идентификация осложняется выбором одного из софункционирующих языков и необходимостью непрерывного определения собственного отношения к этим языкам и мобильной самооценки языкового поведения» [16, 181]. В связи с этим возможно возникновение конфликта между этнической и языковой идентичностями, переход от одной языковой идентичности к другой, что может быть обусловлено разными факторами – культурно-историческими, экономическими, социально-политическими. Вместе с тем необходимо отметить, что в условиях наблюдаемого роста этнического самосознания усиливается интерес к родному языку, культуре, традициям и обычаям своего народа, стремление осознать собственную этническую принадлежность.

Анализ показателей восприятия языка как родного выявил следующую картину: 1) *респонденты-белорусы*: 65% опрошенных назвали родным белорусский язык, 35% □ русский язык; 2) *респонденты-поляки*: 79,0% назвали родным русский язык, 6,0 % □ польский язык, 15,0 % –

указали в качестве родных два языка: русский и польский; 3) респонденты-татары: 65,0 % опрошенных назвали родным татарский язык, 23,0 % – русский язык, 4,0 % – казахский язык, указали в качестве родных два языка: 6,0 % – татарский и русский, 1,0% – казахский и русский; 4) 1) *респонденты-узбеки*: 100% опрошенных назвали родным узбекский язык.

Таким образом, результаты анкетирования по данному вопросу свидетельствует об отсутствии у респондентов-узбеков расхождений между этнической и языковой идентичностью: все респонденты назвали родным языком узбекский язык. В то же время можно констатировать наличие факта языковой ассимиляции у респондентов-белорусов, респондентов-поляков и респондентов-татар.

Идентификация языка со своей национальностью может носить субъективный характер и демонстрировать лишь желание респондентов быть причисленными к тому или иному этносу. Важным фактором в этих случаях служат показатели языковой компетенции и уровень распространения двуязычия/полиязычия.

Для определения уровня пассивного владения языком использованы формулы: б) понимаю речь, но объяснить не могу; в) понимаю речь и могу с трудом объясняться; для активного владения: г) понимаю речь, свободно говорю и читаю, но не пишу; д) понимаю, свободно говорю, читаю и пишу; также отмечалось незнание языка: а) не владею совсем.

Хорошее владение родным языком отметили 97,0% респондентов-узбеков, 49,0% респондентов-татар, 15% респондентов-белорусов, 10,0% респондентов-поляков; пассивное владение – 3,0% респондентов-узбеков, 39,0% респондентов-татар, 40% респондентов-белорусов, 45,0% респондентов-поляков; не владеют родным языком 45% респондентов-белорусов, 42,0% респондентов-поляков, 12,0% респондентов-татар.

Результаты проведенного исследования позволяют констатировать доминирование двуязычных узбеков: если взять за пороговый показатель «понимаю речь и могу с трудом объясняться», то в целом можно считать двуязычными 97,0% респондентов, в том числе 83,5% – отметили свободное владение государственным языком, а также 86,5% – русским языком, в том числе 46,5% – отметили свободное владение русским языком. Среди респондентов-татар оказалось 71,0% респондентов с разной степенью владения государственным языком, а также 99,0% респондентов с хорошим владением русским языком. Среди респондентов-белорусов 37,5% респондентов указали разную степень владения государственным языком, а 100,0% – свободное владение русским языком. Среди респондентов-поляков 49,0% указали разную степень владения государственным языком, а 100% – свободное владение русским языком (таблицы 1 и 2).

Таблица 1 – Двуязычие/полиязычие респондентов-белорусов и респондентов-поляков (%)

Респонденты-поляки			Респонденты- белорусы			Уровень владения языком
рус-ский	казах-ский	поль-ский	рус-ский	казах-ский	белорус-ский	
–	27,0	42,0	–	25,0	45	не владею совсем
–	43,0	21,0	–	32,5	2,5	понимаю речь, но объяснить не могу
–	48,0	24,0	–	30,0	37,5	понимаю речь и могу с трудом объясняться
–	1,0	3,0	–	5,0	5,0	понимаю речь, свободно говорю и читаю, но не пишу

100,0	–	7,0	100,0	2,5	10,0	понимаю, свободно говорю, читаю и пишу
-------	---	-----	-------	-----	------	--

Таблица 2 – Двужычие/полиязычие респондентов-узбеков и респондентов-татар (%)

Респонденты- татары			Респонденты-узбеки			Уровень владения
рус-ский	казах-ский	татар-ский	рус-ский	казах-ский	узбек-ский	
–	6	12	–	–	–	не владею совсем
–	23	14	13,5	4,2	3,0	понимаю речь, но объяснить не могу
1	33	25	26,5	7,0	–	понимаю речь и могу с трудом объясняться
3	14	24	13,5	35,2	13,5	понимаю речь, свободно говорю и читаю, но не пишу
96,0	24	25	46,5	50,7	83,5	понимаю, свободно говорю, читаю и пишу

Как показывает анализ результатов, уровень владения государственным языком выше у респондентов-узбеков, нежели у татар, белорусов и поляков, а у татар – выше по сравнению с респондентами-белорусами и поляками. В то же время русским языком респонденты-белорусы, респонденты-поляки и респонденты-татары владеют лучше. Данная ситуация обусловлена, на наш взгляд, не только генеалогической и типологической близостью казахского и узбекского языков, но и тем фактом, что узбекский этнос в основном населяет южные регионы Казахстана, находясь в тесном социально-культурном взаимодействии с казахским этносом с древних времен. Следует также отметить, что в южных областях казахский этнос имеет значительное численное преимущество.

Результаты анкетирования свидетельствуют об определяющей роли русского языка в становлении речевой деятельности респондентов-белорусов и поляков и дальнейшем его доминировании в разных социально-коммуникативных сферах. Как показывают данные, по признаку языка до поступления в школу основная часть респондентов-поляков являются русскоязычными (96,0%), 3,0% – двуязычными (польский и русский языки); 35% респондентов-белорусов до поступления в школу говорили на русском языке; 35% – на белорусском и 27,5% – были двуязычными (русский и белорусский). Аналогичные данные по респондентам-татарам выглядят следующим образом: татарский – 16,0%, русский – 57,0%, казахский – 2,0%, русский, казахский – 5,0%, татарский, русский – 10,0%, татарский, уйгурский, русский – 2,0%, татарский, казахский, русский – 1,0%. Что касается респондентов-узбеков, то результаты анкетирования свидетельствуют о доминировании этнического языка в процессе онтогенеза. Как показывают данные, по признаку языка до поступления в школу монолингвов, владеющих только родным языком, оказалось больше (73,5 %), чем билингвов (русский, казахский, узбекский – 6,5%; узбекский, русский – 6,5%; узбекский, казахский – 4,0%). Кроме того, 7,5% респондентов указали,

что до поступления в школу говорили на казахском языке и 1,5% – на русском языке.

Для определения сфер использования казахского, русского и других языков были проанализированы ответы респондентов на вопросы об области применения этих языков с указанием интенсивности (всегда, часто, иногда) употребления их в следующих сферах: а) на работе (в учебе); б) на рынке; в) на улице и транспорте; г) в семье; д) просмотр телепередач; е) слушание радио; ж) чтение газет, книг.

Результаты анкетирования свидетельствуют о доминировании русского языка практически во всех сферах жизнедеятельности респондентов-белорусов и респондентов-немцев. Данные по активному использованию родного языка, определяемого по формуле «всегда» и «часто», имеют следующие особенности: 1) респонденты-белорусы: просмотр телепередач в семье 7,5% □ «часто», при чтении газет и журналов – 7,5% «часто», на работе, в учебе – 2,5% «часто». 2) респонденты-поляки: просмотр телепередач – 4,0% «всегда»; слушание радио – 4,0% «всегда»; чтение газет, книг – 4,0% «всегда»; на работе/ в учебе – 2,0% «часто», 1,0 % «всегда»; в семье – 2,0% «часто»; 3) респонденты-татары: в семье – 55,0% «всегда», 34,0 % □ «часто», просмотр телепередач – 31,0% «всегда», 15,0 % «часто», при чтении газет и журналов – 25 % «всегда», 10 % «часто»; слушание радио – 13,0% «всегда», 6,0% «часто»; на работе, в учебе – 5,0 % «всегда»; 3,0% «часто»; на рынке – 3,0 % «всегда»; 2,0% «часто»; на улице и транспорте – 2,0 % «всегда»; 1,0% «часто». У респондентов-узбеков активное функционирование родного языка наблюдается в таких сферах, как семья – 93%, чтение газет и книг – 59,0%; чтение газет, книг – 59,0%; на работе/ в учебе – 50,5%; просмотр телепередач – 48,0%;) на улице и транспорте – 46,5%; на рынке – 39,5%; слушание радио – 36,5%.

Активное использование государственного языка отмечено в следующих сферах: 1) среди респондентов-белорусов: в) на улице и транспорте □12,5% «часто б) в сфере торговли □ 10,0% «часто»; чтение газет, книг – 7,5% «часто»; на работе (в учебе) – 10,5% «часто»; просмотр телепередач □ 8% «часто»; в семье □ 5,0% «часто»; слушание радио – 5% «часто»; 2) среди респондентов-поляков: в сфере торговли – 6,0% «часто»; на улице и транспорте – 6,0% «часто»; на работе (в учебе) – 4,0% «часто»; слушание радио – 5% «часто»; 3) среди респондентов-татар: чтение газет, книг – 14,0 % «всегда», 12,0 % «часто»; на работе (в учебе) – 16,0 % «всегда», 26,0 % «часто»; б) в сфере торговли – 17,0 % «всегда», 24,0 % «часто»; в) на улице и транспорте – 17,0 % «всегда», 23,0 % «часто»; просмотр телепередач – 13,0 % «всегда», 14,0 % «часто»; чтение газет, книг – 12,0 % «всегда», 14,0 % «часто»; слушание радио – 11,0% «всегда», 15,0 % «часто»; в семье – 8,0 % «всегда», 7,0 % «часто»; Данные анкетирования свидетельствуют о более широком и активном использовании казахского языка респондентами-татарами по сравнению с респондентами-белорусами и респондентами-поляками, что, возможно, обусловлено генеалогическим родством казахского и татарского языков, относящихся к тюркским языкам. Данные анкетирования свидетельствуют о широком и активном использовании казахского языка респондентами-узбеками практически во всех рассматриваемых сферах: чтение газет, книг – 39,5% «всегда», 12,0 % «часто»; на работе (в учебе) – 65,0%; б) в сфере торговли – 65,0 % «всегда», 24,0 % «часто»; в) на улице и транспорте – 83,0%; просмотр телепередач – 51,0% «всегда», 14,0 % «часто»; чтение газет, книг – 12,0 % «всегда», 14,0 % «часто»; слушание радио – 53,5%; в семье – 29,5%.

Следует отметить, что результаты анкетирования свидетельствуют об устойчивом мнении подавляющего большинства респондентов о важности и необходимости знания государственного языка (96,0% респондентов-узбеков, 95% респондентов-белорусов, 94,0% респондентов-поляков, 90,0% респондентов-татар), а также необходимости его усвоения для успешной профессиональной деятельности (95% респондентов-белорусов, 93% респондентов-узбеков, 87,0% респондентов-поляков, 86,0% респондентов-татар), что демонстрирует динамику роста востребованности казахского языка, осознания его функциональной значимости.

По мнению исследователей, витальность этнической группы проявляется в использовании этнического языка как важного фактора этнической идентификации и сохранения этнокультурной самобытности, проявляющейся в социально-экономических, этнических, культурных и религиозных аспектах [3]. Для такой полиэтнической страны, как Казахстан, где на протяжении длительного периода представители разных этносов живут и взаимодействуют в поликультурной среде, это особенно важно.

Список литературы:

1. Государственная программа функционирования и развития языков на 2011-2020 годы. – Астана, 2011.
2. Сулейменова Э.Д. Макросоциоллингвистика: монография. – Алматы: Қазак университеті, 2011. – 404 с.
3. Giles H., Bourhis R.Y., Taylor D.M. (1977) Towards a theory of language in ethnic group relations // Language, ethnicity and intergroup relations. – L.: Acad. Press. – p. 307-348.



*Kobyakova I.K. PhD, Professor,
Head of Germanic Philology department,
Sumy State University, Sumy, Ukraine*

*Kobyakov A.N. PhD, Ass. Professor,
Sumy State University, Sumy, Ukraine*

Teaching Translation and Cross-cultural Communication

***Аннотация.** Статья посвящена обучению переводу, переводческому анализу. Современной парадигме высшего образования необходимы новые формы и технологии для изучения иностранных языков. Основным современным дидактическим принципом является объединение перевода, кросс-культурной коммуникации и новых методов обучения иностранных языков.*

***Ключевые слова:** перевод, переводческой анализ, переводчик, кросс-культурная коммуникация, адаптация, иностранный язык.*

Translation is closely interwoven with sociolinguistics, contrastive linguistics, with concepts of thinking and cognitive aspects. It is an interlinguistic communication, which presupposes both language and culture encoding and decoding. Communicative intention is realized due to the actualization of major linguistic functions – denotative or referential, expressive or emotional and poetic. Semantic equivalence makes translation work: for contents are prior to the forms, meaning comes to the forefront. One cannot be an interpreter without philology and translation competence. What matters greatly is the preparatory work in the process of would be specialists training. Translators are to develop a wide spectrum of skills in reading, writing, listening, speaking, recalling, fluency, grasping intentions, comprehending situations. New forms in the training process are needed to reach the high quality of translation.

The major strategy of the translators is to comprehend what has been said (including informative and pragmatic values), and render it in another language. This article focuses on working out the teaching

criteria style that would complement students' natural inclination towards an adequate learning style and pulling down the barriers to the successful academic performance. Translation works with Nominative and Communicative units. The investigation is aimed at analyzing the peculiarities of interpreting training endozones, as they are. The problem is to cope with various approaches, practical recommendations, to choose appropriate, efficient patterns. But the criteria of complex approach are still weakly defined which makes our topic actual. Thus, the aim of this paper is to investigate the translators' training, consider the peculiarities of interpreting modus of translatology.

Translation is one of the key topics not only for professionals in the fields of linguistics and education, but also for social, political and economic zones. One of the reasons for the growing importance of philology lies in the fact that the realization of the perlocutionary act demands much effort on the part of an interpreter. The diverse vectors of speech activities, the problems of translation, etiquette, social niceties confront an interpreter. Intentions of a medium are interwoven to serve promotion and maintenance of harmony between people speaking different languages. The crucial task on the part of an interpreter is to meet the requirements of the listeners; to identify the message delivered first in a foreign language (original) and then in a target language. To bring the information to listeners an interpreter is to keep close intentions tactics and strategies.

The complex methods have been involved, in particular, ontognostical syncreta (diad, informative pragmatical integrity). The problem of training a translator was touched in the middle of the 20th century. Since then the problem has gradually become actual. In the 20th century, the issue was investigated in the works of V. I. Karaban, R. Arrojo, Ph. Benson, Li. Chamberlain, D. Robinson, An. Pym, M. Shuttleworth, M. Cowie. Nowadays scientists work at researching applied linguistics (Ph. Benson), theory and practice of translation (D. Robinson), investigation of vocabulary (M. Shuttleworth, M. Cowie). At present preference is given to the communicative units – their semantic and pragmatic congruence. Translation as a related science is adherent to Common Linguistics, Implication Theory, Discourse Analysis and Pragmatics. The empiric material has been extracted from the English discourse. Methods applied are complex (componential, discursive and definitive). Translation process works by the principle of Tertium Comparationis.

It goes without saying that an interpreter's attention is to be focused upon the original text (the situation and social minds involved into that). Readjustment of an interpreter swings from stages of the decoding to encoding translation. Components of speech model are speaker, interpreter, listener, situation, code, strategies and tactics. To the forefront of the interpreter's career come certain qualities. The obvious things with an interpreter are knowledge of languages and social thesaurus. An interpreter is supposed to have a university education, extensive knowledge of terms, a broad spectre of objects ranging from atomic energy, legal issues, demographic problems, and the rights of man to the tonnage measurement. An interpreter is to obtain a quick mental grasp what is being said to render it quickly into another language [2, 11]. Bashfulness of stage fright will not do either. Students should do their work with discretion, great presence of mind and psychological grounding. To communicate properly for an interpreter means to transmit a message in a way that will be received and understood by the audience. One should always think of the ways what and how to say it. According to Benson, "As the practice of learner training became more widespread in the 1980s and 1990s it increasingly drew upon insights from research on learning strategies, which aimed to identify the behaviours and strategies used by successful learners and train less successful learners in their use" [1, 12]. There are some profitips, which surely make an interpreter's job go easier.

An interpreter is advised to use illustrations, figures, stories, humour in a good taste. One should make the audience comfortable with short words and sentences. Figures and proper names should accurately be pronounced. Advisable for the would-be professionals are some relevant exercises to be done:

- make informal two-way interpreting of the dialogue;
- identify adjustments that have been made in a translation;

- translate the Latin mottos into English and Ukrainian;
- retell the text in the source language;
- make a spontaneous translation of a text;
- categorize the stylistic differences of original and target texts;
- complete proverbs with suitable units;
- make a discourse analysis of a translation unit; make translations of particular groups of words, (say, translation metasigns).

Advisable for the would-be professionals are some relevant questions to be answered:

- What is the background of implication?
- To what academic discipline does translation belong?
- What do you understand by the dominant principle of translation?

Exercises and assignments make the training process as the main stream go. They widen an interpreter's thesaurus; promote the background knowledge of grammatical, sociolinguistic and strategic categories. They facilitate an interpreter's cognition of valid procedures concerning text encoding and decoding on both sides. The involved process makes the stable cycle: Text speaker1 > Text interpreter1 > Text listener1 > Text speaker2 > Text listener2 > Interpreter2 – to let communication go.

Translation text analysis is highly beneficial for the future specialists; it reveals to the trainees how the factors work (social, linguistic, and cultural), how the text is verbalized in its explicit and implicit ways. Some items are suggested by the following list of metalanguage terms: the text under analysis belongs to certain style (newspaper, belles-letters, official, scientific, colloquial); the Teaching translation: objectives and methods 11 dominant words; they refer to; they make the topic go; the pragmatic aspect is verbalized by special means; the precision words (proper names, numerals) are available.

We can trace some terminological units. While translating one should think of the language system they belong to. The author's intentions should not be neglected either. Attention is being focused on the structure of a text, the stylistic means of source language and target language. Redundancy, abundance and modeling work should validly be done. An interpreter communicates comfortably with people of the other culture provided he is quite at ease with the item.

The effectiveness of translation analysis depends much on an interpreter. Language is the bearer of the liaison with culture means and the certain cast of mind, attitudes, understanding of values. Interpreting is not only an attempt to render the meaning of the words but also to convey the values and the concepts that lie behind what is being said by whichever side.

According to Pym, "If translation and linguistics were married, they would have "issues" [4, 417]. "No one doubts that different languages have different ways of saying things: I like you is Me gusts ("to me are likeable you") in Spanish, and if you do not use the transformation well you might finish up declaring love (tequiero) or getting into even deeper trouble" [4, 420].

While comparing the different translations of the same text a reduction of the number of units can easily be revealed. This should be done, however, without violations of the communication tasks. The divergences between correlated texts of written translation can be differentiated into two major groups: the divergences resulting from the full extraction of separate information units which makes 76%; the divergences resulting from synonymous replacement of a sentence or a phrase by a shorter sentence, a word combination which makes 22%. Pym found that "in terms of research, there are some areas in which translation researchers might turn to linguistics in search of models and guidance" [4, 427].

There exist some particular methods of compression:

1. Extracting the segments of the text, which are compensated by extra-linguistic situation. Cf. President signed a Decree to facilitate development of civil society / Президент подписал Указ о содействии развитию гражданского общества In this example, the segment "a Decree to facilitate the development of civil society" is a standard way of beginning a speech. The fact of starting declaration itself

allows the interpreter to omit the part of the utterance.

We joined the interagency working group on deinstitutionalization and establishment of inclusive education / Мы присоединились к работе межведомственной группы по внедрению инклюзивного образования.

In the example above the extraction of the segment “the interagency working group on deinstitutionalization and establishment of inclusive education” in the text does not violate deep communication intention, the audience is aware of what group that the sentence concerns.

2. Extracting the segments, which are regarded as polite patterns, deviations, some epithets, etc. (Rarely numerical data can be avoided otherwise communication will be destroyed). The next group of compression is named substitution of a sentence or a phrase by a shorter variant: The replacement of full name of an organization, state by abbreviation: Cf. Concise Oxford Dictionary – COD, Oxford English Dictionary – OXD. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization – UNESCO. International Criminal Police Organization – INTERPOL. European Space Agency – ESA.

Speech compression is a result of current limitations and parallel substitutes. The extent of compression is determined by the need to retain moderate speech of an interpreter. The methods of speech compression are the adjustment devices of translation activities in the particular circumstances. Speech compression is possible due to the excess of information in the source-text and it does not distort the tasks of communication. It results in some semantical transformations: the lexical-semantical structure is reduced, and the semantical-syntactical structure is simplified.

Interpreters are constantly trained. Special syllabuses, methodological approaches facilitate interpreters’ training. Assignments are aimed at further development of interpreting skills, enhancing erudition through exercises, texts for translation, talks on relevant topics, comments on intercultural communication, practical tips and the like. According to Popova, “The verbalization of intention in pre-election discourse and in any other discourse and syntagmatic construction demand from addressee the knowledge of paradigmatic peculiarities of the given language system” [3, 52]. The high quality of translation derives much from the deep background knowledge of trainees, their efficiency in the interlinguistic and intercultural thesaurus. Much should be done here by contrastive analysis of original and target texts, by the search for differences and similarities in linguistic and cultural paradigms.

Efficiently goes the process with aspect word-translation (I) and text translation (II).

Quick solutions to challenges are naturally acquired and developed through the relevant set of exercises (I):

- find words in the text which mean the opposite of joy;
- find synonyms for navigability;
- complete set expressions with suitable words;
- make sure you have dictionaries and available sources;
- make back translation, compare versions and discuss differences;
- translate the following English units adequately;
- pick out cases of equivalents (partial, complete, zero) and translation loans;
- identify the communicative equivalents;
- enlarge the list of antonyms.

A translator should train craftsmanship through developing skills of text comprehension, of overcoming linguistic shock, attention span. Robinson claimed, “The translator too must be reliable. A sensitive and versatile translator will recognize when a given task requires something besides straight “accuracy” – various forms of summary or commentary or adaptation, various kinds of imaginative recreation” [5, 11].

Dealing with texts as the highest communicative units, translators should keep in mind the major categories of text (specific features of a particular text) and intertextuality (typological features of any text).

Prerogatives are text assignments of the type (II):

- read the text and answer the questions;
- dramatize the episodes; title major situations of the article;
- do a formal two-way translation of a talk; read the text, and try to sum it up (in one sentence if possible) the two or three main points;
- explain in one sentence what happens to people who participate in the episode, in encounter groups;
- sum up and translate what the writer has said by a cluster of 100 words;
- put down the text in universal translator's notation;
- do a sight translation of the article; develop a web page or blog with own translated words;
- participate in online forums;
- estimate the translation software / webpages and report them back to the group.

Language works wonders. We do a lot of things with a language: we report an accident, express our emotions, give shape to our experiences, translate a passage, describe creative efforts, we train future professionals, we broaden the horizons of people, we draw of picture of linguacognitive vision of the world, we bring together people of different nations. An interpreter is able to communicate with people of another culture if he is aware of both language and culture idiosyncrasy. We shed light on the structural, compositional, stylistical means of expressing target informative and pragmatic values of the original texts. The problems of translatology have been long discussed, yet they are far from being solved. The ideas touched upon in this paper are open to further discussions. A complex approach to the translatology offers further prospects and discussions. Adequate strategies and tactics are needed to meet the growing requirements of the scientific worldview. Trainees are to pass a thorny path of syncreta – integrity of lingual and translation approaches to become genuine professionals.

The wide range of know-how questions determines translatology relevance to the modern linguistics. Prospective vistas for further investigation include, in particular, the phenomena of domestication and foreignization. Domestication is based on an analogy as the simplest way of connection between cultures. Foreignization consists in the elimination of differences between cultures. Translators have to make their own decisions what strategy and tactics to resort to. The professional competence of translators is being constantly developed. The following dimension model works with translatology strategy, tactics, methods and ways of rendering. It is claimed that a translator should study and analyze the cultural concepts of the source text, explore the ways they are presented at the pre-translation stage and then determine the set of strategies and tactics for adequate reproduction of the concepts.

References:

1. Benson, Ph. (2013). *Teaching and Researching: Autonomy in Language Learning Applied linguistics in Action*. London and New York: Routledge.
2. Kobyakova I., Shvachko S. (2016). *Teaching Translation: Objective and Methods // Advanced Education*. - N 5. - Kyiv: Kyiv Polytechnic Institute, 2016. - P. 9-13.
3. Popova, Y.V., Yemelyanova, Y.V., Prihodko, N.A. (2014). Grammatical and Lexical Constituents of Pre-Election Discourse. *Middle-East Journal of Scientific Research*, 19 (1), 48-51.
4. Pym, An. (2014). *Translating between languages*. Routledge Handbook of Linguistics. London and New York: Routledge.
5. Robinson, D (2004). *Becoming a Translator: An Introduction to the Theory and Practice of Translation*. London and New York: Routledge.

*Кульгильдинова Тулебике Алимжанова,
д.п.н. профессор,
Казахский университет международных
отношений и мировых языков им. Абылай хана,
Алматы, Казахстан*

Системный подход в языковом образовании студентов.

Abstract: *This article examines the most complex phenomenon of structuring a systems approach to the learner's consciousness. It is implementing in the frame schema: the basic scientific concepts - the basic provisions - consequent - supplements. This framing method is necessary in the linguistic courses teaching in order to form the linguistic competence and linguistic thinking. The cognitive strategies of the lesson depend on the various components of the educational process:*

a) the content aspect (what to teach, which includes the tasks of a meaningful generalization, the generalization of the educational material, the integration of material from the educational subjects, the consolidation of didactic units);

b) procedural (how to teach: the creation of the hypertext for different reasons, the discourse strategies of the lesson);

c) motivational (how to increase the learners' activity);

d) organizational (how to structure the teacher and learners' activities).

Keywords: *a systems approach, framing, discourse strategies.*

Усвоение субъектами совокупности теоретических знаний на основе системного подхода может способствовать формированию в их сознании такой структуры знаний, которая соответствует структуре изучаемой теории. Знания, отвечающие этому требованию, могут называться системными.

Например, В.Н.Спицнадель называет знания системными, если они структурируются в сознании обучающегося по схеме: основные научные понятия – основные положения – следствия – приложения [1,15]. Опережающий смысл тех или иных теорий придает соответствующей им структуре знаний опережающий характер и наоборот, «опережающие» знания могут служить основой для формирования «опережающих» теорий. Примером использования «опережающих» знаний могут служить прогнозная, изобретательская, инновационная и т.п. деятельности.

Системность определенного знания предполагает наличие в его содержании целостного описания изученных объектов, включая прогноз их будущего состояния. Данное обстоятельство, а также определенная связь рассматриваемой информации об объекте с некой целью, в аспекте которой эти знания формировались, позволяет нам говорить о конкретных явлениях в реализации новейших достижений лингвистики в дидактических целях. Для формирования лингвистической компетенции обучаемых необходимо наличие цели, тем более, если она стратегическая, позволяет относить подобный процесс к опережающему познанию. Познание объектов окружающей действительности в аспекте их будущего состояния является опережающим.

К важным условиям осуществления опережающего познания относится наличие у субъекта определенных умений и навыков познавательной самостоятельности, системного мышления и системного подхода в познавательной, теоретической, практической и иной деятельности. В этой связи формирование умений и навыков системного подхода и системного мышления должно быть

по возможности опережающим, что связано с целым рядом сложностей. Одна из них – неоднозначность, порой противоречивость толкования понятий исследователями. В данной статье предлагаем некоторые способы фреймирования текстовой деятельности обучающихся.

Н. Н. Болдырев отмечает, что «в когнитивной лингвистике существуют два подхода к понятию фрейма: фрейм как структура знания, часть когнитивной системы человека и фрейм как структура представления знания, инструмент представления когнитивной структуры [2]. В задачи преподавателя входит использование фрейма как структуры представления знания, предназначенного для формирования системного подхода в языковом образовании».

Предлагаемая нами технология разработана в результате обобщения современных подходов к подготовке специалистов высшей квалификации в исследованиях современных методистов-филологов и собственного многолетнего опыта работы в высших школах Казахстана. Мы объединили в предлагаемой нами системно-фреймовой технологии следующие принципы: 1) взаимосвязанного обучения трём языкам: казахскому, русскому и английскому, 2) отбор лексико-тематического материала по уровням и координация его на основе базового языка, 4) модульное структурирование содержания учебных дисциплин, 5) гипертекстовое и фреймовое представление знаний, 6) систему заданий по поэтапному управлению усвоением знаний и формированием компетенций, 7) сочетание традиционных методов обучения с современными информационно-коммуникационными технологиями.

Наша концепция представлена с учётом результатов и достижений по исследованию системного подхода, где акцентируется внимание на особенностях личности обучающегося, для которого весьма важно знание родного языка, его поддержка для глубокого познания основ наук в высшей школе и формирования коммуникативно-профессиональной компетенции. Отсюда следует, что для обучающегося первый, второй язык при усвоении третьего важен, поэтому обучение языкам и филологическим курсам должно опираться на принцип системного подхода с целью управления процессом формирования компетенций как конечного результата учебного процесса. К основным условиям опережающего (в условиях интенсификации учебного процесса) познания объектов окружающей действительности и осуществления соответствующей познавательной деятельности опережающего характера могут относиться [4, 50]:

- 1) владение современными эффективными методами, технологиями, способами, методами и средствами познания окружающей действительности;
- 2) осознанное стремление к опережающему познанию;
- 3) познавательная активность;
- 4) наличие ориентировочной основы опережающего познания;
- 5) системный подход к познанию, к организации и осуществлению учебно-познавательной, научной, практической, управленческой и иной деятельности;
- 6) системный подход к учебному процессу и его интенсификации;
- 7) интенсификация учебно-познавательной, научной и практической деятельности субъекта;

Студент, владеющий коммуникативно-профессиональной компетенцией, в процессе опытно-экспериментальной работы может управлять постоянно изменяющейся действительностью, состоящей из разнообразных событий [5]. Соблюдение четырёх условий, необходимых для системного подхода в языковом образовании, является приоритетным: это цель, в которую следует верить, во-вторых, необходимо разработать систему закрепления навыков, в-третьих, сформировать навыки, необходимые для проведения преобразований, в-четвёртых, каждый руководитель, стремящийся к преобразованиям должен уметь показать личный пример. Нами предлагается фреймовая технология по системе закрепления навыков текстовой деятельности для проведения преобразований текстов, она основана на методологическом обеспечении технологии управления знаниями и на принципах и этапах выполнения заданий по управлению знаниями и по

формированию профессионально- коммуникативной компетенции.

Сама технология фреймирования связана с теорией поэтапного формирования умственных действий [3], в основе которой лежит психологическое учение об интериоризации. Фреймирование, по сути, – это процесс составления схемы ориентировочной основы действия, формирования внутренних интеллектуальных структур психики посредством усвоения внешней, социальной действительности. Осознанная работа студентов по заданному алгоритму помогает ему выстроить фреймовую сеть, которая свидетельствует о сформированности у магистрантов навыков понимания, осознанного чтения и усвоения принципов построения научного текста [5, 1019].

В этой связи формирование умений и навыков системного подхода и системного мышления должно быть по возможности опережающим.

3. Чтобы быть опережающим познание должно быть осознанным, целенаправленным, целостным (системным), интенсивным (ускоренным), активным, творческим, эффективным и продуктивным (с точки зрения достижения цели и решения поставленных задач).

4. Опережающее познание только тогда будет целостным и эффективным, при минимизации возникающих при этом затрат, если осуществляется на основе системного подхода, как современной конкретизации диалектического метода к познанию конкретных объектов окружающей действительности. При этом объекты рассматриваются в условиях их статического и динамического (с учетом взаимодействия с внешней средой) состояния.

5. Системный подход играет важную роль в познании, способствует его синтезу, сохранению целостности и единства, а также опережающему способу реализации. Системный подход, направленный на целостное исследование объекта и выявление системного знания о нем, обуславливает не только системность, но и опережающий характер мышления.

6. Опережающему познанию должно предшествовать формирование ориентировочной основы соответствующей познавательной, теоретической и практической деятельности и необходимых для этого знаний, умений, навыков и способностей, в том числе умений и навыков системного подхода, системно-творческого мышления и самоуправления. В процессе осуществления опережающего познания, ориентировочная основа деятельности субъекта, постоянно совершенствуясь и развиваясь, становится эффективным средством достижения поставленных целей.

Содержание элементов текста и графическое выражение связи элементов в структуре фрейма фактически демонстрирует, что рассмотренные нами способы фреймирования определяют механизмы взаимодействия элементов текста. Студенты постигают и структуру представления знания, и механизм структуризации информации и ее концептуализации в целях осмысления научного феномена и его использования в своей будущей научной работе. Исходный текст полностью перерабатывается, тексты научного содержания должны представлять собой реакцию на новую ситуацию, обеспечивающую осознание новой информации, что дает навыки анализа услышанной учебной информации: обдумывание, раскрытие темы, перечисление признаков, рассуждение и сравнение. Фреймовый сценарий учебного материала при систематическом пользовании входит в сознание обучающихся полностью и будет применяться ими автоматически без усилий, тогда продуктивная деятельность обучающихся полностью вытеснит репродуктивную, и студент приобретает способности синтезировать информацию: комбинировать, анализировать, сопоставлять, творить [5,1020].

При работе с текстом используются *фреймы — логико-смысловой схемы*: учащиеся устанавливают наиболее типичные, значимые, системообразующие связи между смысловыми ячейками. Работа направлена на установление смысловых связей между смысловыми частями путем систематизации (схематизации, структурирования) и одновременно расширения учебного материала, т.е. перекомпоновки • (перекомпозиции) информации. Благодаря использованию

фреймов — логико-смысловой схемы обучаемый легко переходит от суммирования смыслов к их интегрированию, потому что цепочки смыслов и смыслов блоки проступают в тексте четко. Так формируется комплекс универсальных умений, обеспечивающих процесс добычи актуальной информации, функционирование которой предполагает разработку системы упражнений, направленной на дальнейшее развитие языковой личности.

Современные тенденции обучения с применением фреймового подхода способствуют свёртыванию и сжатию учебной информации, обеспечивает доступность и понимание учебного материала и алгоритмизацию учебного процесса, так как они имеют глобальный характер обобщения. Осуществлять смысловую и символическую компрессию информации необходимо формировать у обучаемых целенаправленно.

Для *акцентирования внимания* на воспринимаемом тексте представляет интерес теория обучения на основе схемных и знаковых моделей В.Ф. Шаталова. Визуализации знаний способствуют построение интеллектуальных карт, использование: а) приемов из технологии критического мышления; б) инструментов управления текстовой деятельностью; в) арсенала когнитивно-дискурсивных технологий, находящихся в логическом единстве, целеориентированных на различные компоненты личностного знания обучающихся [6,47].

С точки зрения психолингвистики, функционирование общего речевого механизма строится на взаимодействии таких общих функций, как опережающее отражение (вероятностное прогнозирование и упреждающий синтез), осмысление, оперативная и долговременная память, внутренняя речь, которые лежат в основе всех видов РД. Эти функции являются едиными как для рецептивных, так и для продуктивных видов РД. Вторая *стратегия ориентирована* на когнитивно-коммуникативную деятельность обучаемых на репродуктивном (воспроизводящем) уровне, (например, обобщение (в монологической форме) информации из нескольких источников, осмысленное восприятие текста, которое возможно только при условии, если читатель обладает достаточной фоновой информацией. Работа по конкретизации *формы выражения* информации способствует активизации долговременной памяти для произвольного запоминания, обеспечивает владение такими речевыми умениями, как умение синтезировать информацию (комбинировать, придумывать, составлять, творить);

Сформулированные речевые умения нуждаются в закреплении и развитии, они должны соотноситься со способами извлечения информации из различных текстов, что дает возможность обучаемому выразить мысль по-другому, уточнить значение незнакомых слов, побуждать к более подробному объяснению непонятого. Этот подход в обучении реализуется в процессе формирования языковой картины мира, целостного представления об исследуемом объекте, развития мышления и познавательных способностей. В процессе моделирования учителем процесса концептуализации информации систематизируются знания о предмете речи, что подготавливает в дальнейшем формирование новой структуры деятельности. В концептуализации информации фреймовая и гипертекстовая технологии выступают в качестве синергетических элементов, для выделения которых выявлены их специфические признаки, особенности взаимодействия, критерии сформированности умений речевой деятельности. С позиций синергетического подхода потребность в концептуализации информации становится актуальной в том случае, когда в процессе обучения наблюдается гипертекстовое представление материала, требующее глубинной проработки. При этом функциональная характеристика предмета речи в текстах потенциально несет в себе интегративные начала и готовит базу для активизации деятельности, связанной с работой по аналогии с предъявленными образцами.

Список литературы:

1. Спицнадель В.Н. Основы системного анализа: Учебное пособие.– СПб.: ИД «Бизнес-пресса», 2000. - 326 с.
2. Болдырев Н. Н. Когнитивная семантика: курс лекций по английской филологии. Тамбов, 2002. 124 с
3. Гальперин П.Я. «Основные результаты исследования по проблеме «Поэтапное формирование умственных действий».- М.,1965
4. Гураль С.К. «Синергетика и лингвосинергетика».-Вестник Томского государственного университета , 2007, №302.
5. Кульгильдинова Т.А. Фреймовая организация текста деловой документации //Сборник докладов VI Международной научной конференции «Русский язык в языковом и культурном пространстве Европы и мира: Человек. Сознание. Коммуникация». Интернет, 22 - 25 мая 2014 года в Лёвен, Бельгия, с.1016-1020
6. Шаталов В. Ф. Педагогическая проза. - М., 1980. - 95 с.



*Mazmishvil Nana,
Assistant Professor at Batumi Shota Rustaveli State University
Doborjginidze Dali,
Assistant Professor at Batumi Shota Rustaveli State University
Batumi, Georgia*

Translation of Address Means

***Abstract:** Translation of address means tends to be one of the most interesting and uninvestigated issues in the theory of translation. This particular topic requires knowledge on the specifics of translation of address means as well as particular skills from translators/interpreters. Translators /interpreters have to make correct selection of translation strategies that will serve as the most effective ones in terms of giving possibility to achieve equivalency on the pragmatic level that is a primary goal of translation.*

The development of Translation Studies as the discipline is progressively going quite far in Georgian reality. Lots of issues that had never been addressed earlier now take the top position in the investigations of translation scholars.

It is worth mentioning that the current globalization process also contributes a lot to the development of various disciplines out of which translation and intercultural relations, that appear to be strongly bound disciplines, have to be mentioned with particular emphasis.

The aim of the presented article is to analyze the specifics of translation of different address means when translating from English into Georgian and from Georgian into English languages. We intend to reveal the challenges that occur when translating address means used particularly in informal contexts.

Adequate translation of address means is very important since they function as the main language means to be responsible for starting, maintaining and ending oral or written communication with keeping the acceptable tone and the proper environment or conditions for receptors to perceive written as well as oral message adequately.

To perceive the message adequately is essential as the response of the receptor and thus the intention of an addressee depends on adequate analysis of the original text. In other words, if the intention of the

addresser is not understood correctly, the response can appear by far different from what was expected and cause inconveniences and even more misunderstandings between communicants.

Translation strategy applied by translators depends on to what extent the source and the target languages coincide in terms of structural peculiarities and how much their cultural backgrounds are alike. Closer are two languages with their grammar and lexical specifics, more possibilities there are for translators/interpreters to find analog for some specific linguistic unit in the target language. On the other hand, if two languages and cultures at the same time are different from each other translators have to face some challenges to render the message of the original text correctly.

In order to be able to discuss the specifics of translation of various address means and suggest any translation strategy that could be applied more effectively when rendering the concrete address means into the target language, it is useful to have a clear idea about functions this or that particular address means can have in different contexts.

Different scholars suggest different classification of address means, however the most of the classifications include phrases for calling attention, titles used in salutations in official letters, intimate and friendly addresses, official address means when addressing some noble figures, address means to attract attention of strangers, etc.

In this article we will briefly consider the discussion of the specifics of translation address means in official letters as well as speak in a more detailed way about translation techniques for translating informal address means with different functions.

When talking about translation of address means used in official register we focus on titles used in the salutation part of official letters. English language offers a wide range of choice of address means in the salutation part of official letters: *Dear Mr. Klaud, Dear Mrs. Brown, Dear Mrs. Mary Brown, Dear Deputy Mayor, To Whom It May Concern, Dear Sir/Madam, Dear Student Insurance Manager...*

The above given wide scope of salutation is typically applied and therefore sound natural in English texts of official register, however not all of them can be easily translated in Georgian language as Georgian language is quite restricted to the means of address in official register. Therefore translators have to be well aware of the specifics of translation of address means that could vary according to the concrete context; more precisely, translators need to have decent knowledge on all existing analogs of the given address means in the target language as well as have to be skillful to make right decision about the most acceptable alternative in case there is no analog for the address means to be translated.

The difference between Georgian and English languages and the address means they offer for addressing addressee in the salutation of official letters can be illustrated through comparing English *Mrs.* and *Ms.* with the adequate means of address in Georgian. In fact English *Mrs.* has an analog in Georgian language so that it is easy for translators to render this particular address means in Georgian language; however, there is no analog for *Ms.* in Georgian language which sometimes requires delicate approach from the translator's side. The fact is that the meaning *Ms. (unmarried woman)* bears can be expressed through Georgian *-ქალიშვილი (klishvili)* or *საკალბატონე (sakalbatone)* (when translating literally) which can never be used in official register since the first of them can be used with the meaning of daughter. For example: *ეს შენი ქალიშვილია? (es sheni klishvilia?) / is she your daughter?*

Another meaning the word *klishvili* can have in Georgian culture is virginity. More precisely in some contexts *klishvili* can mean *virgin*; therefore, the word *klishvili* can never substitute the meaning English *Ms.* bears. As regards the word *საკალბატონე (sakalbatone)* this is usually used in unofficial environment or ironically when making jokes in the friendly environment.

Coming out from what is mentioned above, these nuances are important to be known to a translator in order to make the right decision about choosing the appropriate substitution or if there is no substitution at all omit the word used in the original text in the target text.

So what is the most appropriate approach for the translator in this particular case? The investigation of official correspondence (incoming and outgoing letters in several higher education institutions) performed in Georgian revealed that *Ms.* in English letter salutations is translated either as *ქალბატონო (kalbatono)* or is omitted at all. Instead of this address of means the full name of the addressee is the option applied most frequently. For example: *Dear Ms. Brown* is translated as *ჯუდიტ ბრაუნ (Judith Brown) პატივცემულო ჯუდიტ ბრაუნ* where the word –*პატივცემულო (pativcemulo)* which means *respected* is added to the full name of the recipient.

One of the most challenges is to find the correct way of translation of *to whom it may concern* which does not have any analog or equivalent in Georgian language. Therefore the best option to translate the phrase is to omit it or substitute it with other forms of address like *ბატონებო/ქალბატონებო (batonebo/kalbatonebo)* which equals to *Dear Sirs/Madams*.

One of the most interesting phenomenon worth investigating is the address means used when greeting people. Typical expressions in English like *How are you? How are you getting on? How are you doing?* Have two analogs in Georgian language *როგორ ხარ? როგორ ბრძანდებით? როგორ ხართ?* (*rogor xar, rogor brzandebit, rogor xart*) the application of which depends on the specific context. To be more precise the selection of the concrete form out of those given above depends on the level of expressing politeness and respect to the other communicant. The form *როგორ ხარ? (rogor xar)* is used in rather friendly context whereas *როგორ ბრძანდებით? (rogor brzandebit)* is applied in more formal situations when addressing either elder person or somebody you do not have close contacts with. One more form *როგორ ხართ? (rogor xart)* is used in a semi-formal register when the addresser expresses respect but there is no big distance between the communicants. Since here is no analog for Georgian *როგორ ბრძანდებით? (rogor brzandebit)* in English language the best option is to translate the expression with its substitution *how are you?*

One of the interesting cases appears to be the translation of the address means *Excuse me* translation of which depends on the concrete situation. In English speaking environment this expression is used in several contexts with different specific functions. It can be applied when apologizing for creating some inconveniences like stepping on somebody's foot or pushing somebody by accident... in this case the expression *sorry, I am sorry* can also be applied without any changes in the meaning. In Georgian reality the mentioned expressions can be substituted with Georgian *უკაცრავად (ukacravad), მამატოეთ (mapatiet), არ მინდოდა (ar mindoda)* where the last one can be translated as *I did not intend to*, which sounds natural in Georgian speaking environment.

As we have seen from the previous passage the translation of the word *Excuse me* in the context mentioned above does not require additional efforts from the translator as there are analogs in both languages that can easily substitute each other. However, translators have to consider some nuances when dealing with the word *Excuse me* with the function of asking somebody to repeat. *Excuse me* when asking somebody to repeat can be also substituted in English with *pardon/I beg you pardon* which can be translation in Georgian with its analog *უკაცრავად?! (ukacravad)*. However, when talking about Georgian speaking environment one of the most common ways to ask somebody to repeat is to use the word *რა?! (ra)* or *როგორ?! (rogor)* which are applied in unofficial situations and are considered also to be impolite unless the communicants are very close friends and communicate in a very informal environment. The words *რა?!(ra) როგორ?! (rogor)* when translating word by word mean *what? how?* which for sure can never be used in the above described contexts. So, for several means of address in Georgian language there are only two acceptable substitutions in English language limited to *Excuse me?* and *Pardon?*

It is interesting to investigate the translation of the word *Excuse me* in Georgian language when it is

used to ask somebody let the addresser go or in other words when this word is used by a pedestrian to ask others in the street not to block the way for him/her. In this situation Georgian pedestrians would use the following expressions: უკაცრავად (*ukacravad*), გამატარეთ რა (*gamataret ra*)! გამატარებთ (*gamatarebt*)?! თუ შეიძლება (*tu sheizleba*)?! შეიძლება (*sheizleba*)?! Coming out from the meaning of the expressions in Georgian language it can be concluded that when translating one out those expressions listed above in English language generalization is applied. Moreover, in order to keep the natural coloring of target language and not to ruin the standard grammar structures and other revealings of language norms, the translator has to stop his/her choice on *Excuse me* since in this particular context this is the best alternative that can substitute all Georgian expressions so that there are no further questions and misunderstandings in perceiving the message of the source text.

Georgian people, especially young men tend to use the word ძმაო (*dzmao*) (*literal meaning brother*) when addressing young people for catching their attention. This means of address bears vocative function and creates rather friendly atmosphere and ensures positive attitude of the one addressed towards the other person who could ask for help or any other favor. As regards the translation of the word ძმაო (*dzmao*) we must say that the best option for translating it is the means of address *Excuse me* as Georgian expression does not have any English analog. We can assume that the word *guy* could serve as the substitution of Georgian ძმაო, but even this word does not bear the same function as Georgian ძმაო (*dzmao*) as Georgian means of address indicates more to and is associated with family relations and ties that appear to play a big role in creating friendly atmosphere as family ties are the most important values in Georgian culture. However, in English speaking environment the word *buddy* is usually used as an informal and friendly address to a stranger that can be illustrated through the following sentence: *Hey buddy, I think you dropped it.* According to Online etymology dictionary *Buddy* is used in American English which possibly is an alteration of *brother*, or could be derived from British colloquial *Butty (companion) (1802)* which itself is perhaps a variant of *Booty*... So this word can not serve as a complete analog to Georgian ძმაო (*dzmao*) and we recommend substituting Georgian word with English *Buddy*.

When talking about intimate and friendly relations and colloquial language it must be mentioned that we came across with very interesting revealings regarding the usage of the above mentioned word ძმაო (*dzmao*) by Georgian teenagers. We observed and young people confirmed it also that young generation nowadays often uses the word ბრო (*bro*) to address strangers in the street. The given Georgian word does not have any meaning and is not Georgian at all. The word ბრო (*bro*) is the contracted form of the word brother in English. So they invented a new means of address that appear to bear specifics of Georgian culture represented through the form of English word. This occurrence can be compared to the period when Georgians used to say Russian word *брат (brat)* with the same function they use now *bro*. So it can be concluded that the word *Bro* has simply substituted Russian *Brat*.

Comparative analysis of concrete address means applied in Georgian and English-speaking communities revealed that although there are some means of address that can be easily rendered from one language into another since they appear to be analogs, there are also expressions that appear to be unique for one language only. This concerns particularly those means of address that aim at creating friendly environment. Some of them create even stronger feelings like love, respect, affection...

In the regard of the above mentioned Georgian language offers words like ჩემო კარგო (*chemo kargo*) გენაცვალე, (*genacvale*), შენ შემოგველე (*shen shemogevle*), ძვირფასო (*dzvirfaso*), ჩემო ჭკვიანო (*chemo chkviano*), შენი ჭირიმე (*sheni chirime*)...

The given wide variety of means of address creates challenges for translators. This particularly concerns the words გენაცვალე, (*genacvale*), შენ შემოგველე (*shen shemogevle*), შენი ჭირიმე (*sheni chirime*). The meanings these three forms bear are associated with strong feelings of love and affection

towards other so that as if the addresser is ready to sacrifice himself/herself for the sake of the addressee. These phrases can be used by people who know each other as well as complete strangers who just intend to create friendly and welcoming environment. The most optimal strategy that can be realized when translating these expressions can be *My dear, Darling, Love* as there are no other analogs to these Georgian expressions in English language. In this case of course we can not speak about absolute equivalency, but as long as the given English expressions allow to convey the original message translators have to sacrifice the form in order to maintain the target of the source language. In this case it is much important to keep equivalency on the pragmatic level rather than preserve cultural coloring of the original text.

One more means of address typical for Georgian-speaking community is *ჩემო კარგო (chemo kargo) ჩემო ჩკვიანო (chemo chkviano)*. These words also serve to give friendly and intimate coloring to the environment and support provoking pleasant feeling and respect to addresser from addressee. Literal translations of these expressions sound as *My good person and My clever*, which can not substitute the above given Georgian expressions. Thus in English they can be substituted with *My dear, darling, honey or sweet*.

Particular attention should be paid to the vocabulary used to address children of an infant or a toddler age by older people. In order to express deep feelings, love and affection towards them Georgian people often use words like: *სიყვარულო (sikvarulo), სიხარულო (sikharulo), სიცოცხლე (sicockhlev), ცხოვრება (ckhovreba)* with the following meanings when translated literally: *my love, my joy, my life* (for the third and the fourth ones). The most optimal version when transferring these words in English is application of English *love, sweet, sweetie and honey*.

Georgian people often use names of animals when addressing kids. The most widely spread ones are: *ბაჭია (bachia) (young hare), გოჭი (gochi) (piglet), ხბო (khbo) (calf)*; If we translate the given Georgian expressions word by word the message in English will get weird and fail the communicative act. So translators have either to omit these words or use some acceptable substitutions in English.

Coming out from the above mentioned it can be concluded that in order to keep equivalence on a pragmatic level when translating means of address, particularly those that serve to create friendly atmosphere and contribute to smooth relations between communicants, translators who translate from English into Georgian and from Georgian into English language have to be aware of the specifics of usage of various words and expressions in one language as well as have a good knowledge on possible strategies of translation of address means.

References:

1. Colina S. Fundamentals of Translation. Cambridge University Press. 2015. The United Kingdom;
2. K Bhatia Vijay. Analysing Genre, language use in professional settings. Published by Routledge. 2013. New York. USA;
3. Edited by Taavitsainen I. and H. Jucker A. Diachronic Perspectives on Address Term Systems. John Benjamins Publishing Company. 2003. Philadelphia.



*Tamar Mebuke,
Full Professor at
Georgian Technical University
Tbilisi, Georgia*

ON ADEQUACY OF TRANSLATION

***Аннотация:** При межязыковом переводе, т.е. при переводе текста с одного языка на другой, мы имеем дело с интерпретацией словесных знаков путем знаков иного языка, что является примером сказать то же самое используя иную знаковую систему. Межязыковый перевод может быть буквальным или адекватным, однако, в любом случае, хороший перевод учитывает не только денотацию, но и коннотацию слов. Эквивалентность значения не может быть признана удовлетворительным критерием правильного перевода, поскольку различные языки способны по-разному выразить одно и то же утверждение. Это является следствием того, что перевод связан с интертекстуальными, психологическими и повествовательными компетенциями. Перевод также всегда отражает сдвиг между двумя культурами. Перевод можно считать адекватным, когда при наличии двух культур возможно установить один и тот же смысл. Таким образом, перевод всегда является частным случаем интерпретации.*

***Ключевые слова:** эквивалентный и адекватный перевод, адекватность воздействия и адекватность значения.*

Interlinguistic translation is usually defined as transformation of a text, written in one language into a text written in another language with preservation of the content of the former. It occurs when a text is translated from one language into another; in other words, when we have an interpretation of verbal signs by means of signs of some other language. Peirce in *Collected Papers* [14, 4.127] regards any type of translation as interpretation, thus assuming “translation” as a synecdoche for “interpretation.” In other words, translation from language to language represents an attempt to say the same thing using different sign systems.

The views on translation are as various and as many-faceted as the scholars dealing with the problem. Translation from language into language raises too many questions on related sciences, such as linguistics, stylistics, rhetoric, psychology, to mention just a few of them. Translation theory, based on the foundation of understanding of how languages work, recognizes that different languages encode meaning in differing forms, yet guides translators to find appropriate ways of preserving meaning, while using the most appropriate forms of each language.

Basically there are two competing theories of translation. In one, the predominant purpose is to express as exactly as possible the full force and meaning of every word and turn of phrase in the original, and in the other the predominant purpose is to produce a result that does not read like a translation at all, but rather moves in its new form with the same ease as in its native rendering. In the hands of a good translator neither of these two approaches can ever be entirely ignored.

Conventionally, it is suggested that in order to perform their job successfully, translators should meet three important requirements; they should be familiar with the source language, the target language and the subject matter.

Based on this premise, the translator discovers the meaning behind the forms in the source language and does his best to produce the same meaning in the target language - using the forms and structures of

the target language. Consequently, what is supposed to change is the form and the code and what should remain unchanged is the meaning and the message [9, 53]

The type of interlinguistic translation depends on the kind of a source text, the main characteristics of the genre of a translated text, as different texts state different aims before a translator. While the main purpose of translating an informative text is equivalence of meaning, the main purpose of translating a fictional or a poetic text is equivalent effect, i.e. the same effect (or one as close as possible) on the reader of the translation as was produced on the reader of the original, which is also called the *equivalent response principle*. That is why in translating technical or scientific texts a translator is oriented on rendering the exact meaning of a text by means of another language. Presenting given information in a clear and unambiguous way is the main task of a good translation of this type. Of course the knowledge of the branch of science and its terminology represent an essential part of this type of translation. This kind of translation came to be known as semantic translation.

Even if the aims of different types of translation may vary, equivalent effect, however, is the desirable result of any translation, though for each type of text it is understood differently. However, in the translation of fictional texts, equivalent effect is not only desirable, it is essential; it is the criterion by which the effectiveness, and therefore the value of writing is to be assessed.

In informative texts, equivalent effect is desirable only in respect of their insignificant emotional impact. However, the vocative (persuasive) thread in most informative texts has to be rendered with an eye to the readership, i.e., with an equivalent effect purpose [12, 48].

Equivalent effect principle, which is one part of adequate translation, is an important translation concept which has a degree of application to any type of text. The translator should understand perfectly the content and intention of the author whom he is translating. The principal way to reach it is reading all the sentences or the text completely so that you can have the idea of what you want to say in the target language because the most important characteristic of this technique is translating the message as clearly and naturally as possible.

The translator should have a perfect knowledge of the language from which he is translating and an equally excellent knowledge of the language into which he is translating. At this point the translator must have a wide knowledge in both languages for getting the equivalence in the target language, because the deficiency of the knowledge of both languages will result in a translation without logic and sense. The translator should avoid the tendency to translate word by word, because doing so is to destroy the meaning of the original and to ruin the beauty of the expression. This point is very important because some words translated literally can transmit another meaning or understanding in translation.

In translation theory equivalency is understood as the preservation of a balance between content, meaning, semantics, stylistics, function and communicative information of the original and target texts. Equivalence presupposes identity of a source and target texts in case of a good translation. The principle of adequacy regards translation as a process. Adequacy answers a question if translation as a process meets the requirements of given communicational conditions.

Adequate translation is broader in meaning than equivalent translation. Adequate translation is good translation, as it provides communication in full. Equivalent translation is the translation providing the semantic identity of the target and source texts. Two texts may be equivalent in meaning but not adequate. [A. Shveitser refers the two terms to two aspects of translation: translation as result and translation as process. We can speak of equivalent translation when we characterize the end-point (result) of translation, as we compare whether the translated text corresponds to the source text. Adequacy characterizes the process of translation. The translator aims at choosing the dominant text function, decides what can be sacrificed. Thus, adequate translation is the translation corresponding to the communicative situation.

Close to this understanding of translation adequacy is E. Nida's concept of dynamic equivalence, "aimed at complete naturalness of expression" and trying "to relate the receptor to modes of

behavior relevant within the context of his own culture.” Nida’s principle of dynamic equivalence is widely referred to as the principle of similar or equivalent response or effect [13, 11-31]. Y. Retsker [15] states that the notion of adequate translation comprises that of equivalent. According to her, an adequate target text describes the same reality as does the source text and at the same time it produces the same effect upon the receptor. Translation adequacy is achieved by three types of regular correlations: 1. equivalents, that is regular translation forms not depending upon the context (they include geographical names, proper names, terms); 2. analogues, or variable, contextual correspondence, when the target language possesses several words to express the same meaning of the source language word; 3. transformations, or adequate substitutions.

The question of theoretical translatability is crucial both to source-oriented and target-oriented approaches to translation. Reflecting on translatability requires a discussion of Toury’s notion of ‘adequate translation’, which has two senses: the general or ideal approximation to source-text norms, and the *tertium comparationis* represented by a source-text-oriented translation (i.e. showing how the original ‘can’ be translated). It is argued that both senses have heuristic value in Translation Studies.

Speaking about interlinguistic translation of imaginative literature, Eco (2001: 8-9) distinguishes between “faithful” and “literal” translation. A good translation is not concerned with the denotation but with the connotation of words. That words, sentences, and texts usually convey more than their literal sense is a commonly accepted phenomenon, but the problems are: how many secondary senses can be conveyed by a linguistic expression, and which ones a translator should preserve at all costs in order to receive a desired result.

The starting point for an adequate translation may be a supposition, that although there is no absolute synonymy for lexical items, different sentences in different languages can express the same proposition. As Eco [2, 38-39, 42] writes: Every sentence (or short sequence of sentences) of a discourse conveying a story can be summarized (or interpreted) by a microproposition. His hypothesis is that one can change the literal meaning of a single sentence in order to preserve the meaning of the corresponding micro-propositions, but not the sense of major propositions. In certain cases, we are faced with a dilemma: if we wish to save something, we lose something else.

Although in translation the critical attitude of the translator is in fact implicit, and tends to be concealed, in *Experiences in Translation* Umberto Eco defines translation as “The art of saying almost the same thing.” However, this “almost” could be the subject matter of thousands of books. Gérard Genette [4], reflecting on the subject of translation, compares it to palimpsest, which in Ancient Greek means “*recorded again*”. In other words, according to Genette translation is a text that nonetheless maintains traces of a previous writing—that of the original author—that have been expressly erased to give room to the writing that exists today—that of the translator.

Since *the translated text can never reproduce the meaning of the original, we have to rely on the feeling that all languages somehow converge* [2, 10]. All languages – each taken as a whole – intend one and the same thing, which, however, is not accessible to any one of them but to the totality of their mutually complementary intentions. As Derrida [1, 223] said: “*Translation, the desire for translation, is not thinkable without this correspondence with a thought of God.*”

If it is possible to speak of equivalence in meaning and adequate translation, one should then say that every language has its own genius (as Humboldt said) or, rather, that every language expresses a different world-view (Sapir-Worf hypothesis). Linguistic systems though mutually incommensurable, are not incomparable, and the proof is that we are able to compare different language systems as far as related matters are concerned.

Translation is not only connected with linguistic competence, but with intertextual, psychological, and narrative competence. Similarity in meaning can only be established by interpretation, and translation is a special case of interpretation, in Peirce’s sense. To substitute a given expression with a series of

interpretants means that the substituting expressions are never equivalent to the one substituted, since they can say more according to one context and less according to another.

Eco asserts [2, 14-16] that translations do not concern with a comparison between two languages, but the interpretation of two texts in two different languages. Interpreting means making a bet on the sense of a text, among other things. This sense that a translator must find – and preserve, or recreate – is not hidden in any pure language. It is just the outcome of an interpretative inference that can or cannot be shared by other readers.

Additionally, translation is always a shift, not between two languages, but between two cultures – or two encyclopedias [11]. As in translation a Source Text is transformed into a Target Text, translation can be either target or source oriented. What is more, translating sometimes means rebelling against one's own language, when it introduces effects of sense that were not intended in the original.

Hjelmslev [6] distinguishes between form, substance and purport, both from the point of view of expression and from that of content. For Hjelmslev, given the same sonic continuum, two languages A and B segment it differently, producing two different forms of expression. Once the form of the expression has shaped the continuum, which prior to that moment was an amorphous possibility, the continuum is formed, and it is that form that interest linguists. In terms of systems, the linguist considers only relations between forms.

Substance appears when one physically produces a text. The same thing happens with content. A given culture carves content-forms out of the content continuum, but the substance of the content is realized as the sense that a given element of the form of the content assumes in a given co-text. The substance of the expression also changes in rewording operations, like definition or paraphrase, because different substances of the expression are produced. The two substances are different because they have a different material consistency and, when spoken, produce different sonic vibrations from the first.

According to Hjelmslev [5, 47], in the passage between two languages, a translation is considered adequate when, given two different forms of the expression, it is possible to identify the same continuum or “purport” of the content. As with translation into another language, the substance begins to acquire importance.

The relevance of substance is central to discourse with a poetic function and in every art, where what counts is not only that we can see. In communication with a practical purpose, the presence of the expressive substance is purely functional: it serves to strike the senses, and that is where we set off to interpret the content.

While we tend to accept verbal language as the most powerful system of all (according to Lotman, it is the primary modelling system), we are nonetheless aware that it is not wholly omnipotent. The form of a linguistic expression cannot be mapped one to one onto another continuum [2, 98]. Humboldt was the first to speak about the way in which a translated text can change the target language. It is extremely important to study the role of translation within the context of a receiving culture, but from this point of view a translation becomes a purely internal affair of the target language, and all the linguistic and cultural problems posed by the original become irrelevant. Taking all above mentioned into consideration, a translator should always use common sense and respect the original purpose of the text.

References:

1. Derrida, Jacques 1985 *Des tours de Babel*. In: *Differences in translation*. Ithaca: Cornell UP
2. Eco, Umberto 2001. *Experiences in Translation*. University of Toronto Press Incorporated
3. Gennet, Gerard 1972 *Figures III*. Paris: Seuil
4. Gennet, Gerrard 1982 *Palimpsestes. La littérature au second degree*. Paris: Seuil
5. Hjelmslev, Louis 1943 *Prolegomena to a Theory of Language*. Madison: Wisconsin UP

6. Hjelmslev, Louis 1947 The Basic Structure of Language. In: Essais linguistique II. Travaux du Cercle Linguistique XIV 1973: 119-156
7. Humboldt, Wilhelm von 1816 Einleitung. In: Aeschylus. Agamemnon metrisch Uebersetzt. Leipzig: Fleiscker 125-142
8. Jakobson, Roman 1959 Linguistic Aspects of Translation. In: Brower, ed. 1959: 51-62
9. Larson, Mildred L. (1984). Meaning-based Translation: A Guide to Cross-Language Equivalence. Lanham, MD, University Press of America, 537 p.
10. Larson, Mildred L., ed., Translation: Theory and Practice, Tension and Interdependence. (Binghamton: American Translators Association Scholarly Monographs, 1991).
11. Nergaard, Siri 1995 Teorie contemporance della traduzione. Milano: Bompiani.
12. Newmark, Peter 1988 A Textbook of Translation. Shanghai Foreign Language Education Press.
13. Nida, Eugene A. 1966 Principles of Translation as Exemplified by Bible Translation. Oxford University Press
14. Peirce, Charles S. 1931-1948 Collected Papers. Cambridge: Harvard UP
15. Retsker, Y. 1974 Theory and Practice of Translation. Moscow, 212 p.



**Морозова Ольга Александровна,
старший преподаватель,
кафедра контрастивной лингвистики
Московский педагогический государственный университет,
Москва, Россия**

Трансформация роли лексикографических источников в современной межкультурной коммуникации.

Язык есть зеркало мыслей народа;
умственный склад каждой расы отливается,
как стереотип, в ее язык, выбивается на нем как медаль.
Х. Сехадор

Abstract: *The article is dedicated to the changing role of the development of modern dictionaries on the field of the intercultural communication. The new electronic forms of the lexicographical sources opens more space and possibilities for mutual understanding.*

Keywords: *lexicography, intercultural communication, translation, language, culture, dictionary.*

Описание взаимоотношения языка и культуры в словарях имеет давние традиции, онтологические основания которых могут быть найдены в списках культур Месопотамии, Китая, Древней Индии, демонстрирующих древнейшие способы практической культурно ориентированной систематизации знаний об окружающем человека мире [3,8]. Однако, начало научного исследования словарей было положено сравнительно недавно. В зарубежной лингвистике вопрос о значимости словарей и их критическое изучение в языкознании наиболее подробно изучался в работе испанского лексикографа Х. Касареса. Он писал об особой функции лексикографии (науки о практике и теории составления словарей), направленной на анализ диалога культур и поколений [2]

Возрастающие потребности общества в получении самой разнообразной информации о языке расширяют репертуар словарей. Именно поэтому важным вопросом теории лексикографии является вопрос о типологии словарей. Эта проблема достаточно подробно описана в трудах В.Г. Гака, В.Д. Девкина, В.В. Дубичинского, В.В. Морковкина, Л.В.Щербы. Но культурологическую ценность лексикографические произведения стали приобретать только с 90-х годов прошлого века.

Неоспоримо, что лексикографические источники, выступающие средствами познания окружающей нас действительности, играют важную роль в процессах современной коммуникации. Современный словарь становится информационным справочником о мире и особенностях разных культур, инструментом знакомства с национальной уникальностью, с прогрессом культуры и общества. Поэтому задача создателя словаря состоит в том, чтобы отобразить язык, как средство выражения своеобразия культуры. Поскольку язык – это не механическое отражение модели мира, он оказывает значительное влияние на семантическую структуру картины мира, являясь важнейшим способом формирования и сохранения знаний человека в мире

Развитие лексикографии как науки, прежде всего, связано с необходимостью коммуникации между странами, культурами и цивилизациями для налаживания экономических, торговых, культурных и дипломатических отношений. Подобная необходимость, в свою очередь, послужила предпосылкой к изучению иностранных языков, что невозможно без помощи соответствующих словарей.

Потребность в словарях появляется вместе с необходимостью межкультурной коммуникации, которая насчитывает многовековую историю. Практика составления словарей, имея очень богатую историю, берет свое начало с древних времен и продолжается по сей день, совершенствуясь с развитием современных информационных технологий.

Расширяется масштаб, оптимизируются способы составления словарей, сохраняющих свое значение в различных сферах жизни современного общества. Современные словари можно рассматривать, с одной стороны, как масштабное выражение материальной, и духовной культуры, а с другой, как способ передачи духовных и культурных ценностей следующим поколениям.

XX век назван веком технологии. Достижения научно-технического прогресса значительно повлияли на все сферы общественной жизни. Под этим влиянием оказалось и языкознание в области, решения теоретических и практических задач современной лексикографии. Стоит, в связи с этим, отметить и изменяющуюся роль словаря как лексикографического источника для приобретения информации и расширения объема знаний в определенных сферах.

В качестве яркой иллюстрации данной тенденции можно привести теоретические положения классификации словарей, поскольку постоянно уточняются критерии, лежащие в основе классификации, например, в связи с разграничением типа и жанра словаря.

В качестве примера можно рассмотреть классификацию Л.В. Щербы с шестью противопоставлениями

1. Словарь академического типа – словарь-справочник. Словарь академического типа является нормативным, описывающим лексическую систему данного языка: в нём не должно быть фактов, противоречащих современному употреблению. В противоположность академическим словарям словари-справочники могут содержать сведения о более широком круге слов, выходящих за границы нормативного литературного языка.

2. Энциклопедический словарь – общий словарь. Противопоставление энциклопедических (описывают вещь, реалию) и лингвистических словарей (описывают слова).

3. Тезаурус – обычный (толковый или переводной) словарь. Тезаурусами считаются словари, в которых приводятся все слова, встретившиеся в данном языке хотя бы один раз.

4. Обычный (толковый или переводной) словарь – идеологический (идеографический) словарь. В идеологическом словаре слова должны идти по порядку.

5. Толковый словарь – переводной словарь.
6. Исторический словарь – неисторический словарь.

В процессе развития и расширения потребностей языка и культуры количество видов и классификаций словарей растет. Так примером современной классификации словарей может служить классификация, предложенная Т.В. Жеребило. 2010 года [1, 148]. Данная классификация строится по следующим основаниям:

по содержанию лексикографической информации выделяются:

- а) лингвистические словари (лексиконы);
- б) энциклопедические словари;

по отбору лексики разграничивают:

- а) словари-тезаурусы;
- б) частные словари;

по способу описания единицы:

- а) общие словари;
- б) специальные словари;

по единице лексикографического описания:

по порядку расположения материала:

- а) алфавитные словари;
- б) идеографические словари;
- в) ассоциативные словари

по числу языков в словаре:

- а) одноязычные словари;
- б) двуязычные словари;
- в) многоязычные словари;

по назначению:

- а) научные словари;
- б) учебные словари;
- в) переводные словари;
- г) справочные словари;

Возникла современная типология электронных словарей, которая отличается от классических классификаций печатных изданий, разделяя типы лексикографических источников: по количеству баз данных (простые и сложные), по механизму загрузки (нерезидентные словари, резидентные словари), по режиму перевода (автоматические пакетные, интерактивные). Электронные словари могут включать в себя текстовые базы (лексика, перевод, толкование слов) и медиаобъекты (видеозаписи, анимации, музыкальные файлы, графику). В ряде электронных словарей имеются функции исправления, удаления и даже ввода слов, что в свою очередь, способствует совершенствованию возможностей электронного словаря.

Систематическое обновление обогащает и развивает электронные словари, при этом у пользователя появляются конкретные статистические данные, например, относительно частоты употребления определенных слов или численных показателей пользователей и др. В электронных системах появляются функции поиска слов по основе, значению, переводу и др., предлагающие огромное количество вариантов поиска. Кроме того, электронная форма словарей дает возможность комплексного понимания семантики отдельно взятого языкового средства и сравнения его с семантикой в других словарях. В свою очередь, разносторонние возможности электронных словарей предоставляют пользователям услугу, связанную с определением не только предметного, материального значения, этимологии запрашиваемых языковых средств, но также подбором их антонимов, синонимов, или примеров использования в речи.

Хотелось бы обратить внимание на некоторые примеры электронных словарных ресурсов с целью понимания изменений не только в системе лексикографической фиксации языка, но и с точки зрения межкультурного восприятия современной реальности.

Если мы говорим о программах для переводных электронных словарей, то это, несомненно, Lingvo, Multitran, МультиЛекс. Эти системы работают через любые устройства и позволяют получать наибольший объем информации при переводе с одного языка на другой. Однако, в современных технологических условиях ~~в процессе глобализации~~, запоминание полученной информации становится второстепенным, поскольку ~~и~~ появляются возможности перевода слов через сканирование с последующим выводом на экран необходимого перевода (сканер-переводчик Quicktionary) или через простые голосовые коммуникаторы.

Особую популярность приобрели учебные электронные комплексы, включающие в себя как УМК, так и справочники, словари, лексиконы для широкого пользования. Исходя из современных образовательных стандартов, электронные средства учебного назначения следует различать: по функциональному признаку, определяющему значение и место ОЭИ в учебном процессе; по структуре; по организации текста; по характеру представляемой информации; по форме изложения; по целевому назначению; по наличию печатного эквивалента; по природе основной информации; по технологии распространения; по характеру взаимодействия пользователя и электронного издания.

Такое многообразие словарных комплексов отражает развитие процессов коммуникации, происходящих в современном обществе. В связи с этим, можно говорить о возникновении особого направления в современном языкознании – сохранение, совершенствование, разработка и создание разнообразных словарных комплексов.

Межкультурная коммуникация как необходимая составляющая нашей цивилизации и несущая в себе не только взаимопонимание культур, народов, языков и поколений, немыслима без наглядных образов, сконцентрированных в статьях электронных справочников и лексикографических источников.

Поэтому необходимость внедрения в любую область современного знания новейших информационных технологий ставит задачу оптимизации процессов разработки и способов создания словарей нового поколения.

Список литературы:

1. Жеребило, Т.В. Словарь лингвистических терминов / Т.В. Жеребило. – Назрань: ООО «Пилигрим», 2010. - 486 с.
2. Касарес, Х. Введение в современную лексикографию / Х. Касарес. - М.: «Изд-во иностранной литературы», 1958. - 245 с.
3. Колесникова, М.С. Лексикографический аспект лингвострановедения: автореферат дис. д-ра филол. наук:10.02.04 / Колесникова Марина Сергеевна. - М., 2004.- 41 с.
4. Попова, Л.В. Типологии и классификации словарей /Л.В. Попова // Вестник Челябинского государственного университета. Филология. Искусствоведение. Вып. 67.– Челябинск, 2012. – С. 106-113.
5. Петрушова, О.И. Учебные словари в межкультурной коммуникации: дисс. ... канд. филол. наук: 10.02.19 // Петрушова Ольга Леонидовна. – Ярославль, 2009. – 226 с.
6. Разливанова, И.С. Роль словарей и энциклопедий в межкультурной коммуникации /И.С. Разливанова // Молодой ученый. 2009 - №11. – С. 188-193.
7. Шабанова, Э.А. Трансформации языка в условиях современной политической ситуации /Э.А. Шабанова // Вестник Поволжского института управления. 2008. - №1 – С. 121-126.

**Нефедова Лилия Амиряновна,
доктор филологических наук, профессор,
декан факультета лингвистики и перевода,
Челябинский государственный университет,
Челябинск, Россия**

**Никифорова Эльмира Шафкатовна,
кандидат филологических наук,
РГП «Костанайский государственный университет»,
Костанай, Казахстан**

Тактика конвенциональной вежливости как один из маркеров символичности судебного дискурса: межкультурная коммуникация

Abstract: *The article deals with the presentation of conventional politeness tactics. The authors emphasize the fact that it is treated in the capacity of one of the markers of symbolism, which is a major feature of trial discourse - a type of professional communication. The present work discusses the ways of realization of the mentioned above tactics in Russian, Kazakh and American linguistic cultures. The authors believe that common features are attributed to basic functional characteristics of trial discourse and aims of professional communication, whereas differences – to ethnic and culturally specific features.*

Keywords: *politeness, juridical linguistics (forensic linguistics), trial discourse, professional participant of trial communication.*

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ (отделение гуманитарных и общественных наук), грант № 15-04-00455.

Понятие дискурса широко применяется учёными, исследующими функционирование языка в сфере правовой коммуникации.

Судебный дискурс – это общепринятый тип речевого поведения участников судебного процесса, детерминированный утвердившимися стереотипами, возникшими в судебном процессе и ограниченный конкретными обстоятельствами разбираемого дела в ходе судебного заседания, при этом конечной целью самого судебного процесса является разрешение правового конфликта и изменение правовой ситуации. При построении теоретической модели дискурса как типа осуществления речевого общения выделяют внешний контекст речевого общения, к которому относятся сцена действия и участники и внутренний контекст определяемый фактами разбираемого дела.

В соответствии со статусно-ролевыми характеристиками и целями профессиональных участников судебного дискурса нами был выделен ряд базовых стратегий: стратегия обвинения, стратегия защиты и стратегия эмоционального воздействия, реализуемые через определённый набор коммуникативных тактик. Остановимся подробнее на рассмотрении тактики конвенциональной или формальной вежливости, без которой невозможно представить себе современную судебную коммуникацию.

Вслед за Т. В. Дубровской мы отмечаем, что судебному процессу присущи основные признаки ритуального общения: сценарность, ролевая структура, символичность [1]. В связи с реализацией тактики конвенциональной (формальной) вежливости следует особое внимание обратить на такое

свойство судебной коммуникации, как символичность. Символичность судебного процесса, как правило, рассматривается на внешнем (атрибуты государственной и судебной символики, особая одежда судей и прокуроров) и внутреннем уровнях.

Говоря о конвенциональной вежливости, мы прежде всего затрагиваем понятие внутреннего символизма. Внутренний символизм реализуется посредством употребления особых языковых конструкций - клише, зачастую носящих архаичную окраску или кажущихся «тяжеловесными» для обычной речи. Тем не менее, именно они являются маркерами конвенциональной вежливости, неизменным атрибутом судебного процесса. Тенденцию к употреблению таких структур в судебной речи нам удалось проследить в рассматриваемых нами русской, казахской и американской лингвокультурах: *May it please the court; If it please the Court; ladies and gentlemen; Your Honor; Honorable Jury; let me ask you this; in my humble opinion; Уважаемые присяжные заседатели; Ваша честь; спасибо большое; насколько мне известно; если мне будет позволено; Уважаемый суд; я не буду больше утомлять суд другими примерами; Құрметті төрелік етуші; өкінішке орай; Құрметті сот жәнеіске қатысушытарантар; тыңдағандарыңыз үшін рахмет; мен мемлекеттік айыптаушының пікірімен толық келісемін.*

Конвенциональная вежливость, на наш взгляд, также проявляется в том, что профессиональные участники процесса не должны прибегать к явному оскорблению других участников процесса. По этой причине негативные чувства по отношению к участникам судебного процесса или к их действиям прокуроры и адвокаты часто выражают при помощи иронии, не выходящей за рамки вежливости, но являющейся сильным средством передачи негативного отношения, отрицательной оценки, недоверия и т.п. [5]. В этой связи необходимо отметить тот факт, что к иронии чаще всего прибегают представители русской и почти вовсе не прибегают представители казахской и американской лингвокультур, которые предпочитают другие средства эмоционального воздействия, интерпретируемые однозначно, без дополнительных импликаций: *«Судья Морозова: Хорошо. У нас новый секретарь. Зато постоянный теперь. Надемся.*

Адвокат Резник: Хотелось бы. Но в нашей жизни говорить о чём-то постоянном - это становится весьма рискованным заявлением» [8]. Посредством иронии адвокат намекает на то, что в ходе данного суда происходило слишком много перемен процессуального характера, что несовместимо с нашими понятиями о судебном разбирательстве, где процедура чётко разработана и относительно неизменна.

«По сути, они не представили суду каких-либо серьезных исследований самой выставки и ее экспонатов. Наверное, такой задачи они перед собой не ставили. В частности, эксперта Энееву обвиняет в некомпетентности некто Шабельников, подписавший отзыв совместно с Кикодзе, который именуется как «художник, произведения которого находятся в собраниях Государственной Третьяковской галереи, Русского музея, частных собраниях России и зарубежья». Возможно, самому Шабельникову и защите этого кажется достаточно, чтобы выступать в суде в качестве эксперта, однако правовые критерии к данной категории участников процесса, по крайней мере, то, что касается образовательного ценза, не позволяют считать его таковым» [3]. Прокурор в своей речи прибегает к сочетанию тактики дискредитации доводов защиты и тактики конвенциональной вежливости, прикрытой иронией. В этой речи автор создаёт и поддерживает чувство абсурдности ситуации, заявляя, что эксперты защиты не ставили перед собой тех целей, которые они по логике вещей должны были бы ставить (*Наверное, такой задачи они перед собой не ставили*). Чтобы не выходить за рамки конвенциональной вежливости, прокурор прибегает к выражению модальности вероятности (*наверное*). Далее, прибегая к иронии на уровне описания ситуации, автор подвергает сомнению квалификацию вызванных защитой экспертов (*...то, что касается образовательного ценза, не позволяют считать его таковым*). В данном случае также вводятся фразы вероятностной и уступительной модальности как маркеры

формальной вежливости (*Возможно, однако, по крайней мере*). Синтаксическая структура предложений также представляет интерес с точки зрения применения тактики конвенциональной вежливости: предложения содержат большое количество вводных фраз, все мысли логически завершены, подкреплены примерами и объяснениями, чтобы слушающий мог уловить все нюансы рассматриваемого вопроса, безошибочно интерпретировать приведённые аргументы и прийти к соответствующему решению. При этом очень важно, чтобы форма предъявляемых аргументов соответствовала нормам конвенциональной вежливости, с одной стороны, и достаточно однозначно дискредитировала показания свидетелей защиты, с другой.

При работе с казахоязычными источниками нами был выявлен пример иронии в речи прокурора, цитирующего слова подозреваемого о том, что он носил с собой кастет не в качестве орудия нападения, а в качестве средства защиты («*өз - өзімді қорғау үшін керек деп пайымдады*»), что звучит абсурдно в контексте ситуации (подсудимый совершил разбойное нападение на пожилую женщину): «*Кастетті не мақсатпен алдың деген сұраққа, «өз - өзімді қорғау үшін керек деп пайымдады»*» [4].

Итак, тактика конвенциональной вежливости реализуется в той или иной степени в речах представителей всех рассматриваемых лингвокультур и касается как формальной стороны организации высказывания и речевого поведения профессиональных участников судебного процесса, так и содержательной.

Соблюдение конвенциональной вежливости в ходе процесса также является прочно укоренившейся традицией, ведь суд чётко ассоциируется с храмом правосудия.

Следует отметить тот факт, что конфронтационность представителей русской лингвокультуры проявляется, на наш взгляд, в частом применении приёма иронии для выражения негативных чувств по отношению к тем или иным сторонам рассматриваемого явления.

В рамках реализации конвенциональной вежливости, юристами цитируются различные прецедентные тексты, на некоторые из них ссылаются регулярно, на другие – лишь в рамках конкретных дел (например, на записи из дневника или блога жертвы, или преступника, расписку в получении химикатов и т.д.). В этой связи необходимо отметить один из документов, который в большинстве случаев цитируется полностью или частично во время судебных заседаний в России и Казахстане. Это характеристики с места работы/учёбы и с места жительства. Приведём пример того, как прокурор в своей речи ссылается на подобную характеристику: «*Жеңілдететін мән-жайларға оның істеген қылмысын толық мойындап, шын жүректен өкінетінін, есірткі ауруымен ауырмайтынын, тұрғылықты жерінен жақсы мінездемесін, ескеруді сұраймын*» [11] (подчёркиваются положительные характеристики с места жительства с целью смягчения приговора).

Другим ресурсом создания «дополнительных смыслов» выступает введение в текст прецедентных феноменов. Согласно теории прецедентности, предложенной и обоснованной Ю.Н. Карауловым, к числу прецедентных феноменов относятся «готовые, интеллектуально-эмоциональные блоки хорошо известные в обществе и постоянно используемые в коммуникации» [2]. В соответствие с современной концепцией прецедентности выделяются следующие виды прецедентных феноменов: прецедентные имена, прецедентные высказывания, прецедентные тексты и прецедентные ситуации. Приведём ряд примеров введения в тексты судебного дискурса прецедентных феноменов различного плана: «*The **Brady Bill** could have been defeated in **Congress** if gun owners had become more involved in electing officials and communicating to those officials what was expected to them. The **Brady Bill** will pass by the thinnest of margins*» [11]. Несомненно, имеется в виду закон об ограничении на ношение оружия (*the Brady Handgun Violence Prevention Act*), принятый Конгрессом США в 1993 году.

«They recognize they didn't have clear and unambiguous evidence. They knew the evidence was susceptible of more than one reasonable interpretation... And they've been desperately looking for that

smoking gun» [12]. Чтобы понять о чём говорит адвокат в вышеприведённой ситуации, необходимо помнить о значении фразеологизма *«that smoking gun»*, то есть *«неопровержимое доказательство»*. Введение данного прецедентного высказывания соответствует контексту ситуации, в которой адвокат подчёркивает, что следствию не удалось привести неопровержимые доказательства вины подсудимого.

«21 убитый, несколько сот раненых. Безусловно, трагедия. Но чтобы имела она, как пишет Казинцев, «мало аналогий даже в кровавом XX веке»? И такое утверждается в ноябре 1990 года, когда совсем недавно у нас только были Сумгаит, Фергана, Тбилиси, Сухуми, Баку, Ош, Душанбе, Вильнюс, Карабах, когда состоялся Тянь-Ань-Мыньский кошмар с многими тысячами жертв» [8]. Адвокат приводит целый список «горячих» точек на территории бывшего Советского Союза, где разгорелись межнациональные конфликты.

«Поэтому я, безусловно, думаю, что политическая ответственность на Рамзани Кадырове за это происшествие есть» [6]. Введение в качестве прецедентных имён действующих политические и общественных деятелей вызывает феномен узнавания, а ассоциации, связанные с ними автоматически делят людей на «своих» (сторонников, единомышленников) и «чужих» (противников).

«Уважаемый суд, уважаемые участники процесса, сегодня мы заканчиваем рассмотрение уголовного дела в отношении организаторов выставки "Осторожно, Религия!", проведенной в период с 14 по 18 января 2003 года в Музее и общественном центре имени А.Д.Сахарова» [5]. Прокурор вводит прецедентные феномены: прецедентное имя (А. Д. Сахаров) и аллюзию на прецедентную ситуацию (*Осторожно, Религия!*) с целью характеристики произошедшего события, а также привлечения внимания общества. Со стилистической и аксиологической точки зрения особого внимания заслуживает аллюзия на прецедентную ситуацию, предупреждающую об опасности чего-либо: *«Осторожно... !»*. В русской лингвокультуре предупредительные надписи носят, как правило, императивный, прескриптивный характер, они отличаются также краткостью и информативной ёмкостью. Например: *«Осторожно, дети!»*, *«Осторожно, окрашено!»*, *«Осторожно, злая собака!»* и т.п. Второй элемент подобной фразы является источником опасности, поэтому, видя лозунг *«Осторожно, Религия!»* читатель делает вывод об опасности, которую представляет собой религия. Однако, с такой точкой зрения согласятся далеко не все представители общества.

«Қазіргі таңда «берсе қолынан, бермесе жолынан» деп өзі секілді екі аяқты пендені қорқытып, болмаса өмірін қиып, дүние-мүлкі мен қаражатын қарашылықпен иемденіп алу шыбын өлтірген құрлы болмай қалды» [4]. Прокурор в своей речи употребляет хорошо известную поговорку, чётко характеризующую психологию преступника-грабителя, смысл которой сводится к тому, что, если такому человеку не отдадут что-то добровольно, он забирает это силой. Прибегая к прецедентному высказыванию, прокурор подчёркивает свою близость к народу, знание идиоматики, что, несомненно, не только оживляет речь, разряжает напряжённую обстановку, но и импонирует слушателям и является очень важным фактом с точки зрения конвенциональной вежливости.

Список литературы:

1. Дубровская Т. В. Судебный дискурс: речевое поведение судьи /Т. В. Дубровская: дис. ... д-ра. филол. наук: 10.02.19. /Дубровская Татьяна Викторовна. – Саратов, 2010. – 509 с.
2. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность / Ю. Н. Караулов отв. ред. Д. Н. Шмелев; АН СССР, Отд-ние лит. и яз. – М.: Наука, 1987. – 263 с.
3. Fairclough N. Analysing Discourse: Textual Analysis for Social Research /N. Fairclough. – London, New York: Routledge, 2004. – 270 p.

4. Протокол судебного заседания Костанайского городского суда по делу Н. А. Жокешбая, осужденного по статье 179 УК. РК. часть 2. от 19.07.2011.
5. Речь прокурора Ю. Новичковой по делу в отношении организаторов выставки "Осторожно, Религия!", проведенной в период с 14 по 18 января 2003 года в Музее и общественном центре имени А.Д.Сахарова [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.sakharov-center.ru/museum/exhibitionhall/religion_notabene/Taganskij_sud/020305-novichkova.htm.
6. Стенограмма судебного заседания по уголовному делу о клевете, возбуждённому против председателя Совета Правозащитного центра "Мемориал" Олега Орлова [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.memo.ru/2011/02/02/0202111.html>.
7. Энциклопедия Кругосвет. Универсальная научно-популярная онлайн-энциклопедия 1997-2012 [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.krugosvet.ru/enc/gumanitarnye_nauki/lingvistika/IRONIYA.html.
8. Речь адвоката Г.М.Резника по делу журнала «Наш современник» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.den.lv/index.php?s=4f4eabe94c7ce7dc3129d642772d27bd&showtopic=21219&pid=385755&mode=threaded&show=&st=0>
9. Речь прокурора Ю. Новичковой по делу в отношении организаторов выставки "Осторожно, Религия!", проведенной в период с 14 по 18 января 2003 года в Музее и общественном центре имени А.Д.Сахарова [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.sakharov-center.ru/museum/exhibitionhall/religion_notabene/Taganskij_sud/020305-novichkova.htm.
10. Стенограмма судебного заседания по уголовному делу о клевете, возбуждённому против председателя Совета Правозащитного центра "Мемориал" Олега Орлова [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.memo.ru/2011/02/02/0202111.html>.
11. Протокол судебного заседания по делу Т. Ж. Сейтпенбетова от 24.01.2011, г. Чу, Жамбыльской области.
12. The Wig Shop Murder. The Prosecution Opening Statement [Electronic resource] URL: <http://criminaldefense.homestead.com/Dror.html>.



*Рогозная Нина Николаевна,
доктор филологических наук, профессор,
заведующий кафедрой русского языка и межкультурной коммуникации,
Иркутский национальный исследовательский технический университет,
Иркутск, Россия*

Моделирование языковой активности субординативного билингва

***Abstract:** Annotation Innovative approach in language teaching theory and practice is proposed.*

The cluster's bank of two language phonemes keep in contact is used for creating phonological exerciser focusing on the formation of speaking proficiency. The cluster is typically seen as some homogeneous elements are grouped in sub-system. It is seen as an individual hyper-unit including specific characteristics and a function.

Phonological description of language is understood to be the primary transformational cycle based on the principles of bilingual model of training must be capable of modeling of language activity of subordinate bilingual.

Keywords: *Innovative approach, phonological model, bilingual model of training, cluster, phonological exerciser, sub-system of homogeneous elements, subordinate bilingualism, language activity.*

В практике преподавания языков постоянно существует проблема исследования вопросов обучения неродному языку, что особенно касается русской грамматики, но и не только.

В данной работе предлагается инновационный подход к обучению второму языку через нивелирование интерферентных процессов, возникающих в промежуточной лингвистической системе (интерязык). Известно, что интерференция и акцент – локализуясь по разные стороны речевого поведения (говорящего и слушающего) – представляют внутреннюю и внешнюю форму речи. Задача подкрепления существующей практики преподавания русского языка иностранцам (далее РЯИ) актуальна как никогда и требует внесения некоторых сведений из лингвистической теории каждого из контактирующих языков и типологии.

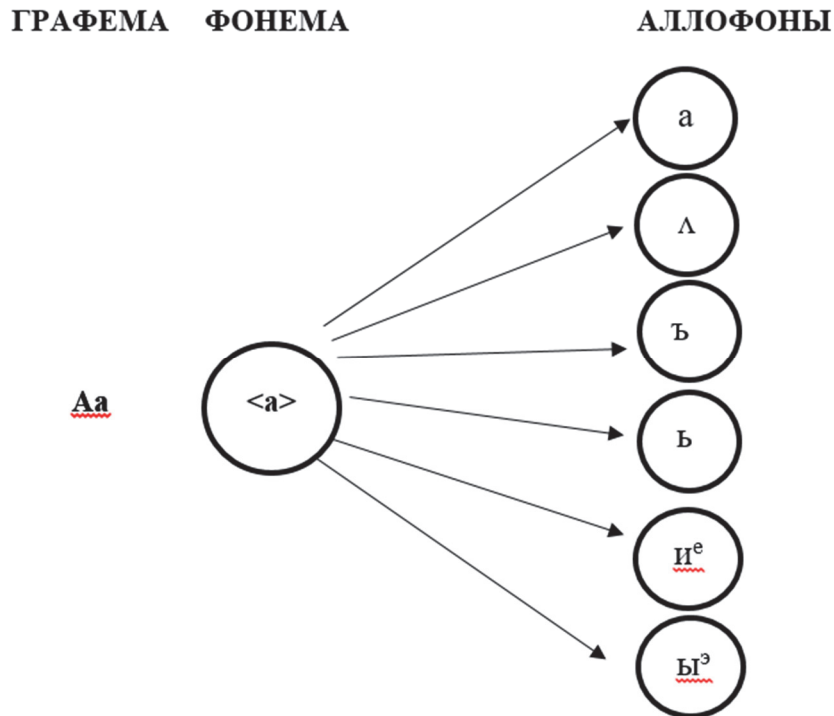
При отборе позиций, подлежащих описанию в рамках создания фонологического тренажера, мы исходим из практических задач, состоящих в постановке и развитии навыков устной речи, ее правильному отражению в письменной. Устная речь должна быть фонологически правильно оформлена с продуктивной стороны и воспринята реципиентом. В связи с этим немаловажным фактором при ее формировании является ориентир на сознательное подавление фоноферентов (ошибок фонологического уровня) и их предотвращение, или нивелирование путем осознания их типичности возникновения, ведущих к позиционным нарушениям аллофонов, т.е. функциональности. Кластерная классификация фонем образует в фонологическом тренажере необходимое звено образовательной компьютерной программы программы, направленное на формирование фонологической базы обучающегося (постановочный курс), также ее коррекцию при неправильно поставленных аллофонах в практике преподавания неродного языка.

Так, например, на усвоение гласных влияют многие условия, но основным является положение относительно ударения и коартикуляции согласных. Сильная позиция гласного (под ударением) представляет зеркальное отражение аллофона в его фонеме. Вот почему отработка такого гласного в системе фонологического тренажера теряет всякий смысл. Другое дело аллофоны, представляющие слабую позиционную реализацию, зачастую испытывающие «фактор консонантного окружения» [1, 335], который предполагает, по словам В.А. Виноградова, неравномерное распределение в слоге (сгс, сг) после первого согласного. В отношении закрытого слога В.А. Виноградов писал: «...закрытый слог «закрыт» неплотно, так как конечный согласный остается эксплозивным и склонен к образованию после себя глухого призвука, т.е. даже в абсолютно консонантном конце слова наблюдается тенденция «приоткрыть конечный слог» [там же] (подчеркнуто нами). Вследствие этого факта для формализации и минимизации объектов исследования необходимость привлечения подобных лингвистических данных к анализу и построению практической задачи является избыточной: «Неодинаковая роль согласных, окружающих гласные, позволяет вообще не учитывать замыкающий согласный при обучении произношению русских гласных [1, с.336]. Исходя из соображений простоты и построения обучающей фонологической модели, нами введен принцип кластерного построения, который заключается в том, что графическое изображение буквы приравнено к фонеме, имеющей набор позиций.

Например, число обозначенных позиций в фонологическом тренажере соответствует количеству аллофонов каждой фонемы, таким образом, фонемный кластер может быть представлен,

например, в русском языке следующим рисунком: Кластер фонемы <a> в русском языке представлен шестью аллофонами, первый из них |a| соответствует сильной позиции и является зеркальным отражением фонемы <a>.

Рис. 1

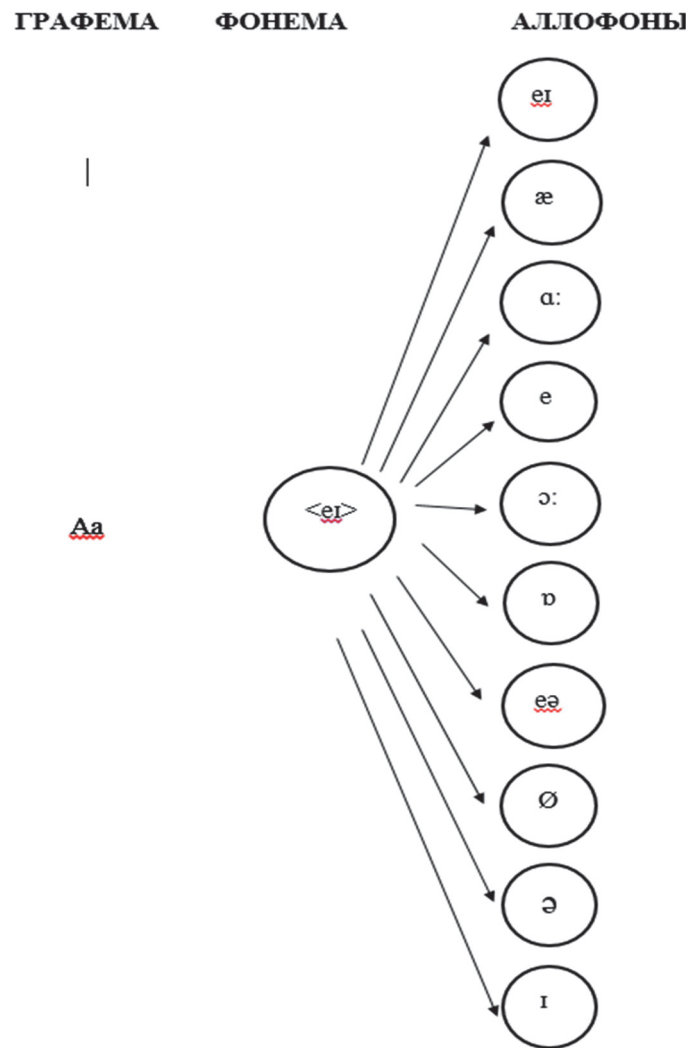


□

Таким образом складывается фонологический кластер. Под кластером мы понимаем объединение в подсистему нескольких однородных элементов, он может рассматриваться как самостоятельная гиперединица, обладающая определёнными характеристиками и функцией. Как видно из рисунка 1 графема соответствует фонеме, имеющей ряд позиционных аллофонов. Каждый аллофон имеет свою позицию и реализован в слове [3].

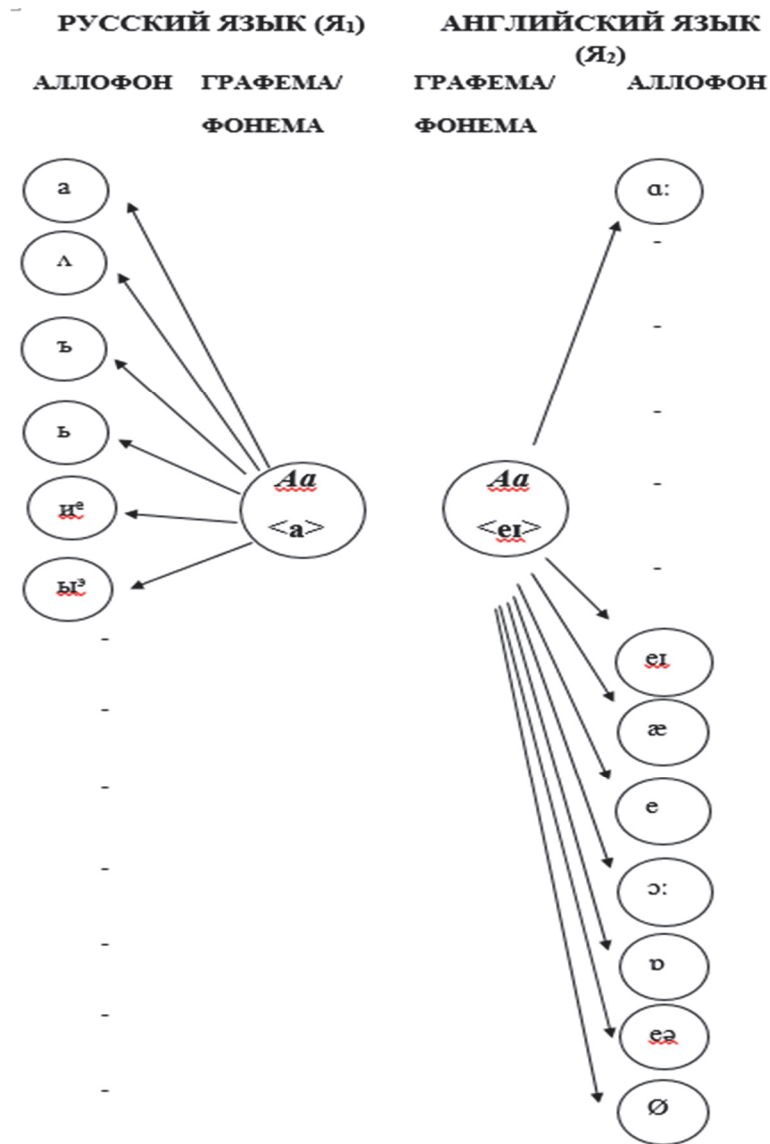
Используя методику кластерной классификации фонем, можно выработать стратегию устранения речевых ошибок (в том числе и фоноферентов) при овладении любого неродного языка. Термином *фоноференты* обозначены ошибки фонологического языка.

Так, например, подобный кластер первой буквы в английском языке можно представить следующим образом,



Как видно из рис.2 кластер английской фонемы <ei> состоит из 10 аллофонов. Сделав сравнительно-сопоставительный анализ русской и английской первой буквы аллофонов, мы видим типичное несовпадение (рис.3).

Рис. 3

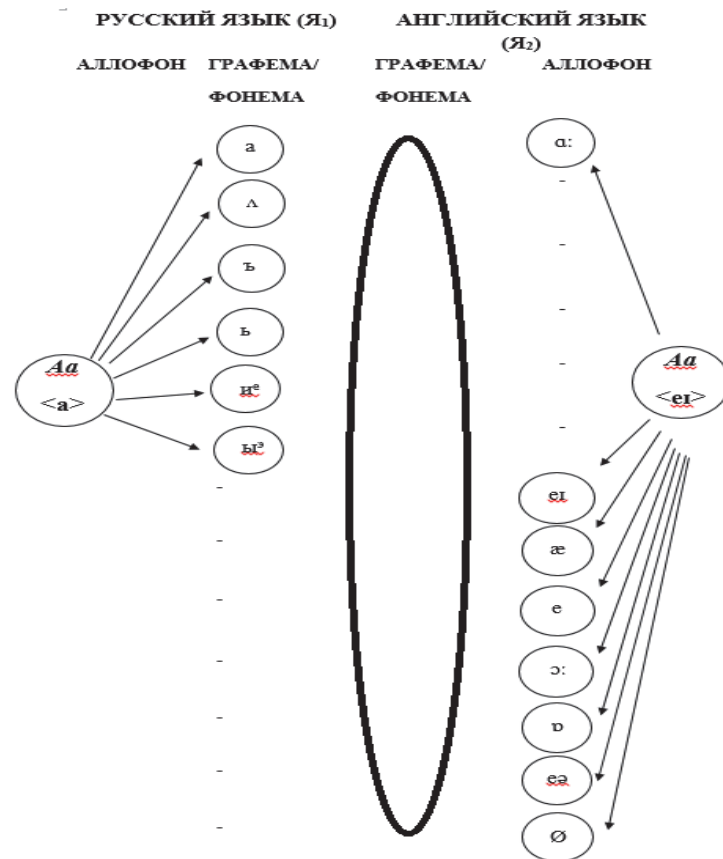


Анализ рисунка 3 позволяет сделать вывод о том, что для русскоговорящих при овладении английским произношением может возникнуть ряд фонологических проблем, связанных с количественным и качественным набором фонем и аллофонов (кластеров) английской фонологической структуры.

Таким образом, чтобы вычленил локализацию фоноферентов и предотвратить или минимизировать их появление необходимо построить сопоставительную модель кластеров, которая представлена в виде рисунка 3.

Третий рисунок представляет кластерную реализацию фонем <a> – <ei>, позиционную парадигму аллофонов и их реализацию в лексеме. Четвертый рисунок показывает их зеркальное размещение, отражает не только количественное и качественное парадигматическое наполнение, но и выкристаллизовывает ось фоноферентов в английской речи русскоговорящих (интерязыке).

Рис. 4



Данная лингвистическая модель может быть применена к любой паре контактирующих языков, для описания любого лингвистического яруса, с тем условием, что родной язык в модели должен быть расположен слева экрана (учебной страницы), а изучаемый справа.

Таким образом, подобная кластерная фонологическая модель способна охватывать и описывать явления по обе стороны интерференции и раскрывать трудности освоения аллофонов в иностранной речи.

Например, постановка редуцированных гласных отличается от ударных, а весь их спектр представлен аллофонами, тренировка которых – главная задача обучающегося.

Каждый аллофон в тренажере представлен в лексеме, столько раз, сколько он реализуется, сколько есть их в слове, например, лексема содержит 2 аллофона и т. д. Главный принцип обучения русскому вокализму – усвоение безударного (слабой позиции) аллофона. Набор аллофонов в кластере соответствует функции в лексеме, поэтому количество аллофонов исчисляемо. Представленные кластеры двух сопоставляемых систем мобилизуют аналитические способности обучающегося «обеспечивая более естественный и более осознанный переход от общего к частному, от категории к конкретным элементам этой категории» [1,352], что позволяет выстроить парадигматику фонологического кластера, способного интегрироваться в синтагматику. В таком контексте рассмотрения становится абстракцией интеграция фонологических единиц в уровень слога, фонетического слова, синтагмы, фразы. Функции фонологической единицы определяются ее позицией по отношению к другому аллофону, т.е. происходит внутренняя лингвистическая конвергенция, «сцепка»

Сложнее дело обстоит в отношении, например, языков изолирующего типа, где, по всей видимости, принцип би – и поли – фонемности будет работать гипотетически несколько по-другому, хотя и здесь слоговой или морфный вариант может быть, вероятно, также подвергнут разложению на фонемный состав с учетом свойств языка и его особенностей. В данной статье этот

вопрос не рассматривается, он становится актуальным при сопоставлении систем, например, русского и китайского языков.

Далее, выделенные в процессе сегментации фонемы и аллофоны подлежат парадигматической идентификации. Основным идентификационным критерием, как было отмечено выше, является позиционное распределение аллофонов.

Так, например, выделив аллофон [ɫ] в позиции безударного слога – мы легко отождествляем его с фонемой <А>, оставаясь в рамках автономной фонологии, чего категорически нельзя сделать в теоретических рамках вариативности фонем при морфематизме. В нашей теории на фонологическом уровне это будет избыточно. Аллофоны должны трактоваться как принадлежности к одной фонеме, представляющей кластер (пучок различительных признаков одной фонемы). Фонологическая процедура выделения аллофона основана на своей позиционной функциональности, что позволяет заявить о возникновении функциональной позиционной фонологии или просто о функциональной фонологии (ФФ), т.к. в ее основу положена функция аллофона.

Фонемы как члены определенных систем специфичны для каждого языка и являются результатом обобщения позиционного и функционального представления аллофонического набора. Каждый аллофон кластера имеет свои различительные признаки (РП) и обладает своим статусом. Вот почему русскую фонему <А> и английскую фонему <ai> можно противопоставить, поскольку в фонологических системах они занимают ту же клетку и имеют совпадение аллофонов хотя бы в одной позиции (см. рис. 3,4).

Моделирование языковой активности говорящих неизбежно должно предполагать использование артикуляционных различительных признаков (РП) и их интеграцию в акустическую составляющую, поскольку фонемы, являющиеся артикуляторно близкими, оцениваются и как акустически, и как семантически близкими, что, к слову сказать, часто сбивало с толку исследователей, которые опирались на идею «похожести» языков. Кластерная классификация позволяет рассеять этот миф.

Подобный критерий описания должен быть введен в сравнительное и типологическое исследование любой пары языков, вступающих в контакт.

Кроме того, следует сказать, что в фонологии важны не абсолютные, а относительные характеристики, и набор РП должен быть фиксированным. Несовпадение физической и фонологической (лингвистической) реальности – неизбежное и закономерное свойство функционального анализа языков.

Процедура идентификации фонем и аллофонов – в основе своей функциональна. Н.С. Трубецкой писал: «Начало любого фонологического описания состоит в выявлении смысловозначительных звуковых противопоставлений, которые имеются в данном языке» [3, 21].

Известно, что средоточение знаний в одном предмете способно давать исчерпывающий результат. Так положив в основу 2 принципа: простоты и нефонологической аргументации в фонологии, можно представить обучающемуся структуру изучаемого языка путем минимализации и обобщения некоторых фактов, не впадая в детализацию.

Первый критерий относительной простоты описания понимается как экономность инвентаря единиц, в тех терминах, в которых осуществляется описание (не предполагается введения новых единиц), выдержан нами в фонологической модели.

Кроме того, показателем простоты единиц описания является характер и количество правил, регулирующих переход от артикуляции и акустики к фонологии.

Начало любого фонологического описания состоит в выявлении смысловозначительных звуковых противопоставлений, которые имеются в данном языке, и которые могут быть противопоставлены фонологическим критериям другого языка, находящегося в контакте.

Семантический критерий в фонологических решениях не может поколебать его первостепенности и важности, о чем убедительно говорил Р. Якобсон, подчеркивая скрытую «семантическую ориентированность», когда сам термин может не упоминаться, но семантический критерий все равно осознается или подразумевается.

Единообразие и стройность кластерной фонемной классификации ведут к осознанию простоты ее понимания и использования в практике преподавания неродного языка или его освоении.

При таком понимании подхода к моделированию языковой активности субординативного билингва неважен факт «первичности» или «вторичности» мягкости – важно, что она позиционна, а значит функционально значима, вот почему избыточным является выделение мягкой фонемы.

В.А. Виноградов заметил тот факт, что «плодотворность морфематизма может привести к растворению фонологии» [1, 215], следовательно, принцип максимальной морфологизации, о котором писал А.В. Исаченко может завести в тупик фонемную классификацию, поэтому морфемика изначально вынесена нами за предел фонологии и будет введена в морфологический блок при создании кластерной морфологической модели и ее тренажера.

Необходимость описания собственно фонемного уровня как базового компонента системы языка – очевидна. Фонологическое описание языка мыслится нами как первичный трансформационный цикл, основной целью которого является адекватное усвоение фонологических норм реализации позиционных аллофонов.

Считаем, что фонология не должна иметь второстепенный и подчиненный характер (как это понимали Н. Хомский и М. Халле и др.). Функциональность аллофонов будет различна в силу иной структурной реализации. Кластер, представляющий: графему – фонему – Аллофон + РП диктуется единообразием описания фонемного строя различных языков, поскольку без этого невозможно ни сравнительное, ни типологическое исследование [2, 84].

Поскольку в фонологии важна не абсолютная, а относительная характеристика и формализация, кластерная классификация отвечает всем необходимым не только фонологическим требованиям, но и другим требованиям, необходимым для описания всех ярусов любого языка.

Список литературы:

1. Виноградов В.А. Лингвистика и обучение языку М. Academia, 2003.– 370 с.
2. Рогозная Н.Н. Билингвизм. Интерязык. Интерференция. Иркутск, ИрГТУ, 2012. – 159 с.
3. Рогозная Н.Н., Заманстанчук Д.Э., Хламов Е.В. Психолингвистическое описание и создание фонологической модели обучения. Вопросы психолингвистики №2(28). Москва, 2016 с.215-226
4. Трубецкой Н.С. Основы фонологии, М. 1960. – 272 с.



*Халваши Хатуна, докторант, Батумский
государственный университет, Грузия
Ахвледiani Мераб, асоц. проф., Батумский
государственный университет, Грузия*

Особенности перевода официально-деловой документации

Аннотация: в официально-деловом дискурсе наблюдается две основные тенденции: с одной стороны, с развитием автоматизации и компьютеризации увеличивается количество стандартных форм документов для облегчения использования их в компьютерном варианте; с другой стороны, антропоцентризм актуализирует потребность личного начала в жанрах личной документации, - то есть имеет место противостояние формализации и креативности в деловом дискурсе. Современный уровень культурно-речевого развития общества требует от учреждений образования последовательного соблюдения нормативного, этического, коммуникативного аспектов культуры речи и обучения канцелярскому подстилю литературного языка. Лингвокультурологический анализ официально-делового дискурса способствует повышению корпоративной культуры учреждений образования, соблюдению единообразия в терминологии образовательной сферы, более строгому определению специальных понятий и учету этического аспекта при оформлении документов в целях сохранения отечественных культурных традиций..

Ключевые слова: дискурс, перевод, официально-деловой документ, речь, текст.

*ხათუნა ხალვაში,
დოქტორანტი, ბსუ, ბათუმი, საქართველო.*

*მერაბ ახვლედიანი-
ასოცირებული პროფესორი, ბსუ, ბათუმი, საქართველო.*

ოფიციალურ-საქმიანი დისკურსის თარგმნის თავისებურებები

თარგმნა ადამიანთა უძველესი საქმიანობაა. ის სათავეს ტომობრივი ურთიერთობების პერიოდიდან იღებს. ტომები ერთმანეთთან ურთიერთობას განსაკუთრებული ადამიანების - შუამავლების - საშუალებით ახორციელებდნენ, ამ პერიოდში ჭარბობდა უშუალოდ ზეპირი თარგმანი. შუა საუკუნეებში თარგმნამ ხელი შეუწყო რელიგიის გავრცელებას, ითარგმნებოდა წმიდა მამათა წერილები, რელიგიური ხასიათის ტექსტები. აღორძინების ხანაში ჭარბობს მხატვრული ლიტერატურის თარგმანი, რაც ანტიკურ და ევროპულ კულტურებთან ზიარების საშუალებად იქცა. მე-20 საუკუნის მეორე ნახევრი და 21-ე საუკუნის დასაწყისი აღიარებულია ინფორმაციულობისა და

გლობალიზაციის პერიოდად. ინტერნეტის, მეცნიერულ-ტექნიკური რევოლუციისა და მიღწევების, საზღვრების გახსნის, ხალხთა და სახელმწიფოთა სავაჭრო, დიპლომატიური, კულტურული-კულტურათაშორისი ურთიერთობების ინტენსიურობისა და გაფართოების შედეგად დღეს უკვე აყვავებული და გაბატონებულია ოფიციალურ-საქმიანი დოკუმენტების თარგმანი.

ჩვენი ნაშრომის კვლევის ობიექტს წარმოადგენს ოფიციალურ-საქმიანი დისკურსის რა არის დისკურსი, რამ განაპირობა დისკურსის აღმოჩენა, რომელიც მე-20 საუკუნის ლინგვისტიკის დიდ მიღწევად მიიჩნევა. ეს განაპირობა იმან, რომ სოსიურის შემდეგ დაპირისპირება ენა და მეტყველება აღარ იყო საჭირო და მოძლიერდა სემიოტიკის მესამე ნაწილი-პრაგმატიკა. დიხოტომია შეიცვალა ტრიხოტომიით. დისკურსი არის იგივე მეტყველება, ოღონდ ყველა პრაგმატული ნიუანსის გათვალისწინებით. დისკურსი ფრანგული სიტყვაა და აქეთ იქით სირბილს, მეტყველებას, ლაპარაკს ნიშნავს. ლინგვისტიკაში დისკურსი წერილობითი ან ზეპირი მეტყველების ენაა. ის სწავლობს, თუ როგორ იყენებენ ადამიანები ენას. აქედან გამომდინარე შეგვიძლია ვთქვათ-კომუნიკაცია განუყოფელია დისკურსისაგან. თანამედროვე კვლევებში დისკურსის მრავალი განსაზღვრება არსებობს, ეს გამომდინარეობს იქედან, რომ დისკურსი გაცილებით მეტია, ვიდრე უბრალოდ სიტყვა, წინადადება, ტექსტი, ნათქვამი.

"Дискурс-это речь, погруженная в жизнь"[Н.Д.Арутюнова][1, 1], ცხოვრებისეული რეალიები წარმოადგენენ პრაგმატულ ასპექტს. **ბენვენისტის** აზრით - დისკურსი არის მეტყველება, რომელიც ეკუთვნის მოსაუბრეს და ობიექტურ თხრობას უპირისპირდება. **ვან დეიკი** მიუთითებს, რომ დისკურსი არის განსაზღვრულ დროსა და სივრცეში, მოსაუბრესა და მსმენელს შორის მიმდინარე კომუნიკაციური მოვლენა, ყოველივე გამოთქმულის და გამოხატულის ერთობლიობა. დისკურსის, როგორც გვაროვნული კატეგორიის გამოყენება მეტყველების, ტექსტისა და დიალოგის ცნებებთან მიმართებით, დღეს სულ უფრო ხშირად გვხვდება ენათმეცნიერულ ლიტერატურაში, ხოლო ფილოსოფიურ, სოციოლოგიურსა და ფსიქოლოგიურ ტერმინოლოგიაში იგი უკვე ნორმად იქცა. **ვ.ვ. პეტროვი და ი.კარაულოვი** გვთავაზობენ განმარტებას, რომლის თანახმადაც „Дискурс-это сложное коммуникативное явление, включающее кроме текста еще и экстралингвистические факторы (знания о мире, мнения, установки, цели адресанта), необходимые для понимания текста“ [5,2].

ვ. ე. ჩერნიავსკაიას განმარტებით, ამ მეცნიერების შრომებში დისკურსი განხილულია, როგორც საზოგადოებრივი პრაქტიკის ენობრივი გამოხატულება, სადაც მოწესრიგებული

და სისტემატიზირებულია ენის გამოყენება, რომლის უკანაც დგას იდეოლოგიური და ნაციონალურ-ისტორიული მენტალობა. სალომე ომიადე მიმოიხილავს და აჯამებს რა დისკურსის განმარტებებს, აცხადებს, რომ არც ერთი განმარტება არ არის ნათელი, სრული და ყოვლისმომცველი: ერთგან იგი წარმოდგენილია, როგორც ტექსტის ერთობლიობა, მეორეგან, როგორც დისკურსულ პრაქტიკაში განხორციელებული ურთიერთობა, მესამეგან კი როგორც სამეტყველო კომუნიკაციის სახეობა. ის აღნიშნავს იმ ფაქტსაც რომ, სხვადასხვა სფეროში დისკურსის განსხვავებული დეფინაციები არსებობს და ამ ცნების განსაზღვრება სხვადასხვა მეცნიერებების ფარგლებშიც უნიფიცირებული არ არის. გასული საუკუნის 70-იანი წლებამდე „დისკურსი“ და „ტექსტი“ ევროპულ ლინგვისტიკაში პარალელურად იხმარებოდა. ყველა მკვლევარი და ლინგვისტი თანხმდება, რომ დისკურს-ანალიზი არის აქტიური ენის ანალიზი. ტერმინი „დისკურსის ანალიზი“ სოციოკულტურული სიტუაციის აღსაწერად პირველად ზ. ჰარისმა გამოიყენა 1952 წ. დისკურს ანალიზი ინტერდისციპლინარულ ხასიათს ატარებს.

დისკურსის საზღვრები დგინდება: დროის, ადამიანური მოღვაწეობის სფეროს, ცოდნის, ტექსტის ტიპოლოგიისა და სხვა პარამეტრების გათვალისწინებით. თავად დისკურსი, როგორც თემატურად საერთო ტექსტების ერთობლიობა ხასიათდება არა რაოდენობით, არამედ შინაარსით, როგორც სოციოკულტურული, პოლიტიკური და იდეოლოგიური პრაქტიკის ენობრივი ანარეკლი.

დისკურსის სახეებს ერთმანეთისაგან განასხვავებს ორი ძირითადი მახასიათებელი: მიზანი და მონაწილეები. როგორც ცნობილია გამოიყოფა დისკურსის ორი ტიპი: ინსტიტუციური და პიროვნული, რომლებიც თავისთავად ქვეტიპებად იყოფიან. ინსტიტუციური დისკურსის მონაწილეები არიან ინსტიტუტები და ადამიანები, რომლებიც მათ მიმართავენ, და რომელთაც გააჩნიათ საერთო საქმიანი ურთიერთობა. ტრაფარეტულობა განასხვავებს ინსტიტუციურ დისკურსს პიროვნულისაგან. მასში მონაწილე ადამიანს გააჩნია თავისი როლი და მიზანი. იმასთან დაკავშირებით, რომ ეს ურთიერთობები ადამიანებს, დაწესებულებებს და სახელმწიფოს შორის მიმდინარეობს და ხორციელდება, აქედან გამომდინარე მას ახასიათებს სტაბილურობა, ტრადიციულობა და სტანდარტულობა. დისკურსის ერთ-ერთ საინტერესო სახეს და მიმართულებას წარმოადგენს საქმიანი დისკურსი. მას ისევე, როგორც დისკურსის სხვა სახეობებს გააჩნია მისთვის დამახასიათებელი ადრესატი და ადრესანტი, კომუნიკაციის მიზნები და ამოცანები, სიტუაციური ურთიერთქმედებები.

ოფიციალურ-საქმიანი დისკურსის ტექსტები საკმაოდ განსხვავებულია თავისი დანიშნულებით, ფორმით, შინაარსით, გაფორმების წესით. მის ქვეტიპებს წარმოადგენს: საკანონმდებლო, ადმინისტრაციულ-საკანცელარიო და დიპლომატიური ქვეტიპები. სახელმწიფო ინსტიტუტები თავისი კომპეტენციის ფარგლებში გამოსცემენ ისეთ საქმიან დოკუმენტებს როგორცაა: კანონი, ბრძანებულება, ბრძანება, დადგენილება, ხელშეკრულება, ცნობა, წერილი, შეთანხმება, დახასიათება და სხვა. ოფიციალურ-საქმიანი დისკურსისათვის დამახასიათებელია სალიტერატურო ენის მოთხოვნათა დაცვა, კონკრეტულობა, ლაკონურობა და სიმშრალე, სიზუსტე და სიცხადე, ინფორმაციულობა და დასაბუთების მკაცრი ლოგიკურობა, სტანდარტულობა, შტამპებისა და კლიშეების არსებობა, ემოციურად დატვირთული ენობრივი საშუალებების შეზღუდვა, თარიღებისადმი ერთგულება, ტექსტის ოფიციალური დამოწმება, მხოლოდ საქმიანი ურთიერთობებისათვის განპირობებული სპეციალური სიტყვების, ტერმინების და აბრევიატურების გამოყენება, იქნება ეს ადმინისტრაციულ-საკანცელარიო, იურიდიული, დიპლომატიური, სამხედრო და სხვა. [3.11] ამ დისკურსისათვის დამახასიათებელი ლექსიკა არ გამოიყენება სხვა დისკურსში, მაგრამ თუკი მაინც გამოიყენება, ირონიული ელფერის მისაცემად. ოფიციალურ-საქმიანი დისკურსის ქვეტიპებს ახასიათებთ ერთმნიშვნელობიანობა, სემანტიკურად არაორაზროვანი და გამჭვირვალე ენობრივი საშუალებები. ჩვენი ყოველდღიურობა ენის აქტიურ გამოყენებაში აისახება. ენისა და სხვა კომუნიკაციების გარეშე ცხოვრება სრულიად წარმოუდგენელია. ლინგვისტების ბოლოდროინდელი კვლევები გვიჩვენებს, რომ სოციალურ-ეკონომიკური პირობების შეცვლამ გამოიწვია ენის სურათის ცვლილება მთელს მსოფლიოში. როგორც აღნიშნავს ვ.გ. კოსტომაროვი, ერთი მხრივ მასობრივ კომუნიკაციაში მოხდა „ენის ლიბერალიზაცია“, წერთი ენის პერიოდიკის ჩათვლით, მეორე მხრივ კი შეინიშნება სტანდარტიზაციისაკენ, უნიფიცირებისაკენ სწრაფვა და ოფიციალურ-საქმიანი დოკუმენტების გაფორმებისას, ინდივიდუალურის ნაცვლად, მზა ინვარიანტული ტექსტების გამოყენება.

ჩვენს საკვლევ მასალად ავირჩიეთ ოფიციალურ-საქმიანი დისკურსის (ბსუ-ს ადამიანური რესურსების მართვის სამსახურში არსებული და დაცული პირადი შემადგენლობის დოკუმენტები) თარგმნის თავისებურებების პრობლემის წარმოჩენა. ყველა ის საბუთი, რომელიც ჩვენი კვლევის ემპირიულ მასალას წარმოადგენს, თარგმნის განსაკუთრებულ დისკურსს, სფეროს, მასალას, თეზაურუსს ეკუთვნის. ვინაიდან ზოგადი მთარგმნელობითი პრობლემების გარდა აქ თავს იჩენს ამ დისკურსისათვის

დამახასიათებელი სპეციფიკური ნიშან-თვისებები. ნებისმიერ დისკურსს თავისებური ტერმინოლოგია ახასიათებს, მნიშვნელობა აქვს ფორმის და შინაარსის შენარჩუნებას, საქმიანი დისკურსიდან შეიძლება გამოვყოთ ორი ტიპის დოკუმენტი. თუკი ერთი ტიპის დოკუმენტში საკმარისია ადეკვატურობის მაღალი დონის შენარჩუნება, მეორე შემთხვევაში, მისი ლეგიტიმურობა აუთენტური ტექსტის შექმნას ითხოვს. ოფიციალურ საქმიანი ტექსტები ორიენტირებულია ტექსტის შინაარსის გადაცემაზე. მათი ფორმა ხშირ შემთხვევაში სტერეოტიპულია. მიმართვა, გადმოცემის თანმიმდევრობა, დოკუმენტის დაბოლოება ყველა ენაში ემყარება რიტორიკის მკაცრ წესებს. აქ ჭარბობს ენობრივი შტამპები. თარგმნის ენაში შენარჩუნებულია ორიგინალის კომპოზიცია, მაგრამ თვით ენობრივი შტამპები შეიძლება განსხვავდებოდეს შინაგანი ფორმით, შინაარსის თანხვედრით. ევროპაში მაღალია მიმოწერის კულტურა და სტანდარტიზაცია. ჩვენში კი საკმაოდ ცოტაა რიტორიკული შტამპები. ამიტომ მათი თარგმნისას ხშირად მივმართავთ სიტყვა-სიტყვით თარგმანს.

საქართველოს რეალობაში იყო 70-წლიანი საბჭოთა კავშირის შემადგენლობაში ცხოვრების პერიოდი, რამაც საკმაოდ დიდი გავლენა იქონია საქმისწარმოებაზე. მოძმე რესპუბლიკებში რუსული ენის პარალელურად დოკუმენტები იქმნებოდა მშობლიურ ენაზე. პოსტსაბჭოთა პერიოდის დოკუმენტები მხოლოდ მშობლიურ, ქართულ ენაზე ფორმდებოდა. დღეს კი, საზღვრების გახსნასთან და ევროკავშირში გაწევრიანებასთან დაკავშირებით ჩვენს ცხოვრებაში მშობლიურთან ერთად ადგილი დაიმკვიდრა ინგლისურმა ენამ, შემოდის ინგლისური ტერმინოლოგია, რამაც ასახვა ჰპოვა საქმისწარმოებაზეც. დღეს საკმაოდ რთული სიტუაციაა საქართველოში ენის მხრივ. ჩვენს სასწავლებლებში ისწავლება ბრიტანული ინგლისური, ოღონდ მასიურად შემოდის ამერიკული რეალიები. აი სწორედ ამ პრობლემების გაანალიზებას შევეცდებით დღეს.

1)საბჭოთა ეპოქაში თითქმის ყველა დოკუმენტი გაფორმებული იყო რუსულ და ქართულ ენებზე. ჭარბობდა ასევე დოკუმენტები, რომლების ერთდროულად ორ ენაზე იყო შესრულებული: დოკუმენტის სახე და ორგანიზაციის დასახელება, ანუ ქუდი, რუსულ ენაზე იყო გადმოცემული, ხოლო შინაარსი და საფუძველი ქართულად. ხელმომწერი პირები ხშირად რუსულ და ქართულ ენებზე შესრულებულ ერთი და იგივე დოკუმენტზე, რუსულ ვარიანტზე-რუსულად აწერდნენ ხელს, ხოლო ქართულ ვარიანტზე-ქართულად. როგორც აღვნიშნეთ მოხდა ენობრივი დომინანტის შეცვლა. რუსულ-ქართული საქმისწარმოება ჩაანაცვლა, ჯერ ქართულმა ეროვნულმა, ახლა კი

მკვიდრდება დოკუმენტების ქართულ-ინგლისურ ენებზე გაფორმება.

2)საქმიან დისკურსს-წერიტი ფორმა ახასიათებს. ამ დისკურსიდან შეიძლება გამოვარჩიოთ ბრძანება, ხელშეკრულება, დადგენილება, გადაწყვეტილება, რომელთაც ახასიათებთ ლოგიკურობა, სიცხადე, სიზუსტე, იურიდიული და კანონიერი ძალა. თარგმნისას აუცილებელია **აუტენტურობის** მიღწევა, რათა შენარჩუნებულ იქნას ამ დოკუმენტების იურიდიული და კანონიერი ძალა. განცხადების, ცნობის, წერილის, მოხსენებითი ბარათის, ავტობიოგრაფიის, დახასიათების თარგმნისას საკმარისია **ადეკვატურობის** მაღალი დონის შენარჩუნება.

3)საქმიანი დისკურსის ფორმა არის **აღწერა, თხრობა, მსჯელობა**. თარგმნისას ფორმის და შინაარსის შენარჩუნება აუცილებელ მოთხოვნას წარმოადგენს და ჩვენს მიერ შესწავლილ საბუთებშიც რუსული ენიდან თარგმნილ ტექსტებს **შენარჩუნებული აქვთ ფორმაც და შინაარსიც**.

4)საბჭოთა პერიოდის ამ დოკუმენტებში რუსული ენის გავლენა იგრძნობა. ჭარბობს **მამის სახელით** მიმართვა, რაც არ არის დამახასიათებელი ქართული ენისთვის. რუსულენოვანი ტექსტის თარგმნისას ის ქართულში კალკირებით გადმოდიოდა. მაგ:В.И.Ленин-ვ.ი.ლენინი;. იყო მცდელობა ქართულ ენაშიც დამკვიდრებულიყო მიმართვის ასეთი ფორმულირება, რისი თქმის საფუძველსაც გვაძლევს მხოლოდ ქართულ ენაზე შესრულებულ დოკუმენტებში მოპოვებული მაგალითები: **ამხ. რ.ს. სარიშვილი; ამხ. სარიშვილი თემური მემედის ძე**; თარგმნისას ხშირი იყო ქართული სახელების დამახინჯება, მაგ: **გრიგოლის ძე-რუსულ ენაზე თარგმანში ორი ვარიანტი გვხვდება: Григорьевич და Григорович. ხუსეინის ას.-Хусейиновна-Гусейиновна**, რაც შემდეგ გარკვეულ სირთულეებსაც იწვევდა პირის იდენტიფიცირების დროს (ამ პერიოდისთვის ჯერ კიდევ არ არის ჩამოყალიბებული პირადი ნომრის ინსტიტუტი). აგრეთვე ადრე არსებული მიმართვის ფორმა-**ამხანაგი-товарищ, მოქალაქე-гражданин**; შეიცვალა ფორმით: **ბატონი -господин, ქალბატონი -госпожа**.

5)საქმიანი დისკურსისთვის დამახასიათებელ კლიშეებს და **ფრაზეოლოგიზმებს** თარგმნისას გააჩნიათ ლექსიკონებში **ფიქსირებული ერთმნიშვნელობიანი** შესატყვისები. ცნობა ეძლევა მასზედ, რომ -**справка дана в том,что**; შესრულებაზე კონტროლი ეკისრება-**Контроль за выполнением возлагается на**; თავს იჩენს **აბრევიატურის** გადატანის თავისებურებებიც. ქართულ ენაში ორგანიზაციის, დაწესებულების სრული დასახელება რუსულ ენაში გადატანილია მისთვის დამახასიათებელი სიტყვათშემოკლებებით ან

აბრევიატურით. მაგ: ბათუმის შ. რუსთაველის სახელობის სახელმწიფო პედაგოგიკური ინსტიტუტი გადათარგმნილია Батумский гос. пединститут им.Ш.Руставели; ვ.ი.ლენინის სახელობის საქართველოს პოლიტექნიკური ინსტიტუტი - ГПИ им. В.И.Ленина; საქართველოს სსრ უმაღლესი და საშუალო სპეციალური განათლების სამინისტრო - Минвуз ГССР; კათედრის გამგის თანამდებობა - должность зав.каф. ბათუმის საქალაქო სამხედრო კომისარიატი - Батумский ГВК; საბჭოთა არმია - СА; მასწავლებელთა კვალიფიკაციის ამაღლების ფაკულტეტი - ФПКП ; რექტორი, საქართველოს სსრ მეცნ. აკადემიის წ/კ პროფესორი-ректор ТГУ чл.корр. АН ГССР, профессор; უმაღლესი სასწავლებლების მასწავლებელთა კვალიფიკაციის ამაღლების ფაკულტეტის დეკანი-декан ФПК преподавателей вузов.

ლიტერატურის სია:

1. Каменская Т.Н. Понятие дискурса в лингвистике.
[HTTP://WWW.RUSNAUKA.COM/8_NND_2010/PHILOLOGIA/60574.DOC.HTM](http://www.rusnauka.com/8_NND_2010/PHILOLOGIA/60574.DOC.HTM)
27.05.2017გ.
2. Карасик В. И. О типах дискурса.
[HTTP://RUSLANG.ISU.RU/EDUCATION/DISCIPLINE/PHILOLOGY/DISKURS/MATERIAL/MATERIAL2/](http://ruslang.isu.ru/education/discipline/philology/diskurs/material/material2/) 25.05.2017გ.
3. მერი ლომია - თანამედროვე ქართული ოფიციალურ-საქმიანი დოკუმენტაციის ენობრივი პრობლემები (2016წ.)
<https://sangu.ge/images/2016/mlomia.pdf> 26.05.2017წ.
4. სალომე ომიადზე - ქართული დისკურსის ლინგვოკულტურულ შემადგენელთა სტრუქტურა, სემანტიკა და ფუნქციონირება (2006წ.)
<http://www.nplg.gov.ge/dlibrary/collect/0002/000336/Omiadze%20S.pdf> 26.05.2017წ.
5. Плехова О.Г.-Исторический дискурс: Институциональные характеристики.
[HTTPS://CYBERLENINKA.RU/ARTICLE/N/ISTORICHESKIY-DISKURS-
INSTITUTIONALNYE-HARAKTERISTIKI](https://cyberleninka.ru/article/n/istoricheskiy-diskurs-institutsionalnye-harakteristiki) 28.05.2017გ.
6. Шлепкина М.А - Деловой дискурс как институциональное явление. Роль клише в деловом дискурсе [ТЕКСТ] //СОВРЕМЕННАЯ ФИЛОЛОГИЯ: МАТЕРИАЛЫ МЕЖДУНАРОДНОЙ НАУЧ. КОНФ. (Г.УФА, АПРЕЛЬ 2011Г.); 29.05.2017გ.



*Dilyana Ivanova Hantova, PhD Student
Teacher of French Literature in
Department of Germanic and Romance Studies
SWU "Neofit Rilski" of Blagoevgrad, Bulgaria*

Nancy Huston – intertextuality and bilingualism

Abstract: *This paper is devoted to Nancy Huston who writes her works in French and English and focuses on intertextuality as one of the useful strangely vague theoretical concepts. Firstly, I will describe the origin of the term intertextuality and various definitions currently in use. I will present the theories of Julia Kristeva and Mikhail Bakhtin. Secondly, I will examine bilingualism in relation to intertextuality from a hermeneutical perspective taking as an example the bilingual edition of *Limbes/Limbo: un hommage à Samuel Beckett* by Nancy Huston.*

Keywords: *intertextuality, bilingualism, Nancy Huston, Limbes/Limbo*

Аннотация: *Эта статья посвящена Нэнси Хьюстон, которая пишет свои работы на французском и английском языках и фокусируется на интертекстуальности как на одном из полезных странно неопределенных теоретических концепций. Во-первых, я опишу происхождение термина интертекстуальность и различные определения, используемые в настоящее время. Я представлю теории Джулии Кристевой и Михаила Бахтина. Во-вторых, я рассмотрю двуязычие в отношении интертекстуальности с герменевтической точки зрения, взяв в качестве примера двуязычное издание *Limbes / Limbo: un hommage à Samuel Beckett* от Nancy Huston.*

Ключевые слова: *интертекстуальность, двуязычие, Нэнси Хьюстон, Лимбы / Лимбо.*

The question related to the intertextuality is: ‘Have you ever read something that you know you've seen somewhere before?’ And the answer should be: ‘Every ordinary reading of a text links up it with other texts. Ferdinand de Saussure, C.S. Pierce, T.S. Eliot, and Mikhail Bakhtin are few forerunners of „intertextual“ approach. Julia Kristeva, Roland Barthes, Harold Bloom, Gerard Genette are some influential practitioners of „intertextuality“.

Intertextuality can be generally defined as the influence and presence of previous texts in the construction of the present one; it shows the internal relations of a text with all other relating texts. (Booker1996; Halliday, 2003) [1], [2] In literary texts, intertextuality refers to a series of texts – prose/poetry – created previously, which influence the present one and make “the predecessor” of it (Halliday, 2003). The influences may be traced via a number of intertextual elements such as semiotic elements, literary traditions and conventions, literary genres, literary allusions, figures of speech, quotations, implications, etc. that make the history and the cycles of the chain of that text; this text, in turn, develops the chain and adds one cycle to it (Abrams, 1993: 285-6; Peck and Coyle, 2002: 143). [3,6], [4,143]. The reader goes into the world of the text (Werth, 1997) [5], analyses it based on the components, elements of its structure, generic features, etc. to get or make the meaning and a particular interpretation out of the reading.

The self-translation of *Limbes/Limbo*, with its references or allusions to Beckett and its style as pastiche, looks into the relationship of making “one’s own” what was previously “foreign” or “alien”, a central problematic of hermeneutics, and illustrates the hermeneutical problem of the “appropriation” of a work of literature in its dimension of intertextuality. (Danby 2003), [6]

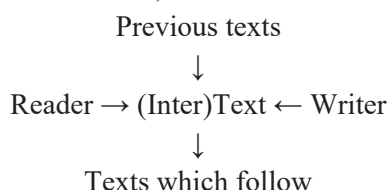
The origins of intertextuality, like modern literary and cultural theory itself, can be traced back to 20th-century linguistics. A major role was played by the Swiss linguist Ferdinand de Saussure (1857-1913). By emphasizing the systematic features of language, he established the relational nature of meaning and texts. Another literary theorist who had a major influence on the theory of intertextuality was the Russian literary theorist and philosopher Mikhail Bakhtin (1895-1975). The founder of a school of literary criticism known as dialogism, Bakhtin emphasized the relation between an author and his work, the work and its readers, and the relation of all three to the social and historical forces that surround them (Hernadi 2004). [7]

Following Beckett's footsteps, self-translation in this bilingual monologue, Nancy Huston imitates the style of the Irish writer by referring to her work and to some of his characters.

The term "intertextuality" was first introduced in literary linguistics by Bulgarian-born French semiotician Julia Kristeva (1941-) in the late 1960s.

It is through the combination of the Saussurean and Bakhtinian theories that Kristeva's notion of intertextuality emerged. *In Desire in Language: A Semiotic Approach to Literature and Art* (1980), [8] Kristeva revised and redirected Bakhtin's work in one of her most important essays: *The Bounded Text* (pp. 36-63) and also in *Word, Dialogue, and Novel* (pp. 64-91). In this work, she is concerned with establishing the manner in which a text is constructed of already existent discourse. She argues that authors do not create their texts from their own mind, but rather compile them from pre-existent texts.

Kristeva's definition, in her essay "*Word, Dialogue and Novel*," reads: intertextuality is "a mosaic of quotations; any text is the absorption and transformation of another. The notion of intertextuality replaces that of intersubjectivity, and poetic language is read as at least double" (Toril Moi, 1986). [9, 69] The semiotic notion of 'intertextuality' introduced by Julia Kristeva is associated primarily with *poststructuralist* theorists. Kristeva referred to texts in terms of two axes: a *horizontal axis* connecting the author and reader of a text, and a *vertical axis*, which connects the text to other texts (Toril Moi, p.69).



Russian semiotician, Mikhail Bakhtin's view on sign-sign relationships is quite different from the Saussurean model. While Saussure focused on structure and "synchrony" and the sign system, Bakhtin turned his attention to the diachronicity and the historical value of signs. Bakhtin's interests in the social and cultural aspects of language led to what he called "dialogism" which he viewed as "the necessary relation of any utterance to other utterances." His theory of dialogism, which he relates back to Socratic dialogues, is based on the idea that due to the fluid nature of language, all texts have traces of other texts within them and are all part of a matrix of utterances. Bakhtin proposed that we understand texts because of their connection to earlier patterns of meanings, utterances, or words. For Bakhtin, text is not just an individual verbal entity but a social phenomenon, and literary work is a product of multiple determinants that are specific to class, social group and speech community (Bakhtin 1981), [10].

By honoring Beckett with a bilingual self-translated text, Huston seems to be aware of his project, as well as of the effect that self-translation could produce in the text. She then attempts to explore this effect in her own work, assuming this experience with a more emphatic perspective. She does not miss an opportunity to talk about it in interviews and even in her essays. She theorizes about her experience at the same time that she performs it in her own texts. Nicola Danby claims that "a result of this type of writing [referring to Huston] is that the translations-French and English counterparts-create a double reading or a combined meaning, which is greater than each of the meanings contained in the texts, if examined individually" ("The Space Between", 84).

I learnt more about Nancy Huston's works, while I was choosing the title of my dissertation. My doctoral adviser associate professor in French suggested that I should write about Nancy Huston. I was interested in her biography and some of her works. I was grabbed by her multiple figure, her life in exile and her dual struggle between two cultures and languages.

Nancy Huston was born in Calgary, in Anglophone Canada in 1953. After having spent her childhood in Alberta and her adolescence in Boston, Huston went to Paris at the age of 20 with some knowledge of French as part of an undergraduate degree programme at Sarah Lawrence College in Bronxville, New York. Arriving in Paris in 1973, after 'une enfance instable, marquée par des déménagements fréquents', she completed a Master's degree at the Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales under the supervision of Roland Barthes, and soon entered into Parisian feminist, literary, and cultural circles, publishing her first work in 1979. Huston has since remained in France, where she has now spent the greater part of her life. Since 1979, Huston has published over 40 books (not including her translations of her own work) in a range of genres including novels, essays, plays, correspondence, short prose texts and children's books. More recently she has been increasingly collaborating with artists and photographers to create works which combine text and image. <http://modernlanguages.sas.ac.uk/centre-study-contemporary-womens-writing/languages/french/nancy-huston> (13 May 2017)

Like many writers before her who arrived from elsewhere and settled in Paris, Huston adopted the French language as her primary language of literary expression and, only in 1993, did she begin to write in English as well, at times switching between the two during the writing process. She bears the remarkable trait of translating her own works from French into English, and occasionally from English into French. Huston has frequently described the reaction of native speakers of French to her not-quite-native French as constituting a mechanism of exclusion which reinforces her 'non-belonging' to the linguistic community. (<http://modernlanguages.sas.ac.uk/centre-study-contemporary-womenswriting/languages/french/nancy-huston>) (14 May 2017)

Nancy Huston's works more than half written in French, she is equally at home, and somehow not, in both cultures. Though she still raises her diphthongs Canadian-style, and "out" sounds like "oat", her spoken English sometimes sounds French; her French, perfectly accentless. "I had to switch languages at the age of six, growing up in Calgary," she says, "a watershed year for me. My mother left home. Later, with my future stepmother, I took a train to New York, sailed to Rotterdam, then took a train to Germany. I had a new family, a new culture." Such a wrench, she acknowledges, disposed her to being a writer. It also trained her ear. Excelling in French at high school in New Hampshire, she applied in her second year at university in New York to study for a year in Paris, and never left. (<http://www.independent.co.uk/arts-entertainment/books/features/biography-nancy-huston-a-view-from-both-sides-785331.html>) (14 May 2017)

Nancy Huston is a multifaceted person: two languages, two cultures, two instruments; philosophy, semiology, feminism; best-sellers and awards and there is a third issue that made me choose Huston for my dissertation: my status as a bilingual speaker.

She considers herself a '*false bilingual*,' to use her own term, with which she means that she reached bilingualism at a later stage in life and not as a child. For her, the two languages are completely separate: "I often have the feeling that they "*sleep apart*" in my brain. Far from being comfortably settled in face to face or back to back or side by side, they are distinct and hierarchized: first English then French in my life, first English then French in my writing. The words say it well: your native or "*mother*" tongue, the one you acquire in earliest childhood, enfolds and envelops you so that you belong to it, whereas with the "*adopted*" tongue, it's the other way around – you're the one who needs to mother it, master it, and make it belong to you." (p. 47). Despite being a '*false bilingual*,' Huston has a fantastic command of both languages, and is able to play with them, make puns, and use them in any way she chooses. (Losing Nord 1999)[11,47]

Huston's first French novel, *Les variations Goldberg* (1981), won the Prix Countrepoint and was on the Prix Femina short list. After publishing two other French novels and three books of French essays

Huston returned to writing in English with her novel, *Plainsong*, but the manuscript was rejected by English publishers and so she decided to translate it into French. *Cantique des plaines* was published first in a French edition and then the English version was printed. Huston explains that this self-translation process helped her to improve the original English text and for this reason she began to adopt a practice of double writing in the composition of all her novels. (Pivato 1973) [12, 51-60]

Her first novel written in English, rather than in French, was *Plainsong* (1993), which she started in 1989. “*J’avais l’impression d’avoir atteint une sorte de limite avec cette langue, d’avancer masquée. Je pensais que l’on ne pouvait pas éternellement se couper de ses racines, de son enfance, de ses émotions. J’ai compris que si je continuais à refuser tout cela, je ne publierais jamais de grand livre.*” In the interview with *Elle* from 2006 she said: “*j’avais commencé à écrire en français et je m’aimais plus en français qu’en anglais. J’étais suicidaire en anglais. En français, c’était comme si je n’avais pas de passé, je n’étais plus sans cesse ramené au fait que ma mère m’a abandonnée quand j’étais enfant. Et puis, il y a vingt ans, en 1986, j’ai eu une sorte de crise, je me suis dit que je ne pouvais plus faire semblant de ne pas avoir de racines, il fallait que je retrouve les émotions de mon enfance et donc que j’écrive en anglais. Depuis, j’écris en anglais ou en français. Puis je traduis dans l’autre langue.*” http://www.lexpress.fr/culture//nancy-huston_804287.html (3 March 2007)

The following year, 1996, *Instruments des ténèbres* came out. This novel is unique within the body of Huston's works, because she alternately wrote one chapter in English – the story of a writer in the United States – and one in French – the real story of twins in seventeenth-century Le Berry.

After the novel was completed, she translated each chapter into the other language. It was not her intention to write for a bilingual readership, but it was a “*a sort of challenge, a gauntlet I threw down myself, to say let's play the game and enjoy it instead of worrying about it, accept this duality, the bilingualism, and the fact that you're different people.*” (Shread 1998) [13, 246-252].

In 2000, Huston published *Limbes / Limbo: un hommage à Samuel Beckett*, the only book until now which contains the two versions, English and French, side by side. Even in this simple prose-poetry Huston has created more than a simple piece of writing – she has created a double text proving the contact between her French and English versions – and demonstrating that the space between her languages has shrunk to the distance between left and right hands playing a piece of piano music on a keyboard. (“The Space Between”, 83-96).

In *Limbes / Limbo* (1998), Huston provides the reader with an engaging work of self-translation that is divided into two parallel English and French narratives. While the English version of the text appears in italics on the left-hand side of the page, the French version appears in standard typeface on the right-hand side of the page, allowing the monolingual and bilingual reader to navigate successfully through the text. Samuel Beckett himself would have agreed that “*form is content, content is form*” (Beckett 1929) [14, 10] in *Limbes / Limbo* since Huston strikes an exceptional balance between content and form while providing interesting translations which, for the bilingual reader, enhance and re-inform both versions of the text. In fact, according to Nicola Danby, *Limbes / Limbo* is a mode of “simultaneous bilingual writing” that “teeters on the edge between bilingual writing and self-translation” (Danby 2004). [15, 84]

In *Limbes/Limbo* Huston cites Beckett in an ironic and playful tone that is typical of her statements as one who often went through the painful process of making two versions of his books. She claims: *Beckett, my brother, my foot. At last I feel (ugly word, feel) close to you. At last your language is limpid to my what, brain, heart, foot. If there are two languages, there are any number of languages and-worse-the gaping gaps between the words . . . the absurd was invented by foreigners* (Huston 1998) [16,24-26]/ *Beckett, mon frère, mon pied. Me sentir enfin (mot mochissime, sentir) proche de vous. Enfin votre langue est devenue limpide à mon, quoi, mon cerveau, cœur, pied. S’il y a deux langues, il y a une infinité de langues, et, bien pire, mal pire, les béates béances entre les mots* ((Huston 1998, pp.25-27).

Designed to honor Beckett’s “*practice and life lived in limbo, or in the space between the two*

languages” (Danby, 2004, p. 84), *Limbes/Limbo* (1998) also reflects Huston’s personal struggle with language and identity. While the cultural and linguistic “*limbo*” inherent within this work presents an isolated sense of division and “*space between*” Huston’s mastery of French and English, it also seems, at times, to create a new kind of reconciliation between her use of both languages (Danby 2004, p. 85). Actually, *Limbes / Limbo*’s somewhat “imperfect” translations are, for the bilingual reader, artfully crafted recreations of the text. As Jane Elisabeth Wilhelm observes, *Limbes / Limbo* is a “...fête des mots ou de la langue en l’honneur du sens et de la (re)création qu’est l’auto-traduction” [“...celebration of words or language in honor of the meaning and (re)creation that is represented by self-translation”] (Wilhelm 2006) [17,13].

From a structural and linguistic perspective, *Limbes / Limbo* (1998) is an ideal text for the bilingual reader. A work of self-translation *par excellence*, *Limbes / Limbo* avoids presenting rigid translations that defer to a sense of “*strict literalism*” (Steiner 1998) [18, 266].

Despite *Limbes / Limbo*’s (1998) linguistic discrepancies and varying levels of accessibility to the monolingual and bilingual reader (the title’s subscript indicates that the text is an “*Édition bilingue*” [“*Bilingual Edition*”]), both the English and French translations of the text appear as two equally creative and engaging narratives. Indeed, Huston is able to use her strong familiarity with both languages to create clever translations that reflect instances of inter-lingual and intra-lingual translation (Jakobson 2003) [19, 79]. As Huston herself once observed, “*Bilingualism is an endless source of intellectual stimulation,*” *L2 Journal* Vol. 7 (2015)107(2009, p. 64) and *Limbes / Limbo* certainly epitomizes this heightened sense of intellectual awareness.

This book-being a bilingual edition-compels us to consider the translation and the original, even though it is difficult to establish which one is which. However, at the same time, this text, purposely edited in two different languages, requires a bilingual reading. As bilingualism is one of its themes, it is undeniable that the text works in-between the two languages. The narrator cannot find a word for “*feel/sentir*” in either of them. It seems to be a foreign word, “*ugly/mochissime*”, whatever the language the “I” uses. This is what is implicit when the narrator ironically says “*Beckett . . . At last I feel (ugly word, feel) close to you. At last your language is limpid to my . . .*” / “*Beckett . . . me sentir enfin (mot mochissime, sentir) proche de vous. Enfin votre langue est devenue limpide à mon . . .*” (24-25). After all, is being close to Beckett being close to English or French? The English version tells us (with an addition to the “original” French text that “*the absurd was invented by foreigners*” (26). There is no “*limpid language*”, then, for this “I” tied up in the limbo.

Huston frequently inserts bilingual *jeux de mots*, foreign words, and cross-cultural references into both translations, the monolingual reader occasionally encounters difficulties understanding the cultural, linguistic, and intellectual complexities of the text. On page 24, for example, Huston presents a pun (translated in both the English and French versions of the text) that is specifically adapted to the bilingual reader: “*If you keep on laughing we’ll rip out your spleen. Where exactly is the spleen, anyhow? I smell a rat.*” On the opposite page, she then uses bilingual word play to re-inform her French text: “*Si vous riez, c’est la rate que l’on arrachera. Où elle est d’ailleurs, la rate? Il y a un os.*” [“*If you keep on laughing, we’ll rip out your spleen. By the way, where is the rat? There’s a bone.*”] Here, the words “*rat*” and “*rate*” (which means both “*spleen*” and “*rat*” in French) are presented as phonetic equivalents in English and French, and the words “*rate*,” “*rat*,” and “*spleen*,” are used as clever and informative puns that are translated phonetically and/or literally in both bilingual versions of the text. Unable to recognize the bilingual and intra-textual link between the words “*spleen*,” “*rate*,” and “*rat*,” the monolingual reader cannot easily appreciate Huston’s bilingual sense of humor.

Nancy Huston’s fiction and critical essays contain numerous references to Samuel Beckett and his characters, and she forms her corpus of work in a conversation with, or rather in contrast to Beckett. Huston proclaims in the opening lines of *Limbes/Limbo: Hommage to Samuel Beckett*, a text that strives to tell a story of bilingual writing and to enact it at the same time, that she is “*feeling (rotten word, feeling) so close*

to old Sam Beckett these days. Close the way Miss Muffet is close to the spider.” (8). The simile evoking a nursery rhyme known to any English speaker, but not necessarily to a French one, indicates that their spiritual and linguistic proximity is not very certain, and the variation in the twin-text in French (replacing Miss Muffet and the spider by the Little Red Riding Hood and the wolf) only reinforces this impression: “*Me sens (sale mot, sentir) si proche du vieux Sam ces jours-ci. Proche...comme le Petit Chaperon rouge est proche du loup*” (9).

Surprisingly, Huston’s immersion into Beckett’s privileged territory in *Limbes/Limbo* - a pastiche of and homage to Beckett, helps her hone an individual style, encourages her to rediscover English, and makes Huston realize that her own strength also lies in writing bilingually. She situates Beckett’s gradual departure from traditional plots, characters, localities, and temporality in his bilingualism: *J’ai pensé tout d’un coup qu’à partir du moment où il était dans le bilinguisme, Beckett ne pouvait plus inventer des histoires et des personnages. Quand il a commencé à écrire en français, son écriture est devenue quelque chose d’inhumain. Il n’y a chez lui que des gens enfermés dans des espaces délimités, des gens qui ne savent pas qui ils sont, ou ils sont, pourquoi ils sont là, qui se créent à travers la parole. Si on lit Beckett attentivement, on voit que ce sont des textes de langage. Il joue avec les formules toutes bêtes, les expressions, les clichés, d’une manière qui serait impensable pour un Français* (Huston qtd. in Kroh 97) [20,97].

An homage to Beckett’s bilingualism, his unique aesthetics and landscapes, the text at times turns into defiance of Beckett. The dialogue between the female narrator and imaginary Beckett’s voice includes endless cultural and literary references in English and French, and it is propelled by a whole array of translation techniques ranging from cultural adaptation to attempts to recreate the effects of the pressure that languages exert on each other for the bilingual narrator.

References:

1. Booker, M. K. (1996). *A Practical Introduction to Literary Theory and Criticism*. Longman Publishers, USA.
2. Halliday, M. A. K. (2002). *On Texts and Discourse*, vol.2, Edited by Webster, J. Continuum. London and New York. 2003. *On Language and Linguistics*, vol. 3. Edited by Webster, J., Continuum, London and New York.
3. Abrams, M. H. A. (1993) *Glossary of Literary Terms*. 6th edition. Harcourt Brace Collage Publishers, London.
4. Peck, J. & M. Coyle (2002). *Literary Terms and Criticism*. 3rd edition. Pargrave Mc Milan, New York, USA.
5. Werth, P., 1997. *Text World: Representing Conceptual Spaces in Discourse*. London, Longman.
6. Danby, N. D. (2003), *The space between: Self-translators Nancy Huston and Samuel Beckett*. Masters thesis, York University, pp. 10-11.
7. Hernadi, P. (2004) *Mikhail Bakhtin*. Microsoft Encarta Reference Library. Microsoft Corporation. CD-ROM.
8. Kristeva, J. 1980 (1977). *Word, Dialogue, and Novel. Desire in Language: A Semiotic Approach to Literature and Art*. Ed. Leon S. Roudiez. Trans. Thomas Gora et al. New York: Columbia U. P. 64-91.
9. Kristeva, J. *Te Kristeva Reader*. Toril Moi (red.). Oxford: Blackwell. 1986
10. Bakhtin, M. (1981) *The Dialogical Imagination*, trans. Michael Holquist, ed. Caryl Emerson and Michael Holquist, Austin: University of Texas Press
11. Huston, N. 2002b. *Losing North: Musings on Land, Tongue and Self*. Toronto: McArthur & Co.
12. Pivato, J. (1973). “Nouveau Roman Canadien.” *Canadian Literature* 58 51-60.
13. Shread, C. 1998. “An Interview with Nancy Huston.” *Sites: The Journal of 20th-Century*

- Contemporary French Studies*. 2.2 (Fall), pp. 246-252.
14. Beckett, S. (1929). Dante... Bruno. Vico... Joyce. In S. Beach (Ed.), *Our exagmination round his factification for incamination of Work in Progress* (pp. 5-13).
15. Danby, N. (2004). The space between: Self-translator Nancy Huston's *Limbes/Limbo*. *La linguistique*, 40, 83-96.
16. Huston, N. (1998). *Limbes / Limbo*. Arles: Actes Sud.
17. Wilhelm, J. (2006). Autour de *Limbes/Limbo: un hommage à Samuel Beckett* de Nancy Huston. *Palimpsestes*, 18, 59-85.
18. Steiner, G. (1998). *After Babel: Aspects of language and translation*. New York: Oxford University Press.
19. Waite, G. (2015). Nancy Huston's Polyglot Texts: Linguistic Limits and Transgressions. *L2 Journal*, 7(1). uccllt_12_24490.
20. Kroh, A. *L'Aventure du bilinguisme*. Paris: L'Harmattan, 2000. Print.

Reference list:

1. <http://modernlanguages.sas.ac.uk/centre-study-contemporary-womens-writing/languages/french/nancy-huston> (13May2017)
2. (<http://modernlanguages.sas.ac.uk/centre-study-contemporary-womenswriting/languages/french/nancy-huston>) (14 May 2017)
3. http://www.lexpress.fr/culture/livre/nancy-huston_804287.html (3 March 2017)



**Хахутаишвили Нана,
д-р филол. наук, профессор,
Батуми, Грузия**

Перевод и реальность

Аннотация: в статье рассматриваются некоторые проблемы перевода межкультурных концептуарии; соотношение первичности и вторичности в тексте перевода; перевод (текст) культурологических концептов -конгломерат или же состоявшееся факт культуры?

Ключвые слова: межкультурная коммуникация; гармоничный перевод; ритуальный текст.

**У каждой страны свои обычаи.
Every country has its customs.**

Большая часть информации о мире приходит к человеку по лингвистическому каналу, поэтому человек живет более в мире концептов, созданных им же для интеллектуальных, духовных, социальных потребностей, чем в мире предметов и вещей: огромная доля информации поступает к нему через слово, и успех человека в обществе зависит от того, насколько хорошо он владеет словом, причем не столько даже в плане культуры речи, сколько умения проникнуть в тайны языка.

Досконально понимая слово, которое называет какой-либо предмет, явление, можно легче овладеть вещным миром. Межкультурная коммуникация-связь двух или более культур - один из каналов проникновения чужих концептуарий.

Современная эпоха уже названа исследователями "эпохой переводов", что связано с потребностью интеллектуалов разных стран усвоить наследие мировой науки. Перевод - творчество, но слитое с научной работой. "Чужое вмиг почувствовать своим" – этой коммуникативной стратегии культуры существенно помогает именно перевод, поскольку он обеспечивает межкультурную коммуникацию на уровне текстов и является основным видом языкового посредничества, отражая особенности эпохи, поступательный и одновременно циклический процесс развития общества.

Известно, что художественная правда произведений не есть точный повтор живой реальности, а всегда предполагает проникновение в суть правды. Перевод-это искусство перевоплощения на языке произведения. Перевести на любой язык, например, роман Ф.Достоевского "Братья Карамазовы"- амбициозная задача, ведь большинство образованных читателей могут познакомиться с романами Ф.Достоевского на языке оригинала и число добровольных, образованных оппонентов, у переводчиков будет расти с каждым днем. Ф. Достоевский великий писатель - но, как обстоит дело с переводами менее известных писателей: в идеале переводчик не только отражает, но и передает правду, переданную в оригинале. Он смотрит на правду чужими глазами: перед ним уже воспроизведенная правда, отраженная в призме мировоззрения автора оригинала. А переводчик создает новое произведение, переданное художественными средствами автора-переводчика, то есть это новый текст, а "каждый текст-это, определенный угол зрения на предмет и ситуацию"[1. 84]. М.Коджаев о переводе на азербайджанский язык великого романа писал: "Перевод для меня ближе, чем оригинал. "Братья Карамазовы" на родном для нас языке это уже факт национальной культуры и роман русского классика как бы стал наполовину произведением нашей культуры" [9. 56].

Став фактом уже другой культуры, перевод открывается нам с другой, неожиданной стороны. На наш взгляд, каждый перевод-продукт своего времени. Пройдет десять-пятнадцать лет и появится новый перевод. Но те переводы, которые были сделаны еще при Советском государстве, ставшие рудиментами своего времени, надо переделывать заново, в соответствии с нормами современного им языка, эпохи, менталитета. „У каждой эпохи, - писал К. Чуковский, - есть свой стиль, и недопустимо, чтобы в повести, относящейся к тридцатым годам прошлого века, встречались такие типичные слова декадентских девяностых годов, как *настроения, переживания, искания, сверхчеловек*... В переводе торжественных стихов, обращенных к Психее, неуместно словечко сестренка... Назвать Психею сестренкой - это все равно, что назвать Прометея братишкой, а Юнону - мамашей"⁵.

Об этом писали в своих статьях и громкие научные имена, но что нового в этой области. Устарели ли, вслед за переводами, общепризнанные научные догмы. Переводоведение, как наука, признает научные ценности, неоднократно доказанные элитой научной мысли [1]. " Новые элементы чужой культуры"- любые культурные феномены - от обыденного мышления до искусства, и так далее, - неизбежно закреплены в знаках и представляют собой знаковые механизмы, чье назначение можно и нужно эксплицировать и рационально объяснить при переводе.

Итак, оспаривать сказанное не будем, постараемся все эти научные сентенций подкрепить эмпирическим материалом. Требование полной эквивалентности при переводе, необходимо в условиях современной цивилизаций: в настоящее время **эквивалентность** является не просто ключевой проблемой в науке о переводе, она рассматривается как ее конституирующий признак.

⁵ Чуковский К. И. Высокое искусство М., 1961.

Действительно „Гамлет без принца Датского” (Hamlet without the Prince of Denmark) -нельзя переводить; перевод, как процесс, предполагает именно такую смысловую установку (реально на всех уровнях переводческого процесса, разве что кроме художественного).Иными словами, ориентация на полную языковую переводимость иногда имеет, и нежелательный эффект,-то есть стирается элементы чужой культуры.

Все тонкости культуры народа отражаются в его языке, который специфичен и уникален, так как по-разному фиксирует в себе и мир, и человека в нем. То, есть перевод предполагает проникновение в чужую культуру (на наш взгляд, и гадамеровское понятие *Selbstverständnis* (само собой разумеющегося, того, что является нормальным, естественным), которое ученый использует для описания некоего особого способа самолегитимации чужой культуры(новоевропейской), не отсылающей для самоописания и самооправдания к мифу, легенде, традиции, но ссылающейся лишь на некий естественный порядок вещей, является непонятной. Следуя этому, мифическая „самоочевидность", "натуральность" собственных установлений, как исходная точка взгляда на мир, делает другие культуры и традиции "ненормальными", "неестественными", "не само собой разумеющимися и препятствуют межкультурной коммуникации(Gadamer H.-G. Hermeneutik und ontologische Differenz // Ibid 1995.стр.7). Это понятие, использованное Гадамером, применительно к межкультурному диалогу, отсылает нас к его программной работе: "Истина и метод: основы философской герменевтики". Один из разделов этой работы "Герменевтическое первенство вопроса", посвящен именно характеристике искусства понимания.)

(Но требования в наши дни другие-к науке тем более -приспособится к требованиям современности:-в одном научном издании автор, объясняя понятие гармоничный перевод, приводит такой пример: „при переводе, с английского языка на русский, мультфильма „Мадагаскар” вместо малоизвестного российскому зрителю топонима Коннектикут, обозначающего один из штатов, переводчик использует „Брайтон-Бичи”-название курорта, расположенного в штате Нью-Йорк, соседнего со штатом Коннектикут, но хорошо известного русскому реципиенту. Такой выбор переводчика мы приравниваем к гармоничному переводу. Культурно-обусловленные различия в текстах оригинала и перевода реализуются в переводческом пространстве в рамках культурологического поля, выстраиваемого переводчиками в процессе постижения смысла текста.”⁶).

Гениальный русский поэт С. Есенин писал сакраментальное “Поехать в Персию“, так и не побывав в Персию. В 1924 году поэт был не в лучшей форме, если назвать вещи своими именами. Возможно, во многом тянула его банальная страсть к удовольствиям. Восток в его сознании всегда ассоциировался с наслаждениями [8.3].Цикл “Персидские мотивы“, написанные поэтом под впечатлением от Баку, полон упоминаний о душной темной неге:„Лале, склоняясь на шальвары, под чадрую укроюсь. Глупое сердце не бейся“.

Но более правдоподобна версия о том, что измученный поэт просто хотел все изменить, оказаться в другом мире-не вышло,- получилось лишь увидеть себя такого русского в зеркале чужой культуры. Обращаясь к загадочной персиянке он писал: „Или снова, сколько не проси я Для тебя навеки дела нет.

Что в далеком имени- Россия- Я известный признанный поэт“.

Каждый раз он обращался к разным женщинам, словом, все изобретал и изобретал ту Персию, которой никогда не видел. При этом активно заимствовал приемы персидской поэзии (утверждают, что он хорошо знал классические образцы персидской поэзии в варианте Персидской лирики 10-14

⁶ Трудно что-то добавить - ничего оригинальное для детей придумать трудно было. Но с другой стороны-а если ребенок, уже повзрослевший и овладевший английским языком, задаст резонный вопрос-чем плох Коннектикут. Дети запоминают и более труднопроизносимые и трудно запоминающиеся названия(авт.).

веков.) Но смелый эксперимент по перегружению в другой мир, удался лишь наполовину-сбежать от себя не получилось. Есенин снова и снова нарциссически пел про свою золотоволосость (“Руки милой-пара лебедей – В золоте волос моих ныряют“). Он даже звал свою выдуманную персиянку в Россию:

„У меня в душе звенит тальянка,
При луне собачий слышу лай,
Разве ты не хочешь персиянка,

Увидеть далекий синий край? “(Поэт оставил о себе в Баку множество воспоминаний, большинство из которых выдержано в элегическом духе, хотя поведение Есенина трудно назвать эстетическим. Известно, что в тот момент его алкоголизм уже зашкаливал [9])⁷.

Достаточно ли этого, чтобы считать текст переводом, а не собственным произведением, созданным по мотивам оригинала? Думается, что для однозначного ответа на подобный вопрос у нас нет (и, пожалуй, не может быть) точных критериев. В такой сложной и многомерной области, как, например, поэтический перевод, соотношение первичности и вторичности в тексте представляет собой **переменную величину**, и поэтому определить, где кончается перевод (например, воздействующих текстов), и начинается самостоятельное творчество, далеко не всегда возможно.

Реальна ли вообще полноценная передача при межкультурной коммуникации-перевод смысла воздействующих текстов? **Перевод (текст) культурологических концептов - конгломерат или же состоявшееся факт культуры?** С целью обоснования утвердительного ответа на этот вопрос можно обратиться к продуктивным мыслительным ходам – переводам грузинских тостов в разных межкультурных ситуациях (на русский и английский языки).

Тост ритуальный текст. (Ритуал давно является объектом разносторонних научных исследований. На наш взгляд: „то, что в разных статьях и исследованиях обозначается общим термином "ритуальный текст" (ритуал-от " обрядовый"), представляет весьма сложное и многообразное противоречивое явление, как по своему жанровому составу, так и по формам "творческого" процесса. Ритуальные тексты-понятие историческое. Они претерпевали и претерпевают изменения. Современные ритуальные тексты-продукт весьма длительной традиций, своими корнями уходящей в глубь истории. При изучении этого феномена мы получаем возможность, «взглянуть на жизнь наших предков их собственными глазами" [3.5]. Проблематика ритуала, особенно в его со-противопоставлении мифу, наиболее разработана для архаических обществ и архаического сознания. И это естественно: в архаических обществах ритуал был механизмом целеполагания и управления, и его статус был несравненно выше, нежели статус и роль в индустриальных обществах. [2.279]. Но как бы далеко не уходила наша цивилизация, оставляя за собой эти наивные мифологические представления, они не покидают нашу речь, а переосмысляются, перекрашиваются под современность, приобретают другое семантическое и стилистическое обличье. Лингвисты изучают ритуальные тексты, естественно, как языковой материал. Ритуальные тексты, как мы убедились, особенно богаты жанровыми разновидностями, границы между которыми, разумеется, не всегда могут быть определены с абсолютной определенностью: своеобразны и жанры по своей композиции (в ритуальных текстах нет жесткой регламентации количества предложений и временной продолжительности), в них мы отмечаем разные композиционные приемы и принципы. В одних жанрах излюбленными являются одни

⁷ (К сожалению, за бесконечными поисками новой формы шедевров не последовало - увидеть себя такого русского в зеркале чужой культуры затрудняется понять переводы стихов данного цикла Есенина, например, на грузинский язык. Поскольку у каждого народа имеется свой способ концептуализации отношения к миру, наибольшую трудность при соприкосновении с чужой культурой вызывает невозможность овладеть ее символическим пространством, вследствие незнания ее культурного кода(авт.).

композиционные приемы, в других-другие, но даже и тогда, когда в различных жанрах используется какой-нибудь один композиционный прием, то он выполняет в них далеко не одинаковые функции. В каждом жанре и его конкретных произведениях, перед нами не сумма отдельных мотивов и образов, средств и приемов, а целая художественная система. Поэтика и традиция в ритуале по-особому слиты и нерасторжимы, ибо поэтика в нем традиционно преемственна и наследуема, а традиции-поэтически материализуема"[5. 94-96]).

В Грузии без тоста не проходит ни один праздник, тосты – это одна из культурных составляющих частей застолья, так как „Каждое культурное явление, каждая нравственная и интеллектуальная деятельность, имеет свой исторически определенный язык. Язык этот именуется также „техникой”, а иногда „структурой”. Если бы какой-нибудь литератор начал пользоваться произвольными индивидуальными речевыми оборотами(то есть стал бы *неолалистом* в патологическом значении слова), а другие последовали его примеру(каждый используя свои собственные и тоже произвольные речевые средства), то возникло бы вавилонское столпотворение. Одно и то же впечатление не может быть выражено языком (техникой) музыки, живописи, пластики и т.д. Это положение надо обдумать и углубить") [10. 309]. Обычно тосты произносит тамада, который служит ключевой фигурой на празднике. Во всех уголках Грузии тосты произносятся с учетом определенных правил и последовательности, и эта традиция- (этот обычай- „ Древний как холмы. Старо как мир-As old a the hills”) строго соблюдается, и по сей день. Цель произношения тостов – вспомнить прошлое, ответить на насущные проблемы сегодняшние, и пожелать счастливого будущего. Произносящий тост, получает прекрасную возможность, не только почтить вниманием виновника торжества, но и самому блеснуть остроумием и красноречием. Это о традиционной стороне ритуала – тост. Ознакомившись с разными тостами (источники-СМИ, Интернет-источники) условно определили 3 категории тостов:

- 1)Тост с адекватным переводом.
- 2)Тост с приблизительным переводом.
- 3)Непереводимые, прецедентные тосты (трехуровневый перевод).

К первой категории необходимо отнести тосты с переводом слово в слово, без потери смысла, и дали им следующее определение - тост с адекватным переводом/глобальные тосты (интернациональные тосты). Тост за мир-Toast for peace.- Тост за родителей-toast for parents.-Тост за любовь-Toast for love.-Тост за хорошие воспоминания-Toast for good memories.-Тост за родственников-Toast for relatives.-Тост за друзей – Toast for friends .--Тост за Грузию – Toast for Georgia.

Русский перевод	Английский пример
Давайте всегда наслаждаться жизнью, как этим бокалом вина!	Let us always enjoy life the way we enjoy this glass of wine!
Давайте выпьем за успех нашего дела!	Let us drink to the success of our project / business!
Выпьем за любовь! Горько!	Let’s drink to love! Gorka!

Здесь перевод, соответствует оригиналу и выражает те же коммуникативные установки, что и оригинал. Этот перевод обеспечивает прагматические задачи переводческого акта на максимально возможном для достижения этой цели уровне эквивалентности. Ко второй категории мы отнесли тосты, которые переводятся приблизительно, но при этом сохраняют свой смысл, хотя конкретные детали текста часто при этом теряются.⁸

⁸ (Рассмотрим примеры и убедимся, что это действительно тосты с приблизительным переводом.

1. “Слепил Бог из глины человека, и остался у него небольшой кусочек глины.

Наряду с вышеописанными двумя категориями, можно выделить еще одну. Оказалось, что существуют такие тосты, которые актуальны только в определенных странах. Представители других культур просто не смогут понять смысл и идею тоста, не имея **предварительной фоновой информации**. Ведь у каждого народа, каждой нации есть свои собственные представления об окружающем мире, о людях, о представителях другой культуры, мы относим их к третьей категории и называем - Непереводимые тосты. Приведем примеры: “ За Сталина!» или же такой тост как “За кровь и плоть” характерен только для Грузии, очень редко, но его произносят и в России, а вот за границей такой тост, если перевести, то его просто не поймут. В Грузии принято пить за Патриарха, что не является традицией в других странах.

Но теперь о *концептуальных тостах* - под этой категорией условно понимаем тосты, которые можно перевести на другой язык (начнем с русского), но адекватность смысла для иностранного слушателя или читателя ничего не значит. (“Покойный Ал. Орбелиани писал в одном своем произведении: грузин, когда выходил на поле пахать в начале несколько горстов пшеницы кидал в вспаханное со словами: Это господу! Это путнику! Это доброжелателю! Это вдовам! Это сиротам! Это усопшим! Это грызунам! Это птицам! Это тому, это сему. Перечислял всех, и под конец говорил: это мне, а это моим.”- Любимый тост Акакия Церетели-великого грузинского поэта и мыслителя[7]. В Грузии такие тосты имеют признаки „ фетишизма“).

Антонио Грамши, величайший мыслитель, писал: Стихи Гете "в оригинале может быть понятно и полностью прочувствовано только немцем(или же тем, кто, совсем *онемечился*). Данте может быть понят, и прочувствован только образованным итальянцем и т.д. Напротив, статуя Микеланджело, музыкальный отрывок Верди, русский балет, картина Рафаэля, и т.д. могут быть почти непосредственно восприняты любым гражданином мира, даже таким, кому несвойствен дух космополитизма, даже тем, кто не вышел за пределы провинциализма своей страны. Тем не менее все это не так просто, как может показаться на первый поверхностный взгляд. Эстетическое чувство, которое испытывает японец, или лапландец, созерцая статую Микеланджело, или слушая мелодию Верди, несомненно чувство эстетическое. Тот же японец или лапландец останется совершенно равнодушным и глух, выслушав декламацию поэтического произведения Данте, Гете, Шелли, или же оценит искусство декламатора как таковое. Однако эстетическое чувство японца или лапландца, не будет обладать силой и глубиной того эстетического чувства, которое в тех же самых обстоятельствах испытает средний, а тем более образованный итальянец. Это значит, что рядом, а вернее-под по характеру своему, космополитическим выражением языка, музыки живописи лежит глубокая культурная сущность, более специфическая, более национальная-народная [10. 309-311].

- Что тебе еще слепить, человек? - спросил Бог. Человек подумал: вроде все есть - руки, ноги, голова - и сказал: - Слепи мне счастье! Но Бог, хотя все видел и все знал, не знал, что такое счастье. Дал он глину человеку и сказал: - Слепи сам себе свое счастье. За наши успехи! “ соответствующий английский вариант: “God took some clay and fashioned a man, and there was a little clay left over. "What else shall I make for you?", asked God. The man thought it over, he had hands, feet, a head, what else? "Make me happiness!", he said. But God, even all-seeing and all-knowing, didn't know what this was. So, he gave the man the clay and said, "here, make your own happiness „To our success.”

2. “Поехали два соседа на базар вино продавать. В пути сели передохнуть и перекусить.

- Хорошо бы сейчас по стаканчику вина выпить! - вздохнул один. - Хорошо-то хорошо, но вино мы возем продавать и нельзя тратить, ни капли, - сказал второй. Тогда первый обшарил карманы, нашел пятак и говорит соседу: - Налей мне вина на пяточек. Тот налил ему стакан, потом вернул ему пятак и попросил: - А теперь ты мне налей. Так и ходил пятак из рук в руки, пока не опустели оба бурдюка. Два соседа захрапели хмельные и довольные торговлей. Так выпьем же за удачные сделки! “- соответствующий английский вариант: „Two friends were traveling to market to sell their wine. On the way, they stopped to rest and eat. "How good it would be to drink a glass of wine now", sighed one. "Good indeed", said the other. "But we are bringing this wine to sell and can't waste a single drop." The first rummaged through his pockets and found a five-kopeck coin. "Pour me five-kopeck's worth of wine", he said. His friend poured the wine and, handing him back his money, said, "Now pour me some". So the money went back and fourth until the wineskins were empty and the two friends snored drunkenly, well-satisfied with their deal. So we drink to successful transactions! “

Вывод: текст перевода, в том числе воздействующих текстов, должен обрести в другой культуре ту же ценность, что и в родной культуре.

В Грузии по существу любое событие в жизни народа сопровождается застольем. Необходимо подчеркнуть ярко выраженный ритуальный характер застолья, так как, все действия и церемоний, его сопровождающие, обусловлены именно таким его ритуальным характером. Непосредственный ритуализированный характер традиционных обрядов сохраняется у грузин и поныне; и ученые, изучающие народный быт и народную поэтику, не могут не считаться с местными традициями любого народа, которые часто оказываются более устойчивыми, нежели это можно предположить. **Итак, связь " слова и дела" наиболее остро выявляется именно в ритуале; вербальная часть в таких текстах-часть целого, „сцепления”, „ процесса”.**

Слишком много вопросов без ответа - но само определение перевода, как научной матрицы, если мы даже попытаемся придать ему лаконичную форму, будет страдать односторонностью. Этим попытаемся оправдать нечастые модные дискуссии на тем: Нужно ли вновь переводить классиков? Почему нужен повторный перевод? Что является мерилем качества? Велика ли нужда в переводах?.

Удалось ли нам переводческую проблематику облечь в солидное научное одеяние, вам судить - тема и старая и новая: а нашего читателя, отошлем к нашим предыдущим публикациям [3].[4].[5].[6].

Список литературы:

1. Новиков А.И.Тексты и его смысловые доминанты. РАН. 2007.
2. Молчанов Г.Г.Методы исследования в межкультурной коммуникации: символ как когнитивная память культуры. Вестник Московского университета. Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация.2011 год. Выпуск 1/2011.Язык и межкультурная коммуникация.
3. Хахутаишвили Н. Некоторые аспекты перевода названий грузинских вин. В сборнике: Индустрия перевода и информационное обеспечение внешнеэкономической деятельности предприятий.– Международная научно-практическая конференция. Пермь-5-7 декабря. 2007 г.
4. Хахутаишвили Н. «О специфике перевода воздействующих текстов». В сборнике: Индустрия перевода и информационное обеспечение внешнеэкономической деятельности предприятий. Международная научно-практическая конференция. Пермь - декабря 2008 г.
5. Хахутаишвили Н. «Текст и ритуал». - Труды Батумского университета- 3. серия - гуманитарные науки.1999.
6. Хахутаишвили Н. «Массовая информация и воздействующие тексты». Сборник научных трудов «Язык и образование». Великий Новгород; 2001.
7. Грузинские Тосты – <http://www.irakli.ru/english/songs.html>.
8. С.Есенин «Не жалею, не зову, не плачу» (Золотая серия поэзии). Москва. Эксмо.2008.
9. Смысл слов (Интервью С проф. Тельманом Джафаровым), Баку (журнал) ; №9-10).2010
10. А.Граммши Искусство и политика. Том 1(статья- Искусство и культура). М. 1991



**Шалина Ирина Владимировна, доктор филологических наук,
доцент, профессор Уральского федерального университета
им. первого Президента России Б.Н. Ельцина,
Екатеринбург, Россия**

О ценностных установках неформального разговорного общения⁹

Abstract: *The article describes some values of Russian informal spoken communication, which implement a variety of communicative rights, including the right for axiological freedom of expressing thoughts and feelings. Real and the virtual dialogic interaction of Russian national linguoculture bearers was the material of the analysis. The values are treated as a cognitive, specifically formed structure of storing knowledge and assessments that can be reconstructed and supported / rejected by communicants. There have been considered the communication lines of the truth, sincerity, openness, goodwill. The author introduces the concept of integreme as a verbally expressed conceptual unit of linguocultural axiosphere. Basic national value constants ensure the stability of personality and continuity of behavioral patterns in the linguistic culture.*

Keywords: *linguoaixiology; spoken communication; basic national values; the value system; integreme.*

Повседневное неофициальное, непринужденное, лично ориентированное общение стало предметом интереса русистов в силу своей естественности и живости, непосредственности речевых реакций участников общения, реализации ими в речевом взаимодействии разнообразных коммуникативных прав. Одно из них – право на аксиологическую свободу – эксплицирует лично окрашенное отношение к миру, дает возможность «подвергать субъективным оценкам на личных основаниях любой предмет речи и компонент коммуникативного акта» [4, 169].

Для русского неформального разговорного общения ситуация оценивания является типичной, она может существовать как самостоятельная и накладываться на другую ситуацию, сопровождать последнюю. Продукты аксиологической деятельности сознания объективируются в речевых поступках прежде всего средствами языка и позволяют судить как о специфике мировоззрения членов национального культурно-языкового сообщества, так и об особенностях национальной и персональной аксиосферы – мира, наполняемого ценностными смыслами социального бытия, являющимися регуляторами и смысложизненными ориентирами для отдельного человека, микроколлектива, общества в целом [См.: 2; 3].

Несмотря на то, что разговорное общение жестко не регламентировано коммуникативно-этическими и эстетическими нормами, партнеры коммуникации не могут не ориентироваться на некоторую ценностную сетку координат, очерчивающих контуры хорошего, идеального общения. Ценностные установки, рассматриваемые как «ментальные образцы для духовных и социальных практик» [6, 18], действий в определенной коммуникативной ситуации, проецируются на ценностные ориентации носителя лингвокультуры. Установки не абсолютизируются, могут

⁹ Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ, грант № 15-04-00239/17-ОГОН «Национальные базовые ценности и их отражение в коммуникативном пространстве провинциального города: традиции и динамика»

совпадать, но могут и расходиться, что в любом случае важно, поскольку позволяет выстроить своего рода ценностную ось сознания носителя лингвокультуры, выявить ценностные константы, обеспечивающие устойчивость личности и преемственность типов поведения в лингвокультуре. В неформальном общении установки, как и представления, могут быть вербализованы самими коммуникантами и могут быть выведены исследователем.

В основе русского речевого идеала лежат традиционные ценностные установки, он осмысливается, прежде всего, в религиозном контексте: Россия – страна православная. В ценностное ядро православного речевого идеала входят *правда и искренность (открытость)*. Правдивость подразумевает отсутствие фальши и позы, умение говорить то, что чувствуешь, а не то, что хочется услышать собеседнику. По мнению А. Вежибицкой, идеал «правды» связан с положительной оценкой того, чтобы говорить другим людям, что у тебя на душе и что ты на самом деле думаешь [1, 473]. Таким образом, установка *«Быть искренним и правдивым перед людьми и перед собой»* противопоставляется установке на обман, лицемерие, клевету, которая обесценивает общение.

Стоит, однако, отметить, что в народной культуре ценностная установка на правдивость и искренность речи не абсолютизируется, о чем свидетельствуют, например, многочисленные поговорки. Совмещение установок *«Быть искренним и правдивым с людьми и с собой»* и *«Никого не огорошить холодным, жестким словом»* свидетельствует о высокой коммуникативной компетенции говорящего: от него требуется умение сохранить психологический баланс межличностных отношений, гармонизировать все обстоятельства общения (что сказать? когда сказать? каким образом сказать?). «Речевое мастерство <...> определяется тем, насколько близко к идеалу, насколько грамотно и красиво люди могут балансировать в диалоге, действуя в предлагаемых обстоятельствах и соединяя их с собственными установками и побуждениями» [5, 155].

Обращение к реальной коммуникации (реальной или виртуальной) показывает, что ценностные установки на взаимную правдивость и откровенность в общении оцениваются носителями русской лингвокультуры положительно. Ср: *Сегодня откровенно пообщалась с несколькими друзьями. Как здорово говорить то, что думаешь! И слышать правду в ответ. Поистине роскошь в наше лицемерное время!*

Типаж правдолюбца (*правдивого, праведника*) в целом остается образцом поведения, этически одобряемым, является национальной культурной константой. На бытийном уровне отрефлексированы как свойства правдолюбца, так и не всегда благоприятные последствия реализации его стратегии, делающие его маргиналом: *Правдивых не любят; Из-за правды могут не состояться карьера, не сложиться отношения с друзьями, и вообще жизнь будет казаться неказистой и неудачной.*

Лингвоаксиологический анализ высказываний-рефлексивов коммуникантов позволяет выделить и другие важные коммуникативно-ценностные установки носителей национальной культуры: *быть простым (естественным), доброжелательным, тактичным, немногословным, проявлять уважение и интерес к другому*. Ср: *Для меня важнее всего естественность человека, его доброжелательность, спокойствие, такт, бережность, внимательность; Очень важна была бы непринужденность и отсутствие натянутости, напыщенности; Как только человек возносится над окружающими, его уже не хочется слушать, нет доверия его словам; Мне было бы комфортно с человеком, который не хамит окружающим, тактичным, начитанным, умеющим хорошо говорить, внимательно слушать, просто общаться (как будто мы знакомы раньше были); Мне кажется, ничего не узнаешь наверняка о человеке, пока не уронишь ему на ногу кирпич. Вот тогда – смотри, слушай, анализируй – мы бываем настоящими в экстремальных ситуациях; Я вот, к примеру, не люблю людей, у которых рот не закрывается. Ветреные они какие-то...¹⁰.*

¹⁰ Примеры взяты с форума «Православие и мир»

Примером открытого проявления отношения к коммуникативному партнеру, обычно «считываемого» последним, является *доброжелательность* – важнейшая добродетель, нравственная категория. Обратимся к диалогическому взаимодействию как примеру проявления установки на доброжелательность, которая выступает в коммуникации как *проявление добра, блага, благожелательного отношения* к партнеру. **А.** (73 г.) и **Б.** (50 л.) – соседи по лестничной площадке. Они поддерживают добросердечные отношения друг с другом посредством коротких взаимных визитов, символических подарков к праздникам, угощают друг друга плодами со своих садовых участков и дарами леса:

А. (улыбается) *Света/ здравствуйте//*

Б. (радостно) *Ой/ здравствуйте/ Владимир Иванович!*

А. *Света/ у меня такая ситуация/ я на завтра воду заказал на первую половину дня/ а тут неожиданно позвонили с работы// Сменщик заболел// Короче говоря/ меня не будет в это время дома / вызвали на работу//*

Б. *Поняла// Вы хотите / чтобы я (Пауза)*

А. (подхватывает) *Да/ Я деньги оставлю/ позвоню скажу/ чтобы они вас набрали по домофону // Не выручите?*

Б. *Ой да конечно/ Владимир Иванович/ не вопрос// Единственное/ что я буду дома до 12-ти/ а потом должна уйти // У меня дела//*

А. *Я думаю/ они до двенадцати привезут // Я Вас не сильно напрягаю?*

Б. *Да что Вы/ совсем не напрягаете// Я всегда рада Вам помочь // Вы лучше скажите / как Кузька [кот. **Б.** – И.Ш.]?*

А. (расстроено) *Нету больше нашего Кузи// Ездили с Таней в клинику ветеринарную позавчера// Ну 22 года коту// Он уже последнюю неделю не ел ничего/ рвало его постоянно//*

Б. *Как жалко вашего Кузьку! Сочувствую!*

А. *Да/ жалко! Татьяна [жена **Б.** – И.Ш.] плачет// Ну спасибо/ до свидания //*

Б. *Да не за что/ до свидания/ Не волнуйтесь/ все сделаю//*

Диалогическое взаимодействие осуществляется в соответствии с общекультурными этикетными нормами. В этикетную рамку вписывается ситуация просьбы. Всякое обращение с просьбой предполагает вторжение в личную сферу адресата, требование внимания, каких-либо действий, т.е. создание временного дискомфорта для адресата. Просящий чутко реагирует на сигналы благорасположенности / неблагорасположенности коммуникативного партнера, его психологическую готовность выполнить просьбу: улыбку, радостное выражение лица **Б.** **А.** не сразу формулирует просьбу, а сначала ее мотивирует, предваряя сообщением о бытовом затруднении, в которое попал. **Б.** быстро распознает тактический ход **А.**, “вычитывая” его коммуникативный смысл (*Поняла// Вы хотите/ чтобы я...*), и получает подтверждение (*Да*). Далее следуют обещание минимизировать возможные усилия адресата и косвенная вежливая просьба о помощи: *Я деньги оставлю/ позвоню скажу/ чтобы они вас набрали по домофону // Не выручите?*

Речевая реакция **Б.** характеризуется проявлением вежливого участия к просящему и его проблеме (тот «в определенном смысле ставит себя в более низкую слабую позицию» [7, 25]), свидетельствует о доброжелательном отношении к нему: готовности помочь, выручить, поддержать: *Ой да конечно/ Владимир Иванович/ не вопрос//* Ответный ход **Б.** содержит два речевых шага: согласие и предупреждение на случай непредвиденного стечения обстоятельств: *Единственное/ что я буду дома до 12-ти/ а потом должна уйти // У меня дела//*. Выступая как этическая категория, «вежливость может или демонстрировать внешние нормы общения, пристойность поведения, или знаменовать доброжелательное личное отношение к адресату» [8, 13]. Именно вторая функция вежливости характеризует отношения соседей. Не считая общение исчерпанным, **Б.** стремится продлить коммуникативный контакт путем запроса лично

значимой для А. информации о старом, больном коте (*Вы лучше скажите / как Кузька?*) и выражения сочувствия: *Как жалко вашего Кузьку! Сочувствую!* Общение исчерпывается достижением баланса отношений коммуникантов, гармонизирующим результатом – согласием выполнить просьбу, укреплением соседских контактов. Доброжелательный формат общения характеризуется тональностью заинтересованности, доверительности. Улыбка, мимическая и движенческая направленность на адресата способствуют снятию коммуникативного напряжения.

Лингвоаксиологическая интерпретация разговорной речи предполагает извлечение из речевого континуума суждений, которые позволяют выявить ценностные установки. Последние могут быть эксплицированы, но могут быть представлены косвенными сигналами и требуют реконструкции. Так, высказывания с модальностью долженствования, необходимости или желательности, оценочные предикаты, высказывания-комиссивы, директивы, декларативы прямо вербализуют ценностно-нормативную систему координат, правила поведения, которыми руководствуются участники диалогического взаимодействия. Ценностные смыслы могут быть наведены, аксиологической заряженностью в разговорном общении может обладать любое высказывание [9]. Так, в приведенном выше диалогическом взаимодействии высказывания-реплики *Я всегда рада вам помочь; Как жалко вашего Кузьку; Сочувствую!* выявляют ценностные смыслы приветливого, искреннего, сочувственного отношения к речевому партнеру и его ментально-предметному миру. Ценностная установка на доброжелательность становится интегремой, способствующей протеканию общения в гармоническом русле и достижению коммуникативного эффекта.

Обучая иностранных студентов неформальному разговорному общению и извлечению из высказываний коммуникантов ценностных смыслов, следует учитывать особенности национального речевого идеала, интегральный или дезинтегральный характер ценностных установок.

Список литературы:

1. *Вежбицкая А.* Русские культурные скрипты и их отражение в языке // Ключевые идеи русской языковой картины мира: Сб. ст. – М.: Языки славянской культуры, 2005, С. 467-499.
2. *Карасик В. И.* Культурные доминанты в языке / В. И. Карасик // Языковая личность: культурные концепты. – Волгоград; Архангельск, 1996. – С. 3-15.
3. *Лингвистика и аксиология: этносемиотрия ценностных смыслов: коллективная монография.* – М.: ТЕЗАУРУС, 2011. – 352 с.
4. *Матвеева Т. В.* Предметная тема как субъективно-модальное средство разговорной беседы. – Русская разговорная речь как явление городской культуры. Екатеринбург, Изд-во Урал. ун-та, 1996, с.163-170.
5. *Матвеева Т. В.* Психологический баланс общения и риторический взгляд на диалог // Риторика в современном обществе и образовании: Сборник материалов III-V Международных конференций по риторике. - М.: Флинта: Наука, 2003, с. 154-161.
6. *Телия В. Н.* Первоочередные задачи и методологические проблемы исследования фразеологического состава языка в контексте культуры // Фразеология в контексте культуры. – М., 1999. – С. 13-24.
7. *Федорова Л. П.* Механизмы изменения дистанции в речевом взаимодействии // Московский лингвистический журнал. Том 7, № 2, 2003, с. 21-41
8. *Формановская Н. И.* Социально-культурная сущность речевого этикета // Московский лингвистический журнал. Том 7, № 2, 2003, с. 9-21
9. *Шалина И. В., Пикuleва Ю. Б.* К проблеме описания методики лингвоаксиологического анализа // Научный диалог. Выпуск № 11 (59), 2016, с.121-132.

**Шевякова Татьяна Васильевна,
д.филол.н., профессор Казахского университета международных
отношений и мировых языков им. Абылай хана,
Алматы, Республика Казахстан**

Казахстанское медиаобразование в условиях формирования трехязычия

Abstract: *In this report, the trinity of languages is considered as one of the important conditions for the training of highly skilled specialists in the field of the mass media. Such specialists are in demand on the modern labor market, they are able to carry out their professional and information retrieval activities and to implement successful business and intercultural communication.*

The importance of the language competence forming in media education is emphasized.

Keywords: *media education, the trinity of languages, language policy, professional education, foreign language education, educational information environment, language competence, professional competence.*

Республика Казахстан вот уже десять лет последовательно реализует Концепцию триединства языков, идея которой впервые была озвучена в октябре 2006 года на XII сессии Ассамблеи народа Казахстана. А уже в 2007 году культурный проект «Триединство языков» был выделен как отдельное направление внутренней политики. «Казахстан должен восприниматься во всем мире как высокообразованная страна, население которой пользуется тремя языками. Это: казахский язык – государственный язык, русский язык – как язык межнационального общения и английский язык – язык успешной интеграции в глобальную экономику», – говорится в одном из Посланий главы государства Н.А. Назарбаева народу Казахстана 2007 г. [3]

Триединство языков сегодня является одним из главных приоритетов государственной политики Республики Казахстан. «По сути, триединство языков в Казахстане – концепция, направленная на дальнейшее укрепление страны, ее потенциала, которую общество должно поддержать, – отмечает А. Сеитов. – Идея языкового триединства, по сути, является частью национальной идеологии, нацеленной на становление и развитие конкурентоспособного Казахстана – равного среди лучших». [4, 14]

Реализуемая в нашем государстве политика триединства языков, направленная на освоение казахстанцами казахского, русского и английского языков, не только демонстрирует всему мировому сообществу многонациональный, многоязычный социальный феномен, характеризующийся стремлением всех народов Республики к взаимопониманию, взаимоуважению, миру и согласию, но и, без всякого сомнения, способствует формированию единой культурной, образовательной и информационной среды РК.

Особоважное значение трехязычие приобретает в сфере масс-медиа и медиаобразования. Именно языки должны стать информационным носителем, позволяющим свободно ориентироваться в новом, гораздо более сложном и насыщенном информационном пространстве. Знание и широкое распространение различных языков значительно облегчит доступ к разнообразным информационным источникам, что, в свою очередь, положительно повлияет на количество и качество потребляемой информации. И роль медиаобразования в этом процессе трудно переоценить.

«Образование, как ключевой инструмент построения наукоемкой экономики, должно ориентироваться на новое качество всех уровней системы образования, - говорится в докладе Н.А. Назарбаева на Евразийском форуме развивающихся рынков «Вхождение Казахстана в 30-ку наиболее развитых государств мира». - Система образования должна давать не только знания, но и необходимые навыки их применения на практике, постоянно внедрять современные методы обучения, активно использовать информационно-коммуникационные технологии». [1]

Практика же СМИ сегодня такова, что профессиональный высококвалифицированный журналист не может обходиться без знания иностранных языков. Это обстоятельство во многом определяет содержание образовательных программ по журналистике, применяемых сегодня в Казахстанских вузах, ведущих подготовку по специальности «Журналистика».

Сегодня выпускник университета должен быть высококвалифицированным специалистом, овладевшим не только профессиональными знаниями, но и гуманитарной культурой, этическими и правовыми нормами, обладающим культурой мышления и умением на научной основе организовать свой труд, приобретать новые знания. Наряду с государственным и русским языком, он должен свободно владеть иностранными языками.

Новые требования к уровню подготовки специалистов определяют и новые подходы к организации и осуществлению учебного процесса.

В этом направлении серьезная работа проводится Казахским университетом международных отношений и мировых языков имени Абылай хана. В целях развития языковой политики Республики Казахстан и модернизации системы отечественного иноязычного образования авторским коллективом КазУМОиМЯ им. Абылай хана под научным руководством ректора университета д.ф.н. профессора Кунанбаевой С.С. была разработана «Концепция развития иноязычного образования РК» [2], обеспечивающая единство и преемственность уровней владения иностранным языком на всех этапах образовательной системы, комплексную модернизацию иноязычного образования на основе государственной языковой политики. В течение ряда последних лет в университете последовательно и неуклонно осуществляется реализация этого стратегически важного документа.

Конечно, базовое профессиональное обучение в университете ведется на казахском и русском языках. Однако преподавание ряда дисциплин элективного компонента учебных планов бакалавриатспециальности «Журналистика» (как, впрочем, и других специальностей университета) вот уже в течение ряда лет осуществляется на иностранном языке.

Прежде всего, это блок дисциплин, относящихся к теории и практике международной журналистики. Так, например, на английском языке ведутся такие курсы, как “Technologies of Introduction and Summarizing comments in coverage of international situations”, “Base models of news production”, “Theory and practice of international communication”, “The role and importance of international journalism in the context of globalization”, “International communication and the legal framework of an international journalists” и другие.

Кроме того, образовательной программой КазУМОиМЯ имени Абылай хана специальности «Журналистика» предусмотрено преподавание на английском языке курсов, связанных с современными теориями коммуникации и вопросами медиапроизводства, поскольку это именно та сфера медиаобразования, которая требует привлечения новейшей информации из иностранной учебной и научной литературы, а также сведений из самых разнообразных источников энциклопедического и справочного характера. Таковы дисциплины: “Modern theories of mass communications”, “Language in the medial space”, “Mass communication and public opinion”, “The modern means of mass communication”, “Media production”, “Modern digital and web technologies in mass media”.

Таким образом, профессиональное и иноязычное образование в вузе тесно взаимосвязано. С

одной стороны, применяемая при обучении иностранному языку уровневая модель и компетентностный подход к содержанию образования способствует повышению качества знаний студентов, их языковой компетенции. Хорошее знание иностранного языка дает возможность обращаться к первоисточникам на иностранном языке, находить и адекватно систематизировать учебную, научную и общекультурную информацию международного характера, что не может не повлиять на качество профессиональной подготовки. С другой стороны, переход к преподаванию профессиональных дисциплин на иностранном языке, несомненно, положительно влияет на освоение иностранного языка.

Преподавание специальных дисциплин на английском языке занимает важное место в обучении иностранному языку для специальных и академических целей (LSP и LAP). Так, в магистратуре все специальные дисциплины читаются на английском языке.

Например, для магистрантов специальности «Журналистика» разработаны и ведутся на английском языке такие специальные дисциплины, как “Convergent journalism”, “Actual problems of journalism”, “Modeling of communication activity”, “Modern scientific theories of mass communication”, “The political, economic and social aspects of Kazakhstan’s mass media” и др.

Так в процессе обучения реализуется принцип непрерывности и преемственности иноязычного образования, а также принцип профессионализации, предполагающий использование иностранного языка в профессиональных целях.

Конечно, для успешного усвоения учебного материала профессионального характера на иностранном языке необходима большая предварительная подготовка. Это касается как преподавателей, так и студентов. Все учебно-методические комплексы дисциплин преподаватель размещает на учебном портале университета и в системе электронного обучения Moodle, поэтому студентам рекомендуется предварительно ознакомиться с тезисами лекций и с основными источниками по ее тематике. В этом случае в аудитории лекционные занятия проходят в форме презентации, лекции-дискуссии, лекции-беседы, проблемной лекции, видео-лекции и других, что позволяет студентам продемонстрировать свою профессиональную и языковую компетенцию.

Семинарские и практические занятия проводятся в форме традиционных семинаров, дискуссий, бесед, презентаций, «круглого стола», ролевых игр, обсуждения докладов и сообщений. При этом студенты должны активно использовать сведения, извлеченные из лекций, специальной и учебной литературы по обсуждаемым темам, а также знания, полученные ими ранее в ходе изучения других дисциплин. Немаловажная роль при этом отводится поиску соответствующей информации в Интернет-источниках. Не секрет, что контент Интернета именно на английском языке нередко становится одним из главных источников получения новейших сведений по тем или иным вопросам, связанным с будущей специальностью обучающихся, и, конечно, журналистика в этом плане не исключение.

Более того, вопрос о подготовке журналистов, владеющих английским языком, стоит особенно остро. Это обусловлено тем обстоятельством, что в настоящее время развитие СМИ РК тесно связано с внедрением инновационных мультимедийных технологий, которые уже получили широкое распространение в мировом медийном пространстве. Следует подчеркнуть, что использование большинства этих технологий требует от журналистов знания английского языка, так как они были созданы и впервые применены на практике в англоязычных странах, в первую очередь, в США, Великобритании и Канаде.

Думается, что в настоящее время знание иностранных языков (в первую очередь, английского) и умение применять его в своей профессиональной деятельности является настоятельной необходимостью. Это – не только неременное условие профессиональной востребованности, конкурентоспособности, карьерного роста, но и прекрасная возможность дальнейшего образования и самообразования.

Список литературы:

1. Доклад Главы государства Н.А. Назарбаева на Евразийском форуме развивающихся рынков «Вхождение Казахстана в 30-ку наиболее развитых государств мира» от 10.09.2013// www.akorda.kz
2. Кунанбаева С.С. Концепция развития иноязычного образования Республики Казахстан Концепция. – Алматы: КазУМОиМЯ, 2004.
3. Послание Президента Республики Казахстан Н. Назарбаева народу Казахстана. «Новый Казахстан в новом мире». 28 февраля 2007 г.
4. Сеитов А. Триединство языков // Байтерек. – 2008. - № 1 (28), февраль.



**ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ И МЕТОДИКА ИХ ПРЕПОДАВАНИЯ.
МЕЖКУЛЬТУРНЫЕ АСПЕКТЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.
ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ И СМАРТТ-ТЕХНОЛОГИИ В
ОБРАЗОВАНИИ. МЕТОДИКА ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧЕНИЯ.
МУЛЬТИМЕДИА.**

*Адамия Зоя Константиновна,
доктор филологии (Ph.D), профессор руководитель департамента
Международных связей университета им. Эквтиме Такашвили,
Рустави, Грузия*

*Саная Нино Тенгизовна,
доктор филологии (Ph.D), ассоциированный профессор
Сухумского государственного университета,
Тбилиси, Грузия*

*Галобери Кето Григорьевна,
доктор филологии (Ph.D) ассоциированный профессор
Сухумского государственного университета,
Тбилиси, Грузия*

**Использование данных лингвистических Корпусов в составлении
коллокативных сетей
(на материале французского, русского и грузинского Корпусов)**

***Abstract:** Moder technologies and tools of searching linguistic materials through internet enables coverage of greater number of nominative units and collocations, consequently having simplified the process of analyzing collocation characteristics of lexical units. The most prominent outcome of fifty year study of collocation (Gries 2013) turns to be internet tool (special searching program) – GraphColl (Brezina., McEnery, Wattam 2015) enabling not only to gather the material (collocation with a certain keyword) in linguistic Corps but also to build a graphical representation of respective network. The study is an example of the construction of collocation network with the "eye" as the core in French, Russian and Georgian languages.*

***Keywords:** collocations, collocates, collocation network, semantic connections of words, syntagmatic connections of words.*

Компьютерная техника и новейшие инструменты поиска лингвистического материала в интернет-пространстве уже дают возможность охватить огромное число номинативных единиц и их коллокаций, и соответственно намного упрощён сам процесс наблюдения и изучения языковых фактов. Всё чаще лингвисты обращаются к национальным или же коммерческим лингвистическим Корпусам с целью изучения комбинаторных свойств лексических единиц.

Из множества определений понятия «коллокаций» мы выбрали, на наш взгляд, самое оптимальное: коллокации – это «характерные, часто встречающиеся сочетания слов, появление

которых рядом друг с другом основывается на регулярном характере взаимного ожидания и задаётся семантическими факторами» [1, 22].

Методологической вершиной более пятидесятилетнего изучения коллокаций [4] явилась создание понятия коллокативной(синтагматической) сети [6], которая систематизирует хаотичный множественный материал семантических связей между словами. Была установлена структура сети [6, 142] и критериоописания коллокаций внутри сети [4]. Теоретической же базой всем перечисленным авторам в данном направлении послужили первые исследования проблематики семантических связей слов Ферта [3, 6].

Структура сети характеризуется подобием солнечной системы, в центре которой находится ключевое слово [5, 76] – (ядро, интересующее нас исходное слово) а на периферии– созвездия слов –коллокатов [5, 77]. Что касается основных критериев описания, это: дистанция (distance), частотность (frequesu) и эксклюзивность (exclusivity) связи [(4, 137-166)]. Но также возможно их описание основываясь на направлении (directionality) коллокативной силы притяжения слова дистрибуции типа токена (особенной, необычной формы слова или просто словоформы) [5, 77]. В одну и ту же сеть могут попасть: 1. свободные словосочетания: 2. лексические анализмы; 3. сочетания слов с компонентом метафорического значения (связанные структуры) и 4. фразеологические единицы.

Объектом нашего исследования является коллокативная сеть с ядром «глаз» в русском языке во всех словоформах(токенах); L'oeil –во французском и თვალი (tvali) – в грузинском.

Методологической базой нашего исследования является использование данных лингвистических Корпусов, а целью нашего выступления является демонстрация данного метода.

Процесс работы над созданием коллокационной сети с помощью Интернета состоит из следующих этапов:

1. Поиск национального/коммерческого лингвистического Корпуса; 2. Поиск эмпирического лингвистического материала с ключевым словом (с ядром сети), в нашем случае «глаз» / «око»; 3. Отбор материала по параметрам типа словосочетания, по принципу copy-paste; 4. Классификация словосочетаний вручную по восходящей степени семантической связанности и устойчивости: свободные словосочетания, лексические анализмы, связанные группы слов, фразеологические единицы.

Считаем необходимым отметить, что из трёх Корпусов только Корпус французского языка Дрезденского университета выдаёт статистическую информацию о частотности употребления того или иного словосочетания. Приводим всего лишь часть наиболее употребляемых коллокатов слова «oeil»:

1) Левыми наиболее употребляемыми коллокатами слова «oeil» во французском языке являются следующие:

clin (25255.1), **coup** (14727.7), **un** (12303.6), **jeter** (12065.8), **'** (72137.3), **un** (15645.1), **mauvais** (8604.67), **bon** (7787.73), **son** (876.77), **autre** (521.06), **mon** (400.18), **Mon** (262.54), **ton** (261.96), **notre** (230), **Un** (181.99), **cet** (180.06), **chaque** (163.46), **seul** (159.19), **Son** (140.11), **Ton** (92.28), **même** (86.39), **votre** (70.97), **d'un** (56.3), **Combinaison** (44.19), **troisième** (34.19), **l'autre** (33.16), **bel** (29.96), **sale** (19.81), **meilleur** (19.58), **nul** (16.64), **Notre** (14.1), **quel** (9.83), **nouvel** (9.81), **Chaque** (9.71), **gros** (9.09), **Votre** (8.98), **Cet** (8.94), **3ème** (6.63)etc.

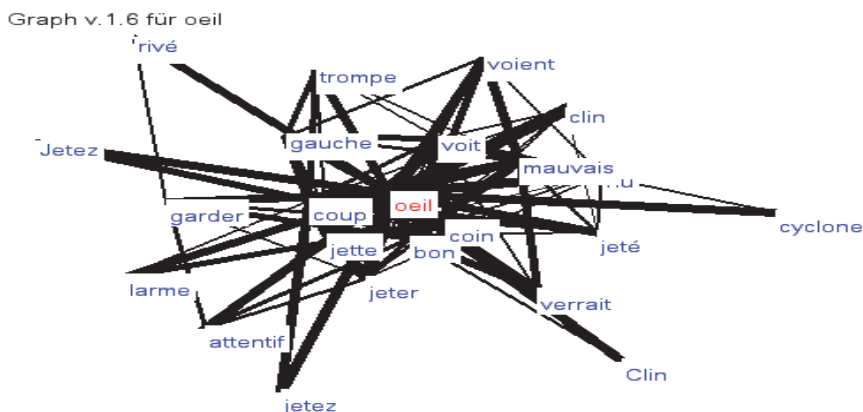
2) Правыми наиболее употребляемыми коллокатами слова «oeil» во французском языке являются следующие:

nu (8841.7), **sur** (7458.71), **attentif** (2959.35), **gauche** (2946.67), **à** (1723.15), **humain** (1672.68), **rivé** (1447.84), **droit** (1385.14), **vigilant** (1346.74), **aux** (1242.54), **du** (1116.59), **au** (1116.48), **bienveillant** (792.05), **ouvert** (677.6), **critique** (574.02), **amusé** (430.27), **vif** (402.54), **avisé** (391.37), **inquiet** (348.29), **distract** (326.45), **averti** (311.33), **goguenard** (280.85), **rapide** (279.17), **exercé** (268.7

9), **malicieux** (254.76), **neuf** (251.08), **pétillant** (247.15), **aiguisé** (242.87), **noir** (214.87), **"** (194.03), **indifférent** (173.07), **complice** (150.85), **ironique** (150.58), **bionique** (148.11), **appuyé** (136.13), **tuméfié** (136), **impassible** (130.8), **expert** (130.8), etc.

В скобках указана информация о частотности употребления в числах. К сожалению, в Корпусах русского и грузинского языков о такой информации не позаботились. Корпус французского языка Дрезденского университета также выдаёт графическое изображение коллокативной сети с любым ключевым словом. См. рис.№1

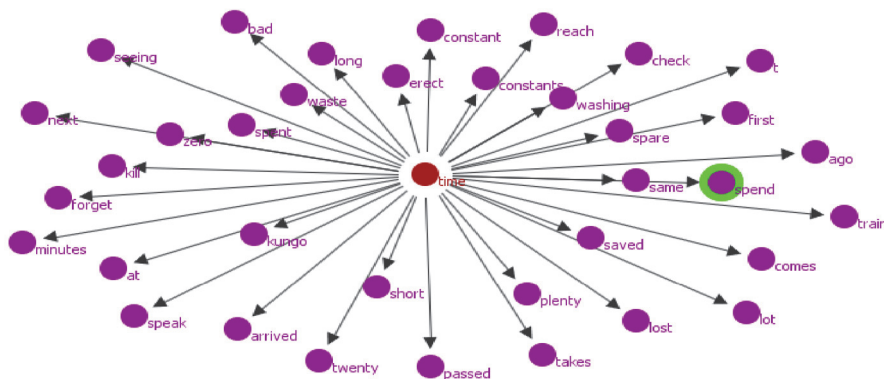
Рисунок№1



Корпус выдаёт материал в конкретных предложениях (высказываниях), мы же здесь ограничились описанием словосочетаний, с целью построить коллокативную сеть.

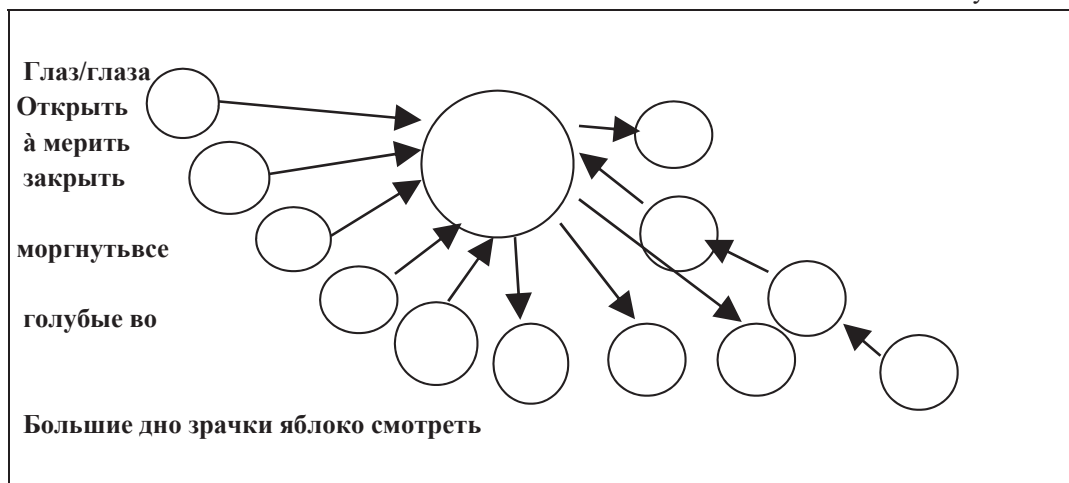
Для графического построения коллокативной сети также существует специальный Интернет инструмент GraphColl, авторами которого являются: Brezina, V., McEnery, T. & Wattam, S. [2, 139-173], в своём фундаментальном труде «Collocations in context: A new perspective on collocation networks», описаны коллокационные сети слов Love и Time в английском языке. Это специальная программа, которая запускается в Корпус того или иного языка. Вследствие получаем изображение похожее на созвездие с ядром (ключевым словом) в центре и коллокатами вокруг центра. См. рис. №2

Рисунок№2



Такое графическое изображение наилучшим образом освещает близкие и отдалённые семантические взаимоотношения между словами.

Коллокационная сеть с ключевым словом «глаз» в русском языке выглядит следующим образом. См. рис.№3:



Конечно же такого рода графические рисунки отображают всего лишь часть коллокационной сети.

А добытый нами из Корпусов самый наглядный материал выглядит следующим образом:

1. **Свободные словосочетания.** 1) качественные характеристики, как цвет: голубые, зелёные, карие глаза (русс.); bleus, verts, bruns, noirs (франц.); ცისფერი, მწვანე, ყვითფერი, შავი (груз.). 2) характеристики по форме и размерам: большие, круглые, узкие глаза (русс.); degands, ronds, etroits yeux (франц.); დიდი, მრგვალი (ხარის), წვრილი თვალები (груз.); 3) «глаз» как органа человека в обиходной речи и, в медицине, где его коллокатами являются такие как: глазное дно; le fond d'oeil, თვალის ფსკერი; глазное яблоко, la prunelle (слива, сливка) d'oeil, თვალის კაკალი (орех); глазные зрочки, globe (сфера) d'oeil, თვალის გუგა. Опять таки, для грузинского в последней коллокации задействован специальный термин გუგა (зрачок) и т. д. Некоторые из них являются научными метафорами: дно, яблоко, хотя не все; 4) физиологические для человека явления, как: открыть/закрыть, сомкнуть глаза, моргнуть глазом (русс.); ouvrir/fermer les yeux, cligner/clignoter d'un oeil (франц.); გახილო/დახუჭო თვალები, თვალის ჩაპაჭუნება (груз.). Следует отметить, что глаголы-коллокаты в грузинском გახილო/დახუჭო имеют единственную дистрибуцию и только рядом со словом თვალები (глаза).
2. **Связанные группы.** Следует заметить, что эти коллокации легко превращаются в переносные значения, т. е. в связанные группы слов: открыть/закрыть глаза на что-либо; даже глазом не моргнул (русс.), ouvrir/fermer les yeux sur qch. (франц.); в грузинском положение иное. Для коллокации: открыть глаза на что-либо имеется специальный глагол-თვალისგახელარაიმეზე, თვალის დახუჭვა რაიმეზე; თვალიც კი არ დაუხამხამებია;
3. **Фразеологические единицы.** «смотреть, глядеть во все глаза», или же «мерить глазами», «regarder à tous les yeux», «mesurer par les yeux», „თვალით გაზომვა“; «глаза на лоб лезут», faire sortir les yeux de la tete, «თვალები შუბლზე აუვიდა».

Таким образом, мы попытались продемонстрировать, как можно использовать Интернет-ресурсы, добытые из лингвистических Корпусов, для составления коллокационных сетей с любым ключевым словом. Такого рода языковой материал может послужить как основой для комбинаторного словаря, так и в процессе преподавания лексики иностранного языка, а конкретно комбинаторных свойств лексических единиц.

Список литературы:

1. Лескина, С. В. Шаронова, В. Б. (2014) Структурная и семантическая соотнесённость коллокаций и фразеологических единиц в русском и в английском языках, Вестник ЮурГУ, Серия «Лингвистика», Том 11, № 1
2. Brezina, V., McEnery, T. & Wattam, S. (2015). Collocations in context: A new perspective on collocation networks. *International Journal of Corpus Linguistics*, 20(2).
3. Firth, J. R. (1957). *Papers in Linguistics*. Oxford: oxford University press.
4. Gries, S. Th. (2013). 50-something years of works on collocations: What is or should be next. . . *International Journal of Corpus Linguistics*, 18(1)
5. McEnery, T. (2015) Collocations and Context – Collocation and Collocation Network, Language and Modern technologies, International Conference and Workshop, TSU Press, Tbilisi.
6. Phillips, M. K. (1989) *lexical Structure of text [Discourse Analysis Monograph]*. University of Birmingham, Birmingham, UK
7. Corpus de la langue française (CF de l'Université de Leipzig) http://wortschatz.uni-leipzig.de/ws_fra/(посещение 20. 01. 2017)
8. Georgian Language Corpus, Iliia State University, <http://corpora.iliauni.edu.ge>(посещение 15. 01. 2017)
9. Национальный Корпус русского языка <http://ruscorpora.ru>(посещение 25. 01. 2017)



Irma Bagrationi,
Doctor of Philosophy, Assistant Professor
Batumi Shota Rustaveli State University
Batumi, Georgia

The World-View Principles of Foreign Student Distance Communication for English Teaching

Аннотация: в представленной научной статье рассмотрены мировоззренческие аспекты вопросов о дистанционной коммуникации и сотрудничества студентов для обучения английского языка, а также - широко апробированные и систематизированные дистанционные технологии изучения английского языка, которые дают возможность иностранным студентам в разных уголках мира улучшить и усовершенствовать свои коммуникационные способности и принимать участие в интернациональных контактах студенческого сотрудничества.

В научной статье особо подчеркиваются организованные американскими учёными дистанционные интерактивные проекты обучения английского языка, общая существенная технология которых предусматривает изучение иностранного языка добыванием разносторонней информации о разных культурах и обеспечением разнообразных дистанционных коммуникаций с этими культурами.

Ключевые слова: мировоззренческий вопрос, дистанционные технологии, студенческие сотрудничества, интернациональные контакты, изучение английского языка.

As we know, computer-assisted language learning was a relatively specialized field in the seventies and eighties, attracting the attention of a small number of educators with a particular interest in computers. In the ninetieths, though, with the popularization of the internet, the use of computers in language teaching expanded by leaps and bounds. For the first time, learners of the English language could practice the language twenty-four hours a day with native speakers or other learners around the world.

It is not difficult to see, that the current philosophy of computer-assisted language learning puts a strong emphasis on student-centered materials that allow learners to work on their own. Such materials may be structured or unstructured, but they normally embody two important features: interactive learning and individualized learning. Computer-assisted language learning is essentially a tool that helps teachers to facilitate the language learning process. It can be used to reinforce what has already been learned in the classroom or as a remedial tool to help learners who require additional support. The worldview disposition and nature of computer-assisted language learning materials generally takes into consideration principles of language pedagogy and methodology, which may be derived from different learning theories (for example, behaviorist, cognitive, constructivist) and second-language learning theories.

In this paper we introduce a wide range of ways to use e-mail and computer-mediated communication in the classroom and the Internet for communication and for collaborative projects with students across classes in different parts of the world. We discuss the use of on-line communication in long-distance interaction – between students and miscellaneous international contacts, and among two or more classes organized in formal partnerships.

There are several important technologies in the long-distance communication, which are important for successful development of foreign language (English) education.

It is known, that keyboard pen pals, or keypals, correspond with each other via e-mail. Keypal exchanges can provide motivational benefits for beginning- and intermediate-level learners, who get satisfaction from using their new language in authentic communication. Learners at all levels can benefit from keypal exchanges if these exchanges have enough structure to keep the students interested and active. However, keypal exchanges designed without a specific purpose or task may lose their appeal and benefits over time.

Keypals can be found in partner classes or on Web sites where individuals sign up for partners. We and our students should decide whether we prefer other English learners or native speakers as keypals. Here it needs to be noticed, that in organizing keypal exchanges, keep in mind that not all keypals are equally responsive. It can be quite disappointing when a few students in a class have not received replies from their keypals. As Theodor Robb points out, “students should thus correspond with more than one keypal to increase the chance that communication will be ongoing” [5, 214]. Another way to compensate for individual dropout is to have people communicate in small groups rather than one-to-one.

It is interesting for us, that expert interviews are similar to keypal exchanges, but they take place between learners of English and people who are chosen for their degree of expertise. They may be informants on cultural issues (e. g., native speakers of English or residents of a particular country, region, or state under examination) or experts in a topical area (e. g., related to science, literature, or business). Experts can be located by us or, in high-intermediate or advanced classes, by the students. We can supply the topics for the interviews, or the students can develop them. Interviews and discussion can be held on an ongoing basis or during a single on-line appearance via a Web board or a chat room. For example, a teacher of high school students in Paris who are interested in space shuttles could invite a scientist at the National Air and Space Museum in Washington, to meet them in a chat room for a question-and-answer session. A teacher of elementary school students in Minneapolis who want to learn about minority groups in their community could ask a local government official to respond to students’ questions on an electronic bulletin board. Students in Tokyo, Japan, who are studying about Australia might want to carry out a series of interviews which students in Sydney, Australia. If possible, we can structure such contacts into a larger set

of activities that includes preliminary instruction in the types of language functions the students will need to conduct the interviews and postinterview assignments in which students actively use the information gathered.

Another way to provide more structure in e-mail writing is through the planning and implementation of surveys. As Joseph Ady mentions, “we or our students can locate informants in different parts of the world through keypal sources, through chat rooms and discussion forms on the World Wide Web, or through our own contacts. Students can then work in groups to design surveys to conduct via e-mail. After conducting the surveys, the students tabulate the results and present them to their classmates in written or oral presentations” [1, 55-56].

We may want our students to have the chance to participate in group discussions with other English learners from around the world. Some students will likely become addicted to these or other international discussion sites and spend a great deal of time communicating there. Others will become bored quickly. Either group, though, will most likely benefit from structured activities that help establish communicative goals or tasks. We can ask students to conduct interviews or surveys, post a minimal number of messages and report back on them, or otherwise participate in discussions in a way that feeds into class objectives. The types of international communication we involve our students in will depend a great deal on the level, age, and goals of our students. More advanced students, such as those at the undergraduate or graduate level, need to learn how to participate in international communication for professional and academic networking. For example, graduate students in an intensive English program at the University of Hawai'i were required to find and join an e-mail discussion list related to their own professional interests and were taught strategies for using e-mail to network effectively in their fields [8, 74-75]. In this sense, electronic communication becomes more than a vehicle for practicing general English. For the students, it is a means for mastering the kinds of professional communication required of them.

It is generally known, that interclass projects involve two or more classes from different parts of the world working together via the Internet toward common goals and objectives. Usually, planning and implementing interclass projects requires a great deal of time and energy, and in some cases these projects achieve disappointing results because of logistical or coordination difficulties. Yet, when long-distance interclass projects are well organized among like-minded partners, the results can open up students' lives to forms of international communication, collaboration, action, and learning that they may have never experienced before. Interclass projects usually involve five stages: planning, contact, investigation, finale and evaluation.

The many logistical and pedagogical challenges in organizing an interclass project make careful planning essential. After having worked together on several interclass Internet projects, the American Scientists Ronald Corio and Climent Meloni have developed the following guidelines to take into consideration when choosing partners and launching an Internet interclass projects:

Students' level: The two or more groups of English learners brought together for a project should be at approximately the same level of English language proficiency.

Schedule: The class schedules of the participating classes, including their vacation schedules, should match as closely as possible.

Objectives: If possible, the course objectives should be similar. If one course is a writing course and the other is a conversation course, devising a joint project is difficult though not impossible [2, 24]. (In such a situation, the students could work together but complete different final products; e. g., an oral presentation for the other.)

Once the partners have been selected and the project planned, the next step is establishing contact among the students. We can use any of the media discussed in this section – e-mail lists, Web boards, chat rooms – to facilitate contact. And other nonelectronic means should be considered as well. It is often effective to personalize the project by exchanging culture packets (through the postal service) that contain

items such as school newspapers, or banners. In the early stages of a project, students should develop teams (at one site or across sites, depending on the nature of the project) and should be encouraged to engage in friendly introductions. Taking time for some personal communication will humanize the long-distance partners and establish better working relations, not to mention making the project a more enjoyable experience for everyone.

The next stage of the project inevitably involves some kind of collaborative inquire. This might fall into one of the following categories:

Culture: Students exchange experiences about their own cultural backgrounds, looking at topics such as oral histories of family members; poetry, folklore, or religion in their community; or religious beliefs and values. For example, Steve Gaer organized a project in which adult students of English shared folktales with middle school students, who used the folktales to write and illustrate books that they gave back to the adults [3, 144].

Literature and film: Students read the same books or watch the same films. For example, Ludvig Soh and Peter Soon organized a project in which English learners in Singapore and in Montreal, Canada, read and discussed stories in English reflecting each group's culture [6, 102].

Community: Students work in teams to investigate and compare social, environmental, political, cultural aspects of their communities. For example: Alexandr Hess has organized several "cities projects", in which students from several locations investigated their communities and published detailed electronic guides and videos [4, 77-78].

Academic research: Students form teams according to their academic interests and share notes. For example, Robert Vilmi organized a project involving joint academic research by teams of six to eight students with similar academic backgrounds in several countries. Comparing magazine and newspaper articles on a particular topic from the perspective of 11 different countries was one of the most interesting aspects of the project [7, 114].

Simulation: Teams of students work on simulated solutions to real problems, in the process working together to prepare reports, brochures, curriculum vitae, cover letters, funding proposals, speeches, and other documents. In one elaborate simulation, students in 14 countries worked in teams representing various national delegations and nongovernmental organizations to develop a new draft treaty for a United Nations conference on the Law of the Sea. They learned negotiation, writing, communication and language skills as well as many technical skills, such as how to upload and download documents to and from Internet.

As it turns out, interclass projects should build up to some kind of final product or presentation. This helps guarantee that "the students not only develop chatting skills but are strongly encouraged to put all their communication, language and technical skills toward producing a high-quality package". This product might be a jointly produced video, a printed newspaper, an oral presentation for other classes at their school, a simulated newscast, or a written brochure. In many cases, the final document will be published on-line as a way of sharing it with the partner class and with others around the world.

It needs to be noticed, that the final stage of an interclass project is evaluation. The nature of such projects, which are based on long-distance collaborative work, necessitates alternative approaches to evaluation. The following are some types of evaluation to consider:

Portfolios: Allow the students to submit a portfolio of their work, based on a final product, documents produced along the way, e-mail messages, and other relevant documents.

Self-assessment: Have the students evaluate their own work in groups.

Contracts: Have individuals or groups negotiate contracts at the beginning of the process in which they specify their learning objectives and activities.

As a professor in the Department of Education and the Department of Informatics at the University of California, director of International Cycling Union's Ph. D. in Education program Mark Warschauer underlines, "evaluation of another sort takes place when students on one team judge the work of other teams

in order to determine the winner of a simulation or a contest" [8, 201]. In such cases, students' work can be presented on the Web for review and evaluation by the other international teams.

Well, we need to evaluate the overall project. This can be accomplished by analyzing print or on-line texts, surveying or interviewing students, and analyzing classroom processes with the assistance of videotape or observation notes. Including on-line, project-based interclass learning as a central element of language teaching represents a substantial new direction, and interested teachers should document the strengths and weaknesses of their efforts as completely as possible.

The question of the impact of computer-assisted language learning in language learning and teaching has been raised at regular intervals ever since computers first appeared in educational institutions. A distinction needs to be made between the impact and the effectiveness of computer-assisted language learning. Impact may be measured quantitatively and qualitatively in terms of the uptake and use of information and communications technology in teaching foreign languages, issues of availability of hardware and software, budgetary considerations, Internet access, teachers' and learners' attitudes to the use of computer-assisted language learning, changes in the ways in which languages are learnt and taught, and paradigm shifts in teachers' and learners' roles.

Effectiveness, on the other hand, usually focuses on assessing to what extent information and communications technology is a more effective way of teaching foreign languages compared to using traditional methods – and this is more problematic as so many variables come into play. Worldwide, the picture of the impact of computer-assisted language learning is extremely varied. Most developed nations work comfortably with the new technologies, but developing nations are often beset with problems of costs and broadband connectivity. Evidence on the effectiveness of computer-assisted language learning – as with the impact of computer-assisted language learning – is extremely varied and many research questions still need to be addressed and answered. Joseph Ady presents the results of a computer-assisted language learning research survey that was sent to 120 computer-assisted language learning professionals from around the world asking them to articulate a computer-assisted language learning research question they would like to see answered. Some of the questions have been answered but many more remain open [1, 101-102]. Theodor Robb offers an overview of current and past research in computer-assisted language learning and proposes a comprehensive model for evaluating the effectiveness of computer-assisted language learning platforms, programs and pedagogy [5, 74-75]. A crucial issue is the extent to which the computer is perceived as taking over the teacher's role. Mark Warschauer perceived the computer as playing an "intelligent" role, and claimed that a computer program "should ideally be able to understand a user's spoken input and evaluate it not just for correctness but also for appropriateness. It should be able to diagnose a student's problems with pronunciation, syntax, or usage and then intelligently decide among a range of options (for example, repeating, paraphrasing, slowing down, correcting, or directing the student to background explanations)" [8, 221]. Robert Vilmi, on the other hand, rejected the idea of the computer being "some kind of inferior teacher-substitute" and proposed a theoretical methodology that focused more on what teachers could do with computer programs rather than what computer programs could do on their own: "in other words, treating the computer as they would any other classroom aid" [7, 44-45]. Mark Warschauer's high expectations in ninetieths have still not been fulfilled, and currently there is an increasing tendency for teachers to go down the route proposed by Jones, making use of a variety of new tools such as corpora and concordances, interactive whiteboards and applications for online communication. Since the advent of the Web there has been an explosion in online learning, but to what extent it is effective is open to criticism. Alexandr Hess takes a critical look at popular myths attached to online learning from three perspectives, namely administrators, teachers and students. She concludes: "That costs can be saved in this ambitious enterprise is clearly a myth, as are expectations of saving time or replacing staff with machines" [4, 64-65].

As for the effectiveness of computer-assisted language learning in promoting the four skills, Alexandr Hess claims that there is "enough data in computer-assisted language learning to suggest positive effects

on spelling, reading and writing", but more research is needed in order to determine its effectiveness in other areas, especially speaking online. She claims that students' perceptions of computer-assisted language learning are positive, but she qualifies this claim by stating that the technologies need to be stable and well supported, drawing attention to concerns that technical problems may interfere with the learning process. She also points out that older students may not feel comfortable with computers and younger students may not possess the necessary meta-skills for coping effectively in the challenging new environments. Training in computer literacy for both students and teachers is essential, and time constraints may pose additional problems. In order to achieve meaningful results she recommends "time-series analysis in which the same group of students is involved in experimental and control treatment for a certain amount of time and then switched – more than once if possible" [4, 82-83].

We must note here, that types of technology training in computer-assisted language learning for language teaching professionals certainly vary. Within second language teacher education programs, namely pre-service course work, we can find "online courses along with face-to-face courses", computer technology incorporated into a more general second language education course, "technology work-shops", "A series of courses offered throughout the teacher education programs, and even courses specifically designed for a computer-assisted language learning certificate and a computer-assisted language learning graduate degree" [4, 111-112]. The Organization for Economic Cooperation and Development has identified four levels of courses with only components, namely "web-supplemented, web-dependent, mixed mod and fully online" [4, 126-127]. There is a rapidly growing interest in resources about the use of technology to deliver computer-assisted language learning. Journals that have issues that "deal with how teacher education programs help prepare language teachers to use technology in their own classrooms" [4, 140-141] include language learning and technology, *Innovations in Language Learning and Teaching*.

Finally, an American Professor of University of Technology Sydney Steven Yates said that "education is not the filling of a pail, but the lighting of a fire" [9, 127]. In our experience, there is no better means to light students' fire than to involve them in authentic and challenging communication, inquiry, and problem solving using computers and the Internet. To accomplish this, teachers have to rethink traditional ways of teaching. They must engage in acts of creative imagination and ask their students to do the same. The positive results achieved are sometimes matched by the frustrations of technical problems or the difficulty of trying open-ended tasks in narrowly defined academic time periods. But we believe the process is worthwhile, and necessary, if teachers are to help students achieve their full potential in the age of information technology.

References:

1. Ady, Joseph, "Survey Across the World", *In M. Warschauer (Ed.), Virtual Connections: Online Activities and Projects for Networking Language Learners*, Honolulu: University of Hawai'i, Second Language Teaching and Curriculum Center, 1995. (in English)
2. Corio, Ronald & Meloni, Clement, "The Guidelines Net Project", *Computer Assisted English Language Learning, A Handbook for Teachers*, Alexandria, VA: TESOL, 1995. (in English)
3. Gaer, Steve, "Folktales Around the World", *In M. Warschauer (Ed.), Virtual Connections: Online Activities and Projects for Networking Language Learners*, Honolulu: University of Hawai'i, Second Language Teaching and Curriculum Center, 1995. (in English)
4. Hess, Alexandr, *Writing Around the World-Telecommunications and English: The Cities Project*, New York: "New York University", American Language Institute, 1995. (in English)
5. Robb, Theodor N., "E-mail Keypals for Language Fluency", *In M. Warschauer (Ed.), Virtual Connections: Online Activities and Projects for Networking Language Learners*, Honolulu: University of Hawai'i, Second Language Teaching and Curriculum Center, 1995. (in English)

6. Soh, Ludwig. & Soon, Peter, English by e-mail: Creating a global classroom via the medium of computer technology, *ELT Journal*, №45, 1991. (in English)
7. Vilmi, Robert, "International Environment Activity", *In M. Warschauer & R. Kern (Eds.), Network-Based Language Teaching: Concepts and Practice*, Cambridge University Press, 2000.
8. Warschauer, Mark, *Electronic Literacies: Language, Culture and Power in Online Education*. Mahwah, New Jersey, Published by "Erlbaum", 1999. (in English)
9. Yates, Steven, "Oral and Written Linguistic Aspects of Computer Conferencing: A Corpus-Based Study", *Unpublished Doctoral Dissertation*, University of Oregon at Eugene, 1996. (in English)



**Белухина Светлана Николаевна,
к.п.н., доц., зав. кафедрой РКИ МГСУ,
Москва, Россия**

Студенческие научные конференции как фактор межкультурной адаптации

Abstract: *Discusses cross-cultural aspects of pedagogical activity in conditions of a technical University. The emphasis is on the experience of foreign students in the scientific-practical conferences, promoting acquisition of personal intercultural competence.*

Keywords: *Intercultural communication, intercultural competence, student scientific-practical conference.*

Освоение иностранными студентами информационно-образовательного пространства для получения профессии в России в условиях незнакомой языковой среды не может быть успешным без обретения ими социальной коммуникации, основанной на нормах и ценностях, свойственных культуре изучаемого языка. Межкультурная компетенция необходима для того, чтобы достичь взаимопонимания в процессе межкультурной коммуникации в условиях разницы культур и стереотипов мышления. Это предполагает развитие способности понимать сходные и различные черты между родной и иноязычной культурой в различных ситуациях, помогает адекватно реагировать на возникающие проблемы в ходе взаимодействия с представителями другой культуры. Изучая язык, студенты усваивают не только его лексико-грамматический строй, но и его лингвокультурные явления, которые при сопоставлении с родным языком заставляют глубже понимать и свой язык, и свою культуру. Процесс приобретения студентами личностной межкультурной компетенции требует создания ситуаций практического использования языка в качестве инструмента межкультурного общения. С полным правом к практическим межкультурным аспектам языковой деятельности можно отнести участие иностранных студентов под руководством преподавателей кафедры РКИ в работе студенческих научно-практических конференций, причем независимо от профиля вуза.

Московский строительный университет представляет собой технический вуз, но иностранные бакалавры, магистранты и аспиранты, изучающие русский язык с целью получения профессии инженера, принимают активное участие в научно-исследовательской работе кафедры русского языка как иностранного. В данной статье представлен краткий обзор тем докладов, сделанных

иностранцами обучающимися МГСУ на различных научно-практических конференциях по лингвистике. Прагматика речевого общения чрезвычайно важна для межкультурной коммуникации, поэтому работы иностранных учащихся включают в себя не только лингвистические, но и прагматические, и этические аспекты исследования.

Тема различия в речевых этикетных формах родного и изучаемого языка, их сопоставительный анализ вызывает неизменный интерес иностранных учащихся. Например, магистранты из Сирии, рассматривая сходство и культурное расхождение речевого этикета в арабском и русском языках, выделяют три основных фактора: адресат, стадия общения, ситуация общения. В зависимости от возраста, пола, положения в обществе, степени знакомства и родства обращение к адресату в русском и арабском языках будет разным. Стадии и ситуации речевого общения также предусматривают определённые речевые формулы, некоторые из которых тождественны в обоих языках, а некоторые имеют существенные отличия. Анализируя формулы речевого этикета, учащиеся приходят к выводу, что можно обращаться друг к другу как на русском, так и на арабском языках в соответствии с традициями, но главное здесь – это не сами слова, а цели, чувства и идеи, которые, невзирая на разные языки и обычаи, едины для всех людей. *Для бакалавра из Турции было интересно разобраться с непростыми даже для русского человека формами обращения к собеседнику на русском языке, понять изменения общеупотребительных национальных обращений на протяжении определённого исторического периода. Изучение норм речевого этикета в стране изучаемого языка в сравнении с родным имеет практическую цель, ориентированную на достижение успеха в конкретном акте коммуникации: при необходимости обратить на себя внимание, продемонстрировать уважение, вызвать доверие у адресата, его симпатию, создать благоприятный климат для общения.*

В эпоху стремительного обмена информацией важную роль играет мобильный телефон, без которого молодые люди уже не представляют современной жизни. Телефонные разговоры – составная часть бизнес-общения, требующие определённых этикетных знаний. Особенность телефонного общения определяется тем, что собеседники не видят друг друга, поэтому особую важность приобретают громкость, тембр, темп речи, т.е. все, что составляет информационность интонации. Сопоставляя особенности делового телефонного этикета в русской и монгольской речевой культуре, студент из Монголии отмечает, что этикет имеет национальную специфику, хотя формулы основных этикетных формул делового телефонного разговора во многом сходны.

Учет особенностей родного языка студентов – один из принципов методики преподавания русского языка как иностранного. Например, сравнительный анализ русского и македонского языков позволяет выявить трудности, которые возникают в процессе обучения, свести к минимуму последствия негативной интерференции при подготовке будущих специалистов. Русский и китайский – генеалогически и типологически далёкие языки как с точки зрения фонетики, так и письменности. Исходя из того, что в китайском языке иероглиф – не слово, а понятие, которое может использоваться в качестве любой части речи и того, что существительные и прилагательные не склоняются, а глаголы не спрягаются, бакалавр из Китая в своём исследовании предлагает определённые методические приёмы, направленные на снятие трудностей при изучении русского языка. Особое внимание при этом уделяется аудированию и говорению как наиболее трудным для китайских учащихся видам речевой деятельности.

Важным условием формирования любой области знаний является развитая терминология. Термины – основа науки, они служат для закрепления результатов познания в научной и практической деятельности. Как студента из Ботсваны, так и студента из Сирии – будущих инженеров-строителей – интересует архитектурная лексика. Объектом их исследования стала английская и русская архитектурная терминология, сложившаяся в шестнадцатом – восемнадцатом

веках. Этимологический анализ английской и русской архитектурной терминологии показывает, что в обоих языках главным способом терминообразования является заимствование. В прошлом основные языки источники заимствования в английском и русском языках - французский, латынь, древнегреческий и итальянский. Они отмечают, что в настоящее время основным способом пополнения архитектурных терминов как в английском, так и в русском языках является образование терминологических словосочетаний.

Бакалавр из Конго останавливается на анализе такого интересного понятия, как «нейминг» - разработка имени объекта в строительном бизнесе. Во всём мире объектам проживания даются имена владельцев: дом Бенуа, дом Пашкова; используются метафоры, когда названия даются по сходству: «дом-комод», «дом-яйцо», «дом на курьих ножках», «дом-арка» и др. И в Конго, и в России в названиях домов и комплексов также используется метонимия – перенос значения слова, основанный на смежности в пространстве: магазин называли по товару, который продаётся в помещении магазина, например, «Хлеб», «Молоко» и др. В названиях также используются топонимы, например, отель «Мбаму» называется так, потому что рядом находится остров Мбаму. Отмечается, что и в России, и в Конго нейминг современных жилищных объектов нередко выступает в качестве фактора увеличения продаж недвижимости как рекламный ход.

Тема исследования студента из Афганистана «Тексты Корана как источник основных принципов ландшафтного дизайна» направлена на рассмотрение традиций формирования мусульманских садов. Он замечает, что сады имеют четырёхсторонний план с кругом посередине, соответствующий описанию небесного и земного мира пророком Мухаммедом в Коране. Исламский сад – это место на земле, где человек чувствует себя ближе к Богу, недаром слово «парадиз» (огороженный сад) стало символом райского сада. Такой способ организации ландшафтного пространства нашло применение и на юге России.

Вопрос использования текстового материала в архитектурном оформлении зданий заинтересовал бакалавра из Вьетнама. Он провёл сравнительный анализ каллиграфического орнамента для украшения зданий исламской архитектуры в странах Востока и христианских надписей храмов в России. Вывод: такой орнамент несёт информацию об исторических событиях, о дате постройки памятника или его основателе, передаёт накопленные поколениями знания религиозного и философского характера, оказывая при этом эстетическое воздействие на человека.

Иностранные учащиеся проявляют интерес и к такому национальному явлению языка, как пословицы, созданные народной мудростью. В пословицах выражается характер народа, его нравы, обычаи, религиозные воззрения, уклад жизни. В процессе познания окружающего мира у нации формируется своя система ценностей. Пословицы имеют прямой и переносный смысл (мораль). Проведя сравнительный анализ русских и вьетнамских пословиц, автор пришел к выводу, что как в русском, так и во вьетнамском языке существует несколько вариантов пословиц с одной и той же моралью. Если сравнивать смысловую составляющую пословиц этих языков, то можно выделить три группы: 1) – пословицы полностью похожие по лексике и смыслу, 2) – пословицы, частично похожие по лексике и смыслу, 3) – пословицы, похожие только по морали. Вьетнамский студент отмечает, что пословицы играют важную роль в жизни любого народа, поэтому обязанность людей сохранять, развивать и передавать пословицы следующим поколениям.

В коллективном общении особое место занимают дебаты – надёжный способ достижения успеха будущего лидера, который формируется благодаря знаниям и навыкам, полученным в области управления, психологии, а также гуманитарных дисциплин. Умение управлять общением, создавать нужное настроение и эмоциональный настрой – качества, необходимые участникам дебатов. Студент из Сирии в своём сообщении останавливается на парламентских дебатах, представляющих интерес для учащихся высших учебных заведений. Он отмечает, что на конференции по дебатам в г. Королёве в 1997 году студенты МГУ и МГСУ впервые в России

представили парламентские дебаты. После этой конференции в России появилось студенческое движение «Парламентские дебаты». На заседания клуба Парламентских дебатов приглашаются российские и иностранные студенты московских вузов, где в соответствии с настоящими Парламентскими заседаниями каждый выступающий в течение пяти минут должен ответить на провокационные вопросы другой стороны и отстоять свою позицию. Темы дебатов студенты выбирают сами в соответствии с их интересами.

С.Г.Терминасова отмечает, что язык – это «инструмент, формирующий личность... Вся наша жизнь зависит от того, насколько хорошо, эффективно и правильно мы умеем общаться. Три «Т» - Терпение, Терпимость, Толерантность – вот формулы межкультурной коммуникации» [1,259]. Стремление представителей одной культуры глубже разобраться в особенностях другой, продемонстрированное разнообразием тематики исследований иностранных учащихся МГСУ, способствует развитию межкультурной компетентности, которая позволяет успешно общаться с иноязычными партнёрами как в бытовом, так и в профессиональном плане.

Список литературы:

1. С.Г.Тер-Минасова. Язык и межкультурная коммуникация. // М.: Изд-во МГУ, 2004.
2. Изучая русский язык. Сборник научно-исследовательской работы кафедры «Русский язык как иностранный» НИУ МГСУ// М.: «Издатель-М», 2016.



***Берарди Симона,
Кандидат пед.н., преподаватель РКИ,
Болонский университет,
Болонья, Италия***

Культурологическая составляющая в обучении и самообучении аудированию на основе мультфильма «Ночь перед Рождеством»

Abstract: The cultural component in the teaching and self-study of listening comprehension based on the animated film “The night before Christmas”. The article reveals the methodological principles used in the creation of the project “Kinorus”, designed by the author at Bologna University (level B2). The multimedia teaching material is dedicated to the in-depth study of the cultural component related to old Russian Christmas traditions through the vision of the animated film “The night before Christmas” based on Gogol’s story.

Keywords: listening comprehension, multimedia teaching material, video movie, episode, communication skills, cultural component.

Использование видеofilьмов как эффективное визуальное средство обучения аудированию стало частью авторской исследовательской деятельности последних лет. Аутентичные видеofilьмы или видеоматериалы представляют собой интересную и привлекательную возможность для учащихся войти в реальный мир изучаемого языка, способствуя их умению развивать межкультурное и устное общение. Просмотр видеоматериалов всегда вызывает большой

интерес у студентов, повышает их мотивацию, что очень важно в достижении целей обучения иностранному языку, таких как формирование коммуникативной, лингвистической, дискурсивной, а также социокультурной и социальной компетенций.

В процессе формирования аудитивных умений очень важным фактором является применение инновационных технологий, которые повышают познавательную активность учащихся и мотивируют их речевую деятельность [6: 81].

Опыт разработки мультимедийных учебных материалов начинается с 2000 года в Лингвистическом центре Болонского университета КЛИРО, где активно экспериментировалось обучение иностранным языкам с помощью информационных технологий. Результатом этой исследовательской работой является создание пособий «Краски-А1» и «Краски-А2» – коммуникативных мультимедийных курсов для самообучения РКИ, реализованных автором с коллегой Л.М. Буглаковой с целью развития всех компетенций, включая навыки аудирования на начальном этапе обучения. Данные пособия соответствуют элементарному и базовому уровням Государственной системы тестирования по РКИ-TORFL. Предложенный методический материал направлен на развитие выяснительного аудирования, имеющего своей целью получение нужной и важной информации.

Цифровые технологии меняют отношения не только между субъектами образовательных процессов, но и технологию работы с обучающей информацией на всех стадиях: получения, хранения, обработки, передачи, управления, защиты, проектирования. Так в 2011 году зародился проект «Русский язык в Moodle», главные преимущества которого заключаются во взаимодействии обучающихся и преподавателей в форуме и блогах и мониторинге уровня сформированности в процессе обучения. В этом случае роль компьютера перешла от инструмента для самообучения к динамичному средству в распоряжении сообщества обучающихся в виртуальном классе в форме «*collaborative learning*» для всестороннего совершенствования языковых навыков и овладения языком. Проект «Русский язык в Moodle» был размещен в «виртуальном пространстве» на сайте КЛИРО в академическом году 2011/12 со свободным доступом для студентов факультета политологии Болонского университета, филиала города Форли.

В дальнейшем продолжалось создание новых и совершенствование уже существующих мультимедийных проектов. В 2014-2015 году начал разрабатываться новый проект для студентов 3 курса бакалавриата и магистрантов 1 курса филологического факультета Болонского университета. Проект называется «Кинорус» и предназначен для обучения и самообучения аудированию, чтению и говорению в соответствии с ТРКИ2 на основе аутентичных аудиовизуальных материалов. «Кинорус» расположен на платформе Moodle на сайте лингвистического центра Болонского университета КЛА (т.е. бывшего КЛИРО). Курс доступен студентам Болонского университета через пароль, который преподаватель раздает им в начале учебного года. Он является обязательной частью учебной программы студентов филологов, так как на устном экзамене они должны ответить на вопросы, основанные на предложенных там текстах и заданиях. Это является единственным способом реального мониторинга их успеваемости и усвоения материала. Поиск эффективных приемов обучения межкультурной компетенции стоит перед всеми методистами, которые должны подготовить специалистов филологов, получающих высшее образование, в частности, на уровне магистратуры. Видеофильмы часто используются как хорошие аудиовизуальные средства обучения, так как при просмотре происходит синхронное зрительное и слуховое восприятие их содержания, они обладают огромным богатством и предоставляют разные возможности для обучения иностранному языку [4:87].

Проект «Кинорус» состоит из одного модуля, базируемого на аудиовизуальном материале мультфильма «Ночь перед Рождеством» по знаменитой повести Гоголя. Хотелось бы дальше расширить и улучшить проект с другими материалами. Например, с полнометражным

рисованным мультипликационным фильмом 1952 года «Снегурочкой», поскольку он сделан по мотивам одноимённой пьесы А. Н. Островского на музыку Н. А. Римского-Корсакова и смог бы дать возможность студентам интересно укрепить страноведческие приобретённые знания и ознакомиться с другими персонажами рождественского русского фольклора классического направления.

Практическая реализация проекта была возможна благодаря сотрудничеству с Ванио Прети, экспертом по информатике лингвистического центра КЛА, у которого огромный опыт в проектировании и разработке программного обеспечения мультимедийных курсов для обучения и самообучения иностранным языкам. Он умеет прекрасно интерпретировать и выполнять требования преподавателя, тем более русиста, создавая не только привлекательные интерактивные задания, но и эффективные учебные ресурсы.

Хотелось бы поблагодарить и коллег, которые помогли в создании проекта «Кинорус»: во-первых, коллегу Ларису Пуцилеву, которая посоветовала использовать этот мультфильм по повести Гоголя и предоставила текст и задания на говорение по каждому эпизоду; затем русиста Станислава Чернышова, любящего Гоголя и написавшего задания на аудирование, а также Марину Кооп, которая выступила в роли диктора в вводных видеоматериалах.

Структура и содержание курса позволяют использовать его в условиях как аудиторной, так и внеаудиторной самостоятельной работы студентов.

Критерии отбора аудиовизуального материала по повести «Ночь перед Рождеством» были использованы, учитывая **жанровую отнесенность** видефильма в соответствии с профилем специальности студентов филологов, так как этот жанр отвечает направленности обучения на третьем курсе филологического факультета, когда студенты должны читать литературные произведения в оригинале.

Другим критерием выбора явилось **соответствие мультфильма учебной программе**: во время аудиторных занятий с коллегой Ларисой Филипповной Пуцилевой студенты смотрели мультфильм, читали текст сценария по повести, обсуждали содержание рассказа и говорили о рождественских русских традициях, которые не всегда глубоко знакомы итальянцам. Поэтому **знание студентами аргумента видеоматериала** - третий критерий отбора мультфильма «Ночь перед Рождеством», где предусматривается элемент новизны, а также интересные и ценные страноведческие детали, которые могут привлечь внимание учащихся к академической специальности филологов русистов.

Четвертый критерий – это, безусловно, **степень сложности** структуры мультфильма, содержащегося незнакомую лексику, украинизмы и трудные грамматические конструкции, которые могут вызвать затруднения у учащихся. Цель проекта заключается именно в том, чтобы преодолеть эти трудности и помочь студентам открыть себе волшебный мир Гоголя в рамках цикла произведений «Вечера на хуторе близ Диканьки» и тем самым облегчить чтение этого непростого произведения.

Соблюдение **ситуативности** как последнего критерия отбора аудиовизуального материала предполагает минимальную краткую подготовку студентов перед просмотром мультфильма, в том числе наличие заданий на понимание его содержания и на дальнейшее развитие речевой и письменной деятельности после его просмотра.

Видеоматериалы могут хорошо быть интегрированы в любой учебный процесс. Очень важно перед просмотром видеофильма активизировать у учащихся знакомые элементы, которые будут дополнять новую последовательную информацию, полученную во время и после просмотра фильма, чтобы усвоить новую лексику, пригласить студентов к размышлениям и дискуссии на сравнение с положениями в родных языках.

На первом этапе обучения студентам предоставляется материал, направленный на ознакомление с общим содержанием фильма и культурологическими элементами. Для достижения

этой цели в проекте «Кинорус» предоставляются видеоматериалы из нескольких компонентов. Например, в первом вводном разделе сочетание аудио и видеоряда на фоне диктора дает краткие сведения о жизни писателя, о самом знаменитом мультипликационном фильме сестер Брумберг, затем знакомит зрителей с сюжетной линией повести Гоголя и с главными героями рассказа. Раздел состоит из таких компонентов, как: речь и наличие диктора, картинки, изображения со стоп-кадрами или краткие кадры из мультфильма, которые помогают студентам в синхронном зрительном и слуховом восприятии содержания. Справа от экрана находится прочитанный диктором текст с возможностью его распечатки. Использование зрительной опоры (рисунков, фотографий, видеорядов, и т.д.), связанной с информацией аудиотекста, положительно влияет на процесс понимания иностранного языка [6: 83]. После просмотра видеоматериала предлагается выполнить задание на понимание, т.е. ответить на вопросы по содержанию, чтобы закрепить новый языковой материал. Это позволяет учащимся обсуждать фильм и развивать не только аудиовизуальные, но и умения иноязычной продуктивной речи, а также письменные навыки. Более того, в тексте даётся перевод самых сложных выражений и реалий, а также краткое простое объяснение на русском языке, где требуется, в виде *pop-up* (всплывающих окон). Слова в переводе выделены зеленым цветом.

Мультифильм по повести Гоголя «Ночь перед Рождеством»
Введение

Ночь перед Рождеством
Введение
Рождественские традиции
Мультифильм
Герои повести
Эпизоды
Мультифильм «Ночь перед Рождеством»

Мультифильм по повести «Ночь перед Рождеством»

Н. В. Гоголь (1809-1852)

Гоголь не пишет, а рисует; его изображения дышат живыми красками действительности. Видишь и слышишь их.
В. Г. Белинский, литературный критик

Мы начнем знакомиться с советским мультифильмом «Ночь перед рождеством», являющимся экранизацией одноименной повести Гоголя, который вышел в 1951 году. Режиссеры: Валентина Брумберг, Зинаида Брумберг. В мультифильме рассказывается история любви казака - кузнеца Вакулы и красавицы Оксаны.

Николай Васильевич Гоголь родился на Украине в 1809 году, его отец писал комедии на украинском языке. Гоголь хорошо знал быт, нравы украинского народа, а также очень любил украинские сказки, песни, предания. Ещё в гимназии будущий писатель увлекался чтением и театром, а также принимал участие в постановке спектаклей.

Подоспел 1831 год. Это один из самых значительных в жизни писателя: он познакомился с А. С. Пушкиным. Для Гоголя ничего на свете не было выше и дороже Пушкина, и казалось, что вся его жизнь осветилась. После этой встречи всё больше и больше захватывала писателя работа над повестями.

«Ночь перед Рождеством» – известная повесть Николая Васильевича Гоголя, созданная им в рамках большого цикла произведений «Вечера на хуторе близ Диканьки». Повесть завораживает читателя своими фантастическими событиями и живыми характерами. В повести есть и сказки, и...

Говорение и письмо

Ответьте на вопросы:

1. Чем интересовался Гоголь ещё в юности?
2. Почему встреча с Пушкиным стала важной в жизни Гоголя?
3. Почему повесть «Ночь перед Рождеством» читается с интересом всеми?

Второй раздел «Рождественские традиции» тоже состоит из вышесказанных компонентов: на фоне читающего диктора просматриваются сцены из самого мультфильма, картинки с колядками и типичными блюдами Рождества с целью заинтересовать учащихся в ознакомлении с древними Рождественскими традициями и обрядами колядования, которые ярко предоставляются в мультфильме.

Третий раздел содержит видеоряд с изображениями-стопкадрами главных героев повести и текст на экране с описанием персонажей и переводом *pop-up* наиболее сложных терминов и выражений.

Далее процесс обучения продолжается при помощи эпизодов из мультфильма, количество которых составляет 16. Средняя длительность каждого эпизода – 2 / 3 минуты, в зависимости от тем сцен. Справа от экрана просматривается текст мультфильма по повести Гоголя, который может быть распечатан, с переводом или объяснением в виде *pop-up* трудных слов и словосочетаний. После

просмотра каждого эпизода предусматривается маленькое задание на множественный выбор с целью развития аудирования. Для самооценки студентам предлагается верхняя кнопка с буквой C, т.е. *correzione* / исправление, которая выделяет ошибки красным цветом, а ещё рядом – иконка S *soluzione* / решение, которая показывает правильный ответ зеленым цветом. Второе задание можно выполнить устно или письменно. Оно непосредственно связано с просмотренным эпизодом и позволяет студентам сформулировать главную мысль действий рассказа, передать основное содержание эпизода, что способствует усвоению лексики и возможности высказать мнение о просмотренном видеофрагменте, или обсудить содержание повести. Таким образом, учащиеся критически осмысливают сюжет повести, оценивают и обобщают информацию, полученную при просмотре мультфильма.

В конце дается полная версия аудиовизуального материала. Таким образом, в процессе выполнения разных заданий, касающихся аудиовизуализации, одновременно развиваются умения в разных видах речевой деятельности, такие как аудирование, чтение и говорение, а также письмо [5:52].

Применение новых информационных технологий является очень важным фактором в процессе формирования аудитивных умений. Наряду со своей основной коммуникативной ролью, аудирование стимулирует речевую деятельность учащихся, знакомит их с новым страноведческим аутентичным материалом и формирует навыки и умения в других видах речевой деятельности. Неограниченные возможности компьютерных технологий открывают новые перспективы как для преподавателей, так и для студентов, реально способствуя модернизации процесса обучения русскому языку и дальнейшему развитию культурогической составляющей в целях повышения интереса к «русскому миру».

Список литературы:

1. Altman R., *The video connection. Integrating video into language teaching*, Boston, Houghton Mifflin Company, 1989, 184 pp
2. Гончар И.А. О принципах создания пособия по обучению аудированию для иностранцев // *Записки Горного института*, Т.193, СПб 2011, С. 226-228
3. Даминова С.О. Использование аутентичных видеофильмов для развития умений иноязычной монологической речи // *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. Тамбов: Грамота, 2014. № 6 (36). Ч. I. С. 61-66.
4. Даминова С.О. Методические рекомендации по работе с видеофильмом в процессе обучения устной иноязычной речи // *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. Тамбов: Грамота, 2013. № 7 (25). Ч. II. С. 87-92.
5. Даминова С.О. Методические требования к учебному пособию по развитию иноязычных умений в рецептивных и продуктивных видах речевой деятельности на основе аудиовизуализации // *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. Тамбов: Грамота, 2015. № 1 (43). Ч. I. С. 47-52.
6. Федотова Н.Л. *Методика преподавания русского языка как иностранного*, СПб: Златоуст, 2015



*Irina Bleskina,
1st year Master's student in e-business program,
Coursera project manager,
National Research University Higher School of Economics,
Moscow, Russian Federation*

Cross-cultural education environment: the principles of design

***Аннотация:** в современном обществе преподавателям часто приходится сталкиваться с поликультурной студенческой аудиторией, как в традиционном формате, так и в процессе онлайн обучения. Многие педагоги в качестве основной проблемы в данном контексте, помимо когнитивной, коммуникативной и психолого-педагогической специфики, выделили проблему конструктивного трансфера знаний в кросс-культурной образовательной среде. Для развития образования, восприимчивого к культурам, нужны не только специалисты по разным предметам, но и преподаватели, обладающие знаниями в области кросс-культурной психологии. Учебные курсы и программы, в том числе дистанционные, носящие монокультурный характер, на сегодняшний день, перестают в полной мере соответствовать потребностям обучающихся. Следовательно, вопрос заключается в следующем: как выстроить процесс обучения в контексте образовательной кросс-культуры таким образом, чтобы он был конструктивным. В данной работе мы представляем наше видение возможности оптимизации учебного процесса в кросс-культурной среде.*

***Ключевые слова:** кросс-культурная образовательная среда, культурно-когнитивный профиль, образовательная кросс-культура, поликультурная студенческая аудитория.*

Introduction

Today polycultural student audience became common in both traditional and online educational practices. Thereby, we conducted a survey of teachers who had a similar experience and as the result we have identified a number of specific difficulties to these types of student audiences that do not encounter in mono-cultural environments: different communication models in the “teacher-student” system, culturally-specific peculiarities of educational information and content representation, cognitive features and decision-making specificity, different understandings of “creativity” concept, ambiguous understanding of educational tasks, terminology, preferred type of test materials, etc. In this case, there is a question: how to organize a “course’s design” which is directed at the polycultural audience and provide constructive knowledge transfer? Thereby, we face with phenomenon of an educational cross-culture. In this paper we define educational cross-culture as the totality of:

1. Tutor’s culture (national and professional).
2. Student’s culture (national and professional).
3. Semiotic space (of educational institute or online resource) and the discipline’s thesaurus.

A cross-cultural education environment is essentially an educational cross-culture. **Educational cross-culture** is an environment covering a collection of heterogeneous information and pedagogical environments which are interacting in the format of educational communication and learning activity and there are in a “diffuse” state. **The original cross-culture** (culture "native" to an individual) is a semiotic education, discursively expressed in the form of thesauruses and elementary knowledge dictionaries and reflecting the pragmatic specifics of educational communication processes.

1. Cross-cultural didactics – learning theory in a cross-cultural environment

At this stage we claim that the developments in the field of learning theory in a cross-cultural environment – a cross-cultural didactics are absolutely essential. In our view, cross-cultural didactics consists of the sections that investigate:

1. Objectives and values of education in different cultural groups.
2. General peculiarities of cognitive activity in different cultural groups.
3. Learning styles in different cultures.
4. Common features of teaching methods and test materials in different cultural groups.
5. Peculiarities and problems of pedagogic discourse (in particular, academic writing) in a cross-cultural environment, including the online environment.
6. Developments in the cross-cultural media didactics sphere.
7. Issues and peculiarities of constructive knowledge transfer in a cross-cultural education environment.

2. Tools that facilitate the organization of constructive learning process in a cross-cultural environment: a model of cultural-cognitive personality profile

In our opinion, educational activities consist of operational and cognitive components. In order to describe cross-cultural differences, we have to consider existing cultural models [1-7] [9-10]. We can define a bunch of the following parameters, underlying analysis of culture-related aspects of behavior, mentality, activity and determining specificity of cultural-cognitive personality profile (Table 1): specific nature of activity; specific features of information representation; specific features of mentality and attention; specific features of social communications; **dominant values.**

Impulsive	Blended	Reflexive	Cognitive style	
Attention to context: Low Information structure: systematically organized by atomic units Type of thinking: analytical	Information structure: blocks with a surface bond	Attention to context: high Information structure: trees Type of thinking: holistic	Specifics of working with information	Cognitive parameters
Attention to objects	Attention to objects into a frame. Frame plays linkage function	Attention to «a frame»	Attention specifics	
Orientation to their own opinion, loyalty to the uncertainty	Orientation to the free choice of a permitted framework of society	Orientation to the authoritative opinion, the inclusion of others in the decision-making process, uncertainty avoidance	Decision-making specifics	
Innovativeness	Creating a new, more advanced in framework of tradition	Interpretation within the existing tradition	Creativity specifics	
Expression of individuality	Variability	Unity with collective, maintaining harmony	Discourse specifics	Contextual parameters
Particularism	Variability	Universalism	Relation to the rules	

Openness	Variability	Closeness	Relation to code of conduct	Activity-related parameters
Monoactive	Polyactive	Reactive	Specifics of activity	
Time-linear value. Cost of time: High	Understanding the limitations of time as a resource. Cost of time: Low	Time-nonlinear value (Cyclical)	Relation to time	
Type of culture: individualism Power distance: low	Type of culture: hierarchical structure Power distance: average	Type of culture: collectivist Power distance: high	Attitude to society	
Significance of personal achievement	Depends on the situation	Significance of the origin	Status specifics	
Attention to context: low Style of communication: cognitive, linear reasoning based on facts. Reasoning: induction Genre: discussions and debates	Attention to context: average Style of communication mixed. Genre: mixed	Attention to context: high Style of communication: branched argument. Reasoning deduction Genre: narrative	Specifics of communication	

Table 1: Basic parameters of cultural-cognitive personality profile design

3. The specifics of educational communication in “teacher-student” system in different cultural groups

Sociocultural peculiarities define specificity of communication in a “teacher-student” system in many ways. By using the G. Hofstede's theory we consider all the cultural components and determine their influence on the educational interactions (Table 2).

Communication specifics	Ethnometric criteria	
<ul style="list-style-type: none"> - Student-centered model. The students’ initiatives are encouraged. - Communication is initiated by students. - The teachers encourage students to choose their own learning pathway. - Students are allowed to discuss, enter into controversy with teachers and criticize them. - The effectiveness of education is depends on the continuous feedback and interactivity. 	Low power distance	Power distance
<ul style="list-style-type: none"> - Teacher-centered model. - The students’ initiatives are not encouraged, thus initiatives come from teacher. - Communication is initiated by the teacher. - Students build their own educational pathway, which are based on the pre-specified models. - Students are not allowed to discuss, enter into controversy with teachers and criticize them. - The effectiveness of education depends on the teachers and regulated by them. 	High power distance	
<ul style="list-style-type: none"> - Students pronounce their opinion only when asked and encouraged by teacher. - Individual performances are encouraged only in small groups. - Harmony and emotional comfort are the dominant conditions in the education process. - Neither the teacher nor the student does not “lose face” in the educational communications. - The teachers can make some indulgences taking into account personal attitude. 	Collectivist cultures	Collectivism/Individualism

<ul style="list-style-type: none"> - Any question can be discussed. - Individual performance and the expression of own standpoints are always encouraged by teachers. - The confrontations, the clashes of opinions and disagreements are an average part of the education process. - “Lose face” is a characteristic of professional incompetence. - There are equal requirements for all students. 	Individualist cultures	
<ul style="list-style-type: none"> - The education process is oriented at the average student. - The ability to adapt in the team is an important and valuable quality. - Such students’ qualities as non-conflict, moderation in all things and good teamwork are encouraged. - Students choose subjects based on self-interests. 	Feminine cultures	Masculinity/Femininity
<ul style="list-style-type: none"> - The education process is focused on the best student. - Students’ academic achievements are valuable. - Students’ ability to present own achievements and own uniqueness are valuable. - Students’ emphasizing from the team is encouraged. - Students choose subjects based on its usefulness for the future career. 	Masculine cultures	
<ul style="list-style-type: none"> - Students feel themselves more comfortable without strict regulations and schedules. - Teacher can tell that he does not know something. - A using simple language in education process is a good teacher’s characteristic. - Students prefer more innovative approach in education. - Teachers consider the disagreements in education process as stimulating factor. 	Low level	Uncertainty avoidance
<ul style="list-style-type: none"> - Students feel themselves more comfortable with strict regulations and schedules. - Teacher must be competent in all spheres. - A using academic language in education process is a good teacher’s characteristic. - Students’ accuracy and compliance with the requirements are encouraged. - Teachers consider the disagreements in education process as a personal disloyalty. 	High level	

Table 2: G. Hofstede’s ethnometric criteria in the educational communication context

4. The methodical peculiarities of learning process organization in a cross-cultural environment.

The emergence of the information environment has initiated the emergence of educational cross-culture that led to some systemic changes, which influence the transformation of the information education environment organizational elements. We define some criteria for cross-cultural educational environment development in information society: communication criterion (changing the traditional forms of communication in the “teacher – student” system) methodical (the emergence of cultural-adaptive methods of educational information processing), content (differentiation and the possible heterogeneity of the educational content in the education process), information one (development and using of educational resources considering the cultural specifics of information perception and processing) (Table 3).

«Non-west» cultures Reactive student	«West» cultures Proactive student	Criteria
The dominance of auditory and kinesthetic information perception style; the tendency to similarities search; inductive thinking; the dependence from the context; information framing – full (not always accurate) picture of the situation; use the intuition and figurative-narrative discourse	The dominance of verbal-auditory and visual information perception type; the tendency to abstraction and differences search; deductive thinking; the independence from the context; information framing –cataloging and the knowledge tree	Information structuring forms and features

Receptive and reproductive methods; paradigm of educational information processing is the information relaying; creativity defined as the interpretation of the existing traditions	Heuristic and problem-search methods; paradigms of educational information processing are interactive, discussions, debates; creativity defined as the creating of something new	Methods
Basically the text content where any adjustments does not allowed	Interactive, multimedia, available for additions and adjustments	The educational content specifics
Unilateral, teacher-centered	Interactive, student-centered	Education process
NOT OK – mistakes are associated with “lose face”	OK – mistakes are an average part of the education process	Attitude to the mistakes in the education process
Aimed at the specific answers relaying; the lack of tasks which show the author's position and creativity	The choice of one possibility from several ones, or the author's position to the issue	The peculiarities of control and measuring materials
High-contextual cultures	Low-contextual cultures	Communication context
Unity with the collective, the preservation of harmony	Expression of individuality	Discourse purposes and values
Narrative	Discussions and debates	The dominant discourse genres
Context is dominant; the process of “how tell” is more significant than “what tell”; avoidance of discursive confrontations	Contents is the primary, context is secondary; cognitive style of information exchange; moderation, restraint	The dominant discourse emotional peculiarities
An ramified argumentation model: “the conclusion is the evidence” (deduction)	Linear argumentation model which is based on the facts: “the fact – the fact – the fact – conclusion” (induction)	Discursive models

Table 3: The methodical peculiarities of the education process organization in a cross-cultural environment

Conclusion

The educational process in a cross-cultural environment is provided at three levels

- 1) “Person-to-person” level (face-to-face communication);
- 2) “Person-to-electronic educational milieu (EEM)” level;
- 3) “Adaptive learning content – invariable learning content” level.

At the “person-to-person” level, depending on the cultural-cognitive profile, a learning style, appropriate content, methods, discourse, monitoring and measuring materials, motivational and axiological determination can be selected. In particular, methods and techniques of interactive didactic support of students in a virtual cross-cultural teaching environment are of great interest.

At the “person-to-EEM” level, consideration is given to problems of educational cross-culture in the process of remote or blended learning. It is necessary to highlight the main areas of education “smartization”: developing cultural intelligence, forming and building teachers’ competence in the area of cross-cultural didactics, learning problems of the best practices with polycultural audiences; systematic understanding, the constructive building of an individual educational path in EEM, adapting and using the best international practices in this area; problem of an appropriate selection of multimedia technologies and teaching methods for various cultural groups.

“Adaptive educational content – invariant educational content”. Adaptation means an adaptation of education information, methods and monitoring and measuring materials to the specifics of a student, as well as compilation of cultural-specific elementary dictionaries on the subject (the ambiguity of terminology in different languages).

Therefore, at the first level of the learning process, it is important to develop cultural intelligence in a cross-cultural environment as an ability of educational communication subjects to understand little-known contexts, and adapt to them; at the second level – EEM having a cultural intelligence should be designed; and at the third level – an adaptive, in some cases, on the contrary, an invariant educational content (elementary dictionaries of knowledge in subjects) should be formed. This multi-step approach enables us to make the knowledge transfer process in a cross-cultural environment more constructive [8].

When students enter into the foreign cultural educational environment, they adapt to it gradually under the influence of its semiotic space features. And teachers also largely consider the specifics of the institute. However some difficulties may emerge during the process of interaction with a polycultural audience: the polycultural audience does not allow teacher to be oriented on members of one cultural group because educational information should be reported to all student audience equally.

References:

1. HALL, E.T, 1960, *The Silent Language in Overseas Business*, Harvard Business Review.
2. HOFSTEDDE, G., 1980, *Culture's Consequences, International Differences in Work Related Values*, Sage Publications.
3. HOLODNAYA, M.A., 2004, *Cognitive Styles. About Nature of the Individual Mind*, 2nd ed., St. Petersburg: Peter Publishing house.
4. LEWIS, R., 1999, *When Cultures Collide: Managing Successfully Across Cultures*, London: Nicholas Brealey Publishing.
5. MYASOEDOV, S.P., 2009, *Business Management in Different Business Cultures*. Vershina, Moscow. [Myasoedov, S.P. *Upravlenie bisnesom v razlychnyh devolyh cylytrah*. Vershina, Moscow.]
6. NISBETT, R.E., 2003, *The Geography of Thought*, New York: Free Press.
7. Social competence of the class teacher: direction of joint actions, 2006, In A.G. Asmolov & G.U. Soldatov (Ed.), Moscow: Smysl. [Socialnaya competentnost classnogo rykovoditelya: rezissura sovmestnyh deystvyi, 2006, In A.G. Asmolov & G.U. Soldatov (Ed.). Moscow: Smysl.]
8. TARATUHINA, Y.V., AVDEEVA, Z.K., & MIRISHLI, D.F., 2014, The principles and approach support the mapping of the personal study pathway in electronic educational environments, *J. Procedia Comput. Sci.* 35: 560-569.
9. TRIANDIS, H., 1994, *Culture and Social Behavior*, New York: McGraw-Hill. TROMPENAARS, F., HAMTEN-TURNER, C., 2004, *Managing People Across Cultures (Culture for Business Series)*, London: Capstone Wiley Publishing Ltd



*Боженкова Раиса Константиновна,
доктор филологических наук, профессор,
профессор кафедры русского языка
Московского государственного технического университета
имени Н.Э. Баумана
(национального исследовательского университета),
Москва, Россия*

*Боженкова Наталья Александровна
доктор филологических наук, профессор,
профессор кафедры общего и русского языкознания
Государственного института русского языка имени А.С. Пушкина,
Москва, Россия*

*Боженкова Александра Михайловна
магистрант филологического факультета
Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова,
Москва, Россия*

Интегративное формирование полилингвальной и поликультурной личности инофона в свете лингвокультурологического подхода

***Abstract.** This article considers methodological strategies to develop a multi-lingual and multi-cultural personality on the basis of general educational principles as well as presents linguistic and cultural technologies coinciding during the final stage of stage of prolonged educational course in a foreign (Russian) environment with the focus on solving professionally determined tasks.*

***Keywords:** integrative strategies, linguistic and cultural technologies, core competence, creative personality, concept, meaning/sense.*

Сегодня в науке и образовании уже сложилось устойчивое представление о «вторичной» языковой личности как личности полилингвальной и поликультурной, иными словами – погруженной в лингвокультуру страны изучаемого языка – культуру данного сообщества, закрепленную в знаках живого языка и проявляющуюся в языковых процессах [6, 10-11]. Вместе с тем вопросы воспитания таковой личности остаются открытыми, хотя идеи взаимосвязи языка и культуры, постижения языка через культуру и культуры через язык, восходящие еще к трудам В. фон Гумбольдта, Ф.И. Буслаева, А.А. Потебни, воспринимаются сегодня как аксиома. Поэтому комплексное и поэтапное развитие у иностранных студентов навыков грамотной и эффективной языковой экспликации в условиях культурно-национальной специфики России и новых для них общественно-экономических и политических реалий, формирование умений извлечения, обработки, продуцирования и трансляции/ретрансляции информации в соответствии с потребностями профессиональной коммуникации и лингвокультурными особенностями ситуации общения остаются теоретически и методически значимыми.

По нашему видению, реализация этой цели возможна на базе выстраивания *интегративной методологической и методической стратегии* в обучении, совмещающей решение

профессионально-прагматических задач с лингвокультурологически мотивированными педагогическими тактиками и учитывающей такой базовый композит речевой деятельности, как *язык – культура – личность*¹¹. В этой связи методологически оправданным в данной триаде представляется следующее определение понятия *личность*: *личность есть субъект, активно создающий, владеющий умением продуцировать (и соответственно воспринимать/понимать) различного уровня организации и направленности речевые произведения, социально (ценностно) значимые в полиязыковом и поликультурном мире.*

При такой трактовке язык выступает не только средством репрезентации русской этнокультурной картины мира, но и инструментом деятельности *личности творческой*, способной создавать различного вида речевой (ценностно-смысловой) продукт. В условиях соприкосновения студентов с иной социально-общественной системой, иным государственным устройством, иными политико-экономическими процессами и т.д. именно данное широкое понимание личности, с нашей точки зрения, должно быть базовым в системе обучения РКИ, и именно с таким семантическим наполнением триада *язык – культура – личность* может дефинироваться не только как базовый композит интегративной стратегии, но и как *методологический концепт обучения РКИ*¹². На завершающем этапе пролонгированного иноязычного обучения данный подход позволяет извлекать из уроков русского языка знания, необходимые для интеллектуального, духовного, социального и, наконец, профессионального развития личности, формирует умение эти знания перерабатывать и использовать, а значит, приобретать ключевые компетенции, актуальные не только для будущей профессии, связанной с владением данным языком, но и для межкультурного и межличностного взаимодействия [4].

В свете описываемой концепции комплексное формирование, наряду с профессионально-коммуникативной компетенцией, *компетенции лингвокультурной* должно предусматривать, во-первых, систематизацию (при необходимости – корректировку), обобщение собственно лингвистических знаний, полученных ранее, и увеличение их объема посредством расширения фактического материала; во-вторых, изучение сложных вопросов речевой практики (таких как дискурсивно обусловленное функционирование отдельных форм и конструкций); в-третьих, активную отработку речевых навыков в сочетании с совершенствованием культурологических умений, ориентированных на стирание грани между учебным и естественным общением. При этом методическая реализация, заложенная в системе заданий и вопросов, и лингводидактическая презентация языкового ряда должны быть органически связаны с культурологическим материалом, что, как показывает опыт, позволяет приобрести иностранцам необходимый коммуникативно-речевой навык и включиться в зависимости от личностных особенностей через различные каналы общения в новую социокультурную деятельность. В конечном счете это способствует формированию у инофонов *личностного лингвокультурного смысла* [3, 109-112] усваиваемого содержания и выработке умений адекватной оценки компонентов межкультурного общения, тем самым подготавливая дальнейшее самостоятельное продвижение в русском языке.

С учетом учебных задач культурологический материал в рамках триады *язык – культура – личность* сводится к выделению таких субконцептов, как: **человек – нация – менталитет** –

¹¹Предлагаемый подход реализован в учебном комплексе «Уроки русского», изданном в 2013 г. и адресованном иностранным студентам нефилологических факультетов гуманитарных вузов (социологам, журналистам, политологам, философам, экономистам и др.), владеющим русским языком в объеме Первого сертификационного уровня – ТРКИ-1 (B1). Комплекс включает учебник для студентов, книгу для преподавателя и CD-приложение. В 2014 – 2015 г.г. вышло его 2-е издание [1,2]. Помимо того, учебный комплекс может быть эффективно использован в иноязычной аудитории *технического профиля* с уровнем подготовки, соответствующим ТРКИ-2 (B2).

¹²Следует отметить, что термин «концепт» уже довольно уверенно вошел в методический обиход (в том числе и в практику РКИ) и выступает сегодня в качестве культурологической единицы обучения.

народность – государство – цивилизация – наука – прогресс – знание – образование. В совокупности они составляют своего рода лингвокультурологическое поле [5]. В свою очередь каждый из них уже в рамках конкретной темы получает новое смысловое наполнение и расширение, которое обеспечивается заглавием тем, эпиграфами к ним и другими содержательно-смысловыми моментами (афоризмами, тематическими высказываниями известных личностей, ключевыми словами и иным лингвокультурологическим материалом). Обучение выстраивается с опорой на взаимосвязанную систему не только национально *своеобразного*, но и национально *ценного*¹³. Причем расширение словарного запаса идет не столько по пути набора языковых единиц, сколько по пути постепенного погружения в семантическую составляющую – раскрытия основного смысла данных концептов/субконцептов и сопровождающих их коннотативных и ассоциативных созначений.

Реализацию данной методологической стратегии обеспечивает комбинаторный подход (соединение семасиологического и ономазиологического подходов) по модели «*форма* → *смысл* → *форма*», при котором конституент «смысл» включает в себя компонент «значение» как идеальную, абстрактную составляющую, но получающую при погружении в реальную коммуникацию иное (нередко новое) содержательное наполнение. Далее на неоднородность семантики накладывается разнообразное функционально-синтаксическое оформление, что, с одной стороны, существенно расширяет работу с языковыми единицами, а с другой – дает возможность интерпретировать текст любого задания и в парадигматическом, и в синтагматическом плане, выполнять задания на *взаимозаменяемость (синонимичность)* лексических / фразеологических единиц и синтаксических конструкций (речевых моделей), опирающуюся на *вариативность языка существования*. Тем самым систематизация языковых знаний органично сочетается с возможностью изучения мира реального языка через лексико-стилистическую семантизацию, смысловую дифференциацию языковых единиц в зависимости от контекста, многозначности лексем, их переносных значений, через установление парадигматических, синтагматических, деривационных связей и др. Иными словами, каждая морфологическая категория связана с ее функционированием в составе синтаксических единиц при выражении того или иного смысла в речи. В результате охватываются все уровни языка – от семантико-синтаксического до морфолого-фонетического, что позволяет изучать богатейшие ресурсы русского языка и в дальнейшем успешно использовать их во всех сферах общения¹⁴.

В этой связи следует подчеркнуть, что в процессе формирования полилингвальной и поликультурной личности инофона особую роль играет организация *послетекстовой* работы, которая во многом дает возможность свободы педагогического творчества и вместе с тем, с нашей

¹³Так, в первой теме вышеуказанного учебного комплекса уже само название «*Язык: нация и культура*» и высказывание К.Д.Ушинского о языке в качестве эпиграфа являются своего рода камертоном, дающим соответствующий настрой и побуждающим к внимательному прочтению предложенного материала, к нахождению тех ключевых понятий темы, которые представлены на всех уровнях в языковом материале темы и на пошаговое выявление которых направлен комплекс заданий, упражнений, дополнительных вопросов и др. В ходе данной работы устанавливается взаимосвязь между такими понятиями, как *язык – нация – ментальность – человек – культура* и др. В последующих темах осуществляется аналогичная комплексная работа, нацеленная на развитие всех видов речевой деятельности и совершенствование форм речевого общения.

¹⁴Тема и формат статьи не позволяют остановиться на всех аспектах, предусмотренных в учебном комплексе, таких как работа над русской фразеологией, не только существенно и быстро расширяющая словарь выражений, но и значительно раздвигающая рамки лингвокультурологического познания; развитие и совершенствование в единстве и взаимодействии фонетико-интенциональных умений, освоение современных требований русской речевой и риторической культуры, овладение деловым и реферативным письмом на основе изученных речевых моделей и др. Структурная универсальность учебного комплекса в целом, обеспеченная, с одной стороны, внутренней самодостаточностью и завершенностью каждой темы (модуля) и каждого раздела, с другой же – языковой, содержательно-тематической и концептуально-смысловой взаимосвязью тем (модулей) и разделов, их дополнением друг друга, создает возможность методического выбора, позволяет преподавателю определять объем учебного материала и педагогические варианты обучения в зависимости от часов, уровня подготовленности аудитории, методических задач и др.

точки зрения, предполагает такие важные три этапа¹⁵, как:

- *речевую практику*, нацеленную на автоматизацию навыков, исследование связей в языке, структурирование текста и др., включающую развёрнутое комментирование высказываний, диалог и монологи, содержание которых подготовлено предшествующими этапами работы над словарём, текстом и лингвистическими особенностями языкового материала; наконец, коррекцию отрицательного речевого материала (путем группового анализа) с последующим итоговым обобщением в контексте ресурсов русского языка и вариантов их реализации (в зависимости от ситуации общения);

- *активное продуцирование речи*, выстраивающееся на разнообразных видах и формах работы, к числу которых можно отнести дескриптивную речь, спонтанную инициативную речь студентов с учетом конечной цели, композиционную монологическую речь с заданной интенцией, учебную дискуссию, письменный монолог-рассуждение по определенной теме и предложенной логической схеме и мн. др. Организация активного продуцирования речи с учетом различных проблемных речевых ситуаций обеспечивает необходимый вариативно-коммуникативный опыт как в содержании высказываний, так и языковом оформлении, помогает преодолению в сознании студентов разрыва между учебной и реальной коммуникацией, способствует формированию общественно ценных качеств личности;

- *контроль за динамикой приобретения необходимых компетенций*, осуществляемый в разных формах и видах (например таких, как участие в проблемных речевых ситуациях, творческие выступления с презентацией и др.), что стимулирует самостоятельное внеаудиторное применение усвоенного материала, развивает навыки самоконтроля, повышает культуру речевой деятельности.

Таким образом, описанная стратегия создает условия для успешного взаимодействия с носителями другой лингвокультуры с учетом профессиональных особенностей, национальных ценностей и норм поведения, формирует умение выбирать способы вербальной и невербальной коммуникации, адекватные ситуациям профессионального и межличностного общения, что является показателем приобщения иностранных учащихся к лингвокультурной картине русского народа, их личностного роста в курсе обучения РКИ.

Список литературы:

1. Боженкова Р.К. Уроки русского: Учебник для иностранных студентов нефилологических факультетов гуманитарных вузов / Р.К. Боженкова, Н.А. Боженкова. – 2-е изд., стереотип. – М.: Русский язык. Курсы, 2014. – 328 с.
2. Боженкова Р.К. Уроки русского: Методические материалы для преподавателя / Р.К. Боженкова, Н.А. Боженкова. – 2-е изд., стереотип. – М.: Русский язык. Курсы, 2015. – 104 с.
3. Боженкова Р.К. Понимание текста в аспекте лингвокультурологии (Comprehension of a text in the aspect of linguistics and culturology). – Raleigh, North Carolina, USA: Lulu Press, 2015. – 153 p.
4. Боженкова Р., Боженкова Н.А. Поликультурная личность как субъект профессионально ориентированного дискурса: современная методология теории и практики русского языка как иностранного//Материалы Первого Международного виртуального форума в Японии 2014: Социокультурные и филологические аспекты в образовательном и научном контексте. – Киото университет, Япония, 25-29 сентября 2014. – С. 107-111.
5. Воробьев В.В. Лингвокультурология. Теория и методы. – М.: Изд-во РУДН, 1997. – 331с.
Красных В.В. Лингвокогнитивная природа феномена воспроизводимости в свете психолингвокультурологии.– МИРС, 2014. № 2. – С. 9-16.

¹⁵Этапы послетекстовой работы в учебнике для студентов обозначены рубриками «*Формулируем... Отрабатываем... Обобщаем...*», «*Создаем... Закрепляем... Проверяем*», «*Выполняем самостоятельно...*». Учебно-коммуникативные задачи этих этапов и способы их решения подробно описаны в книге для преподавателя.

*Донадзе Михаил,
Академический доктор компьютерных наук, ассоциированный профессор
Батумский Государственный Университет Шота Руставели
Батуми, Грузия*

Основные принципы построения интегрированной информационной системы управления ВУЗов

Процессы развития информационного общества оказывают активное воздействие на все аспекты жизнедеятельности государства, общества, личности. Не является исключением и система образования. Такое направление, как информатизация образования присутствует во всех без исключения национальных программах движения к информационному обществу.

Проектирование интегрированной информационной системы управления университетом должно осуществляться через призму основных функций управления (планирование, организация, мотивация, контроль, координация), основных направлений деятельности университета (образовательной, научно-исследовательской, финансово-экономической, кадровой и др.) и его внутренней структуры, формируемой в зависимости от решаемых задач.

Использование процессного подхода при проектировании ИИСУУ (в рамках которого последний рассматривается как единая бизнес-система, представляющая собой множество взаимосвязанных процессов), позволяющего охватить все процессы, все подразделения и ориентирующего на конечный результат (удовлетворение требований потребителей услуг) обеспечивает эффективность самой информационной системы и системы управления в целом.

Основополагающую роль в системе управления университетом играет информационная подсистема, определяющая результативность и эффективность как функций управления, так и остальных подсистем управления учебным заведением.

Для создания эффективной системы управления университетом необходимо четко представить себе цели и способы их достижения в данной системе, что удобно и вполне естественно может быть описано в виде последовательностей конкретных процессов (функций), которые формально могут быть представлены в виде бизнес-процессов [1,2], обеспечивающих деятельность университета. Все бизнес-процессы должны быть реализованы средствами программно-аппаратных комплексов, которые, как известно, функционируют на базе программных модулей, обрабатывающих определенные структуры данных или информационные объекты.

Исходя из вышесказанного, предлагается описание интегрированной информационной системы управления университетом представлять на двух уровнях: функциональном и информационно-объектном.

Первый уровень описания системы позволит заказчику убедиться в соответствии системы предъявляемым требованиям, а разработчикам – четко представить себе порядок функционирования будущей системы. Описание бизнес-процессов может служить основой для создания программных модулей, реализующих функционал ИИСУУ.

Второй уровень необходим по той причине, что основные проблемы при реализации программных модулей могут возникнуть в процессе доступа к данным различными функциями. Иными словами, на основе функционального описания системы необходимо построить взаимосвязанные структуры данных, выяснить, какие из них являются общими для разных модулей и определить все параметры доступа и ограничений к этим данным. Учитывая, что большинство современных информационных систем использует для этой цели реляционные базы данных, следует на основе анализа

функционального описания (бизнес-процессов) выделить основные информационные объекты, которые достаточно легко реализуются в реляционных базах данных. [1,2]

Практика проектирования информационных систем показала, что одним из наиболее эффективных методов проектирования структур данных является *документно-ориентированный подход*, поскольку деятельность любой социально-экономической системы принято отражать в соответствующих документах. Т.е. при анализе функциональной структуры системы достаточно выделить основные документы, регламентирующие ее деятельность, и создать на их основе соответствующие реляционные объекты с последующей их декомпозицией. [5]

Функциональные и информационно-объектные структуры ИИСУУ являются основой для создания программных модулей системы. Каждый модуль может обращаться к любым информационным объектам, доступ к которым и ограничения на значения характеристик этих объектов регламентируется штатными средствами системы управления базами данных.

Очень важным элементом реализации ИИСУУ является распределение функций между пользователями, что традиционно реализуется системой ролей. Пользователь может обладать несколькими ролями. В этом случае набор функций и прав доступа будет являться объединением всех его ролей.

Мировые тенденции развития и использования пользовательских интерфейсов показывают бурное развитие веб-технологий. При этом программный код интерфейсов пользователям доставляет обычный веб-сервер, а в качестве стандартного программного клиентского обеспечения может служить практически любой современный веб-браузер. Преимущества такого решения очевидны. Для ИИСУУ это означает одно: можно очень легко создать любую новую категорию пользователей, для которой достаточно ввести учетные записи и назначить соответствующие роли. Каждый из таких пользователей может сразу начинать работу со своего устройства дома, на работе и даже в дороге. [3,4]

Предлагаемые способы проектирования ИИСУУ позволяют осуществлять как полное, так и поэтапное внедрение. Для поэтапного внедрения достаточно помимо конечных целей определить промежуточные цели и на функциональной структуре выделить те группы функций (бизнес-процессов), которые приведут к достижению этих целей. Такими промежуточными целями могут быть, например, «прием человека на работу», «создание учебного плана», «зачисление студента» и т. д. Реализовав структуры информационных объектов и программные модули для достижения необходимых подцелей, можно начинать внедрение этих модулей и наполнять базу данных соответствующей информацией. Конечно же, первыми следует внедрять те модули, с помощью которых в базу данных будет введена информация, необходимая для следующих модулей. Далее внедряются те модули, для функционирования которых в базе данных присутствует вся необходимая информация.

Для выявления возможных проблем при работе пользователей с ИИСУУ необходимо вести учет (логирование) времени входа и времени завершения работы пользователя с системой. Доступ к важной конфиденциальной информации для конкретных ролей пользователей может быть ограничен определенной локальной подсетью или даже отдельным компьютером.

Обеспечение эффективности работы интегрированной системы управления университетом требует использования комплексного подхода к рассмотрению деятельности университета. Такой подход предполагает анализ базовых функциональных направлений деятельности университета: образовательной и научно-исследовательской и ряда дополнительных направлений, таких как финансово-экономическая деятельность, управление персоналом, коммерческая деятельность (маркетинг), стратегическое развитие и др. Эти функциональные направления присутствуют в деятельности практически всех университетов, независимо от их географического расположения и профиля, однако их реализация в конкретных университетах имеет свои особенности и приоритеты.

Каждое из этих направлений деятельности включает в себя комплекс целей, задач, методов,

структурных подразделений и характеризуется определенной целостностью, автономностью и самостоятельностью, образуя соответствующие подсистемы.

Понимание системы функциональных направлений деятельности университета весьма важно для дальнейшего определения бизнес-процессов, их структуризации и определения приоритетности, а, следовательно, для проектирования интегрированной информационной системы управления университетом.

Инструментами управления или связующими процессами всей системы являются процессы коммуникации и принятия решений. От их оперативности, достоверности, а, в итоге, и качества зависит функциональность всей системы управления.

В свою очередь, *системный подход* можно рассматривает как организацию системы, состоящую из 5 элементов (рис.1):

Информационная подсистема – совокупность данных, информации, информационных потоков, процессов и средств обработки информации, предназначенных обеспечить информационную поддержку для разработки и достижения целей организации.

Организационная подсистема – совокупность персонала, подразделений и организационный взаимоотношений обеспечивающих реализацию процессов управления и исполнения.

Подсистема принятия решений – совокупность взаимосвязанных элементов, определяющих полномочия, ответственность, а также методы принятия решений.

Методологическая подсистема – совокупность методов и техник применяемых в реализации функций управления.

Подсистема управления человеческими ресурсами – совокупность методов, приемов, инструментов, направленных на отбор, прием, развитие, мотивацию персонала.

Поскольку целью разработки и внедрения системы управления является повышение качества образовательной и научно-исследовательской деятельности университета, а также эффективное использование его ресурсов, при совершенствовании управления университетом, определении основных функциональных направлений деятельности университета, целесообразно опираться на международные стандарты серии ISO 9001:2008 [2], описывающие требования к системе менеджмента качества организации. Эти стандарты основаны на использовании процессного подхода к управлению университетом и ориентированы на постоянное улучшение качества его деятельности в первую очередь, посредством оптимизации бизнес-процессов.

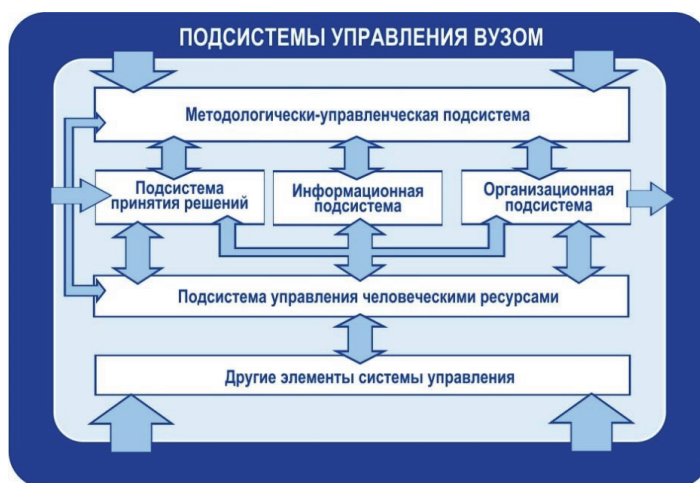


Рис. 1 Структура системы управления вузом

Процессный подход рассматривает деятельность университета как последовательность

взаимосвязанных процессов, в которых задействованы все подразделения, и которые нацелены на успешную реализацию его стратегических задач. Именно такой подход создает предпосылки для эффективного управления вузом как единой системой взаимосвязанных процессов (единой бизнес-системой) и позволяет интегрировать задачи стратегического управления с текущей деятельностью всех подразделений и руководства университета, предоставляющей высшему руководству инструментарий для принятия обоснованных управленческих решений. Эффективное управление процессами обеспечивает, в конечном итоге, эффективное использование всех имеющихся ресурсов университета. Исходя из вышеизложенного, именно процессный подход должен стать основой проектирования, разработки и созданию интегрированной системы управления университетом.

Основываясь на международных стандартах ISO 9001:2008 [2] и ISO/IEC 12207 [3], процессы университета можно разделить на 3 группы:

- Основные бизнес процессы, формирующие стоимость (добавочную стоимость) конечного продукта образования (услуг, работ) для потребителя.
- Процессы системы менеджмента (стратегическое планирование, анализ СМК со стороны руководства, внутренний аудит, корректирующие и упреждающие действия, контроль документов и др.).
- Обеспечивающие (называемые и вспомогательные, дополнительные) процессы, способствующие реализации основных процессов и, тем самым, формированию стоимости конечного продукта деятельности вуза.

Основными бизнес-процессами университета являются образовательные и научно-исследовательские процессы. К основным управленческим процессам, включая процессы системы менеджмента качества, можно отнести стратегическое и оперативное управление, управление качеством, разграничение ответственности и полномочий и т.п.

Следует отметить, что вопросы формализации и автоматизации стратегического планирования и управления университетами в настоящее время недостаточно разработаны и могут быть объектом отдельного исследования.

Обеспечивающие процессы направлены на поддержание выполнения основных бизнес-процессов и обеспечение эффективного функционирования университета.

Исключительное значение при проектировании интегрированной системы управления высшим учебным заведением имеет создание, внедрение и постоянное развитие информационной системы управления университетом, являющейся основой принятия управленческих решений. Создание единой информационной среды вуза, использование процессного подхода к проектированию информационной системы позволит усилить конкурентные преимущества университета и укрепить его потенциал.

Процессный подход предполагает интеграцию всех университетских процессов, а его применение при разработке информационной системы – интегративность самой этой системы. При этом, описание, детализация и формализация бизнес-процессов исключительно важны для разработки данных систем, с другой стороны, правильное моделирование бизнес-процессов является предпосылкой реинжиниринга деятельности университета, оптимизации системы его управления.

Построение, поддержка и развитие единой интегрированной информационной системы управления университетом (ИИСУУ) – чрезвычайно сложный, длительный и трудоёмкий процесс, который должен обеспечиваться совместной согласованной работой как высококвалифицированных ИТ специалистов, так и менеджмента учебного заведения. Разработка и поддержка функционирования ее подсистем должна осуществляться с использованием системного подхода на основании утвержденной концепции и единой архитектуры [1].

Одновременно с созданием новых функциональных модулей единой интегрированной информационной системы управления университетом нуждаются в администрировании и

дальнейшем совершенствовании уже введенные в эксплуатацию модули. Процессы разработки, поддержки и развития информационной системы не ограничены во времени и действуют на постоянной основе.

ИИСУУ, как и любая сложная информационная система включает себя многоуровневую структуру. Целесообразно разграничить ответственность за обеспечение функционирования этой системы на различных уровнях.

1. Технический уровень ИИСУУ - это компьютерно-телекоммуникационная система, предоставляющая базовые ИТ сервисы пользователям. Уровень включает в себя - централизацию кадрового профессионального ресурса технических специалистов для более оптимального его использования.

2. Программно-информационный уровень - это программные системы и базы данных, использующие для своего функционирования базовые ИТ-сервисы и предоставляющие пользователям интеллектуальные прикладные ИТ сервисы. Включает в себя - централизацию кадрового профессионального ресурса аналитиков и программистов.

3. Организационно-методический уровень сконцентрирован на формировании требований к системе и организации ее эксплуатации. На этом уровне обеспечивается организация работы пользователей с базовыми и прикладными сервисами системы и разрабатывается нормативно-методическое обеспечение системы. Уровень включает в себя - процессы управления и документооборота, поддержка процессов доступа к электронным научно-образовательным ресурсами и представления университета в интернет-пространстве, также организует доступ к внешним информационным ресурсам.

Таким образом, в университете должны сформироваться 2 группы подразделений, работающих в области информатизации.

1. Подразделения информационных технологий.
2. Подразделения, управляющие информационными ресурсами.

Подразделения информационных технологий могут быть объединены в единый Центр информационных технологий, или же на их базе может быть создано 2-3 самостоятельных центра. Подразделения, управляющие информационными ресурсами целесообразно включать в состав профильных служб университета. Классификация информации по категориям доступа, должна определяться нормативно-правовыми актами. Как правило, в них приводятся классы, аналогичные следующим: общедоступная информация и информация ограниченного доступа.

К информации ограниченного доступа обычно относят:

- информацию о частной жизни физического лица и персональные данные;
- сведения, составляющие государственные секреты;
- служебная информация ограниченного распространения;
- информация, составляющая коммерческую, профессиональную, банковскую и иную охраняемую законом тайну;
- информация, содержащаяся в делах об административных правонарушениях, материалах и уголовных делах органов уголовного преследования и суда до завершения производства по делу;
- иная информация, доступ к которой ограничен национальными законодательными актами.

Таким образом, ИИСУУ предназначена для обработки информации ограниченного доступа, включающую персональные данные студентов и сотрудников, а также, возможно, информацию, составляющую коммерческую и профессиональную тайну.

Также очень важным предметом является разработка автоматизированной системы защиты информации, которая обеспечит как полное администрирование, так и ограниченный доступа к данным. [2] Комплекс мероприятий по созданию системы защиты информации в ИИСУУ представлен на рис. 2.



Рис.2 Основные мероприятия по созданию системы защиты информации ИИСУУ

Политика информационной безопасности, представляет собой совокупность действующих в университете документированных правил, процедур и требований в области защиты информации. Политика информационной безопасности должна включать:

- цели построения системы защиты информации информационной системы;
- перечень защищаемых сведений;
- определение ответственности субъектов информационных отношений за обеспечение защиты информации;
- определение прав и порядка доступа к защищаемой информации (субъектам информационных отношений предоставляется объективно необходимый для них уровень доступа к защищаемым сведениям);
- порядок работы с системами обмена и передачи сообщений;
- порядок применения средств технической и (или) криптографической защиты информации;
- организационные мероприятия по разграничению доступа к средствам технической защиты и обработки информации;
- порядок действий при возникновении угроз обеспечению целостности и конфиденциальности информационных ресурсов, в том числе чрезвычайных и непредотвратимых обстоятельств (непреодолимой силы), и при ликвидации их последствий;
- инструкции для субъектов информационных отношений, регламентирующие порядок доступа к ресурсам информационной системы, установления подлинности субъектов, аудита

безопасности, резервирования и уничтожения информации, контроля целостности защищаемых сведений, защиты от вредоносного программного обеспечения и вторжений.

Задание по безопасности - это документ, содержащий требования безопасности для ИИСУУ, которые должны быть реализованы в ней для достижения установленных целей безопасности.

Задание по безопасности является основой для проведения оценки безопасности и аттестации системы безопасности ИИСУУ, которые выполняются уполномоченными организациями, имеющими государственную лицензию (аккредитацию).

В зависимости от направленности (специализации) вуза, приоритетов его деятельности и развития, внутренних параметров деятельности и других факторов эта структура может меняться и адаптироваться к конкретным условиям.

Современный университет – это открытый, мобильный, инновационный, предпринимательский, развивающийся, конкурентоспособный, социально ответственный университет. Его развитие требует, в первую очередь, трансформации вузовской системы менеджмента из системы учета в систему эффективного, активного управления, направленную на постоянное улучшение качества предоставляемых услуг и позволяющую интегрировать задачи стратегического управления с текущей деятельностью, а также обеспечить всеобщее вовлечение студентов, персонала и других заинтересованных сторон) в процесс модернизации университета. Современные условия требуют формирования новой парадигмы и концепции управления вузом.

Список литературы:

1. Методологические основы создания, внедрения и развития интегрированной информационной систем управления университетом. Tempus Project “Integrated University Management System: Eu Experience On Nis Countries’ Ground” под ред. кан. физ. мат. наук. С.В. Чернишенко. 2015.
2. Многозвенная архитектура информационной информационной системы управления высшим учебным заведением. 26-27 Октября 2013г. Кутаисский Университет. Материалы Международной Научно-Практической Конференций, INURE, Современные проблемы социально-экономического развития и информатизации: новые вызовы и перспективы. Г. Кахиани, М. Донадзе
3. Управление высшим учебным заведением в условиях инновационной экономики, А.Н. Асаул, Б. М. Капаров под ред. д.э.н, проф. А. Н. Асаула – СПб.: «Гуманистика», 2007. - 280с.
4. Основные Свойства Автоматизированных Систем Моделирования И Управления Учебным Процессом В Вузе, А.Л. Ляхов, М.И. Демиденко. Математичні машини і системи, 2008, № 1.
5. Теоретико-методологические основы инновационных механизмов внедрения модульной технологии подготовки специалистов в высшем учебном заведении. Хозов В.Ф., Воропаев М.В., Кудряшов А.В. – Режим доступа: <http://refdb.ru/look/1897404.html>
6. Информационная безопасность компьютерных систем и сетей, Шаньгин В. Ф. учеб. пособие. М.: ИД «ФОРУМ»: ИНФРА-М, 2011.- 416 с.: ил.
7. Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area. European Association for Quality Assurance in Higher Education, 2009, Helsinki – Режим доступа: http://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2013/06/ESG_3edition-2.pdf
8. ISO 9001:2008/Cor.1:2009(E). Quality management systems. Requirements.
9. (http://www.iso.org/iso/home/store/catalogue_tc/catalogue_detail.htm?csnumber=46486) (accessed June 11, 2015).
10. ISO/IEC 12207:2008 Информационные технологии. Процессы жизненного цикла программного обеспечения. (http://www.iso.org/iso/ru/catalogue_detail?csnumber=43447) (accessed June 11, 2015).



**Жаркынбекова Шолпан Кузаровна,
доктор филологических наук, профессор,
декан филологического факультета
Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева,
Астана, Казахстан**

Образовательные реформы в Казахстане: опыт внедрения программы трехязычного образования

***Аннотация:** в статье рассматриваются вопросы языковой политики Республики Казахстан в образовательной сфере. Описываются особенности языковой политики и ее влияние на процессы языковой модернизации в области образования. Представлены итоги реализации трехязычной политики в образовательной системе Казахстана и обозначены проблемы и перспективы*

***Ключевые слова:** языковая политика, условия функционирования языков, образовательные реформы, трехязычие, пути реализации полиязычия.*

Казахстанское образовательное пространство переживает сегодня период значительных трансформаций. С принятием Государственной программы развития образования в Республике Казахстан на 2005-2010 годы сфера образования перешла на новый виток развития и функционирования [1], в котором важное место отведено комплексному развитию полиязычного образования.

Идея триединства языков впервые озвучена Н. Назарбаевым ещё в 2004 г. В 2007 г. было объявлено о поэтапной реализации культурного проекта «Триединство языков», в котором акцент делался на развитии трех языков – казахского как государственного, русского как языка межнационального общения и английского как языка успешной интеграции в глобальную экономику [2]. Именно с этого момента и начинается отсчёт новой языковой политики Казахстана.

Полиязычное образование было закреплено Конституцией Республики Казахстан, Законом Республики Казахстан «О языках», Законом «Об образовании», Государственной программой функционирования языков в Республике Казахстан на 2001-2010 гг., Концепцией развития иноязычного образования Республики Казахстан и другими, которые и составили его правовую основу.

Функционирование как минимум трех (казахского, русского и английского) языков в контексте современного казахстанского образовательного пространства позволяет говорить о целенаправленной государственной языковой политике, продвигающей идею полиязычия граждан Республики Казахстан как одного из важнейших условий социальной и экономической модернизации страны.

Результаты социолингвистических исследований, проведенных группой ученых Евразийского национального университета им Л.Н. Гумилева в рамках реализации научного проекта «Функционирование языков в поликультурном пространстве Казахстана: динамические тенденции, возможные риски и перспективы» (2015-2017 гг.), показали, что социальные потребности казахстанского общества ориентированы сегодня на полиязычных специалистов для различных сфер профессиональной деятельности. Процесс взаимовлияния и взаимодействия казахского, русского и английского языков довольно активно заметен сегодня в казахстанской деловой коммуникации, в СМИ, в образовательной системе и других сферах общественной деятельности. Выбор языка/языков

в профессиональной коммуникации предопределен их особой значимостью и востребованностью в данном социуме.

К примеру, деятельность многочисленных совместных предприятий и иностранных компаний и расширение международного сотрудничества создает в Казахстане огромную потребность на рынке труда в специалистах со знанием английского языка. К примеру, анализ популярных сайтов по поиску работы (напр., HeadHunter (<http://hh.kz/>), JobKZ (<http://finance.groups.yahoo.com/group/JobKZ/>) и др.) показал, что в более чем 90 процентах рекламных объявлений одним из необходимых критериев при приеме на работу является знание английского языка. В настоящий момент знание английского языка становится одним из основных требований для поступления на государственную службу. Теперь на государственную службу будут привлекаться зарубежные менеджеры, отдельные специалисты из частного сектора, а также граждане Республики Казахстан – сотрудники международных организаций [3].

Как показало проведенное среди работников различных компаний анкетирование, английский язык часто используется при общении с клиентами (59,6%), коллегами по работе (46,5%), поставщиками (32,6%), администрацией (20,4%). 95,38% респондентов хотели бы повысить уровень владения английским языком. 30,4% опрошенных указали, что наибольшую трудность в общении на казахском и английском языках представляет необходимость использования специальной терминологии и специфических слов.

На вопрос «Как Вы относитесь к тому, что в крупных казахстанских компаниях внутренним языком организации может стать английский язык?» 52,5,2% респондентов ответили положительно, объясняя это производственной необходимостью и, отмечая, что это пойдет только на пользу компании. 30,9% респондентов считают, что это может привести к ущемлению прав сотрудников, не владеющих иностранными языками [4].

Как видим, социально-политические, экономические, исторические, культурологические и другие факторы обусловили формирование казахстанского делового дискурса как особого вида делового дискурса, в котором функционируют по меньшей мере три языка: казахский, русский и английский.

Для осуществления качественного перехода на трехязычие в системе среднего образования проводятся существенные реформы.

Сегодня значительно увеличилось количество школ и колледжей, в которых иностранные языки (особенно английский) изучаются углубленно или как специализация. Появились школы с математическими, компьютерно-программными специальностями, в которых практически функционирует двуязычное и триязычное (казахско-русское, казахско-русско-английское; русско-английское, русско-англо-казахское и т.д.) образование.

Если в 2011-2012 уч. году число школ с обучением на трех языках составляло 67, в 2012-2013 учебном году 90, то в 2014 – уже 110. Сейчас также функционируют школы и колледжи, в которых одним из основных языков получения образования являются турецкий или китайский язык (наравне с государственным).

Начиная с 2013 г. изучение английского языка вводится с 1 класса. Предполагается, что уже через 5 лет эти школьники должны будут изучать на английском языке все дисциплины школьного компонента. Уже накоплен определенный опыт осуществления полиязычного образования в Назарбаев Интеллектуальных школах (их 17 по стране), в которых с учетом анализа современного международного опыта разрабатывается и внедряется модель трехязычного обучения, основанная на уровневой системе изучения языков. Конечно, введение полиязычного обучения вызвало ряд проблем. Широкое распространение английского языка обострили противоречия современной языковой системы, активизировали ее динамику. Вопрос о месте и роли казахского, русского и английского языка в жизни казахстанского общества все чаще и чаще обсуждается в печати и на

научных форумах.

Профессиональная ориентация школьников предполагает их трехязычную подготовку по базовым предметам будущей специальности. Так, будущие физики со школьной скамьи должны овладеть тремя языками в рамках определенного тематического минимума по дисциплине «Физика», будущие экономисты должны овладевать знаниями по экономике, эконом. теории на трех языках и т.д.

С начала 2016-2017 учебного года в высших учебных заведениях страны образовательная деятельность ведется на трех языках, что закреплено в государственных стандартах образования. При этом предусмотрено 50% учебных дисциплин преподавать на языке обучения (казахский или русский), 20% – на втором языке (русский или казахский соответственно) и 30% – на английском языке. Кроме того, дисциплина «Информационно-коммуникационные технологии» преподается на английском языке с использованием базового учебника на английском языке на всех специальностях бакалавриата.

Учебное и научно-методическое обеспечение трехязычного образования осуществляется в рамках внесения изменений и дополнений в программы уровневого обучения языку (казахский, русский, английский) на основе CEFR.

В 2016 году базовыми вузами совместно с зарубежными вузами разработаны 4 образовательные программы на английском языке по специальностям естественно-математического направления, как: «Химия», «Биология», «Физика», «Информатика». В рамках каждой образовательной программы разработаны по 5 учебников по циклам базовых и профилирующих дисциплин на английском языке.

Для повышения языковой компетенции преподавателей вузов по английскому языку на 2016-2018 годы предусмотрены курсы повышения квалификации 4000 преподавателей педагогических специальностей (2016 г. – 1500, 2017 г. – 1500, 2018 г. – 1000).

В 2016 году прошли обучение 1500 преподавателей по углубленному преподаванию английского языка и дисциплины на английском языке по коммуникативной методике в соответствии с международной практикой контентного обучения Content and Language Integrated Learning (CLIL). Образовательный процесс был построен по модели «Blended Learning», т.е. совмещение системной работы в аудиториях в присутствии преподавателя с самостоятельной и индивидуальной работой над курсом в режиме online и организован с помощью интерактивных методов обучения (дискуссии, тренинги, метод проектов, метод case-study, обсуждение аудио, видео материалов, совместное решение вопросов и проблем).

В 2016-2017 году в 20 вузах реализуются образовательные программы полного цикла на английском языке, что составляет 17,8 % от общего количества гражданских вузов [6]. В цикле базовых дисциплин всех специальностей увеличено количество кредитов по иностранному языку. В объеме 2-х кредитов внедрены и изучаются дисциплины «Профессиональный казахский/ русский язык», «Профессионально ориентированный иностранный язык».

Стоит подчеркнуть, что с 2011 года осуществляется подготовка англоязычных педагогических кадров для среднего, технического и профессионального, высшего образования в рамках международной стипендии Президента РК «Болашақ».

Начато масштабное финансирование программ внешней академической мобильности студентов казахстанских вузов. Это очень эффективный путь подготовки полиязычных кадров, так как в программу академической мобильности вовлечены обучающиеся всех специальностей, всех регио-нальных вузов страны. Отметим, что в мировой практике Казахстан - единственное государство, обеспечивающее финансирование академической мобильности.

Следует сказать и об организации стажировок и курсов повышения квалификации в лучших зарубежных университетах для ППС с целью расширения акад-го обмен, и о приглашении зарубежных специалистов для чтения лекций в магистратуре и докторантуре. Согласно официальным данным Центра Болонского процесса и академической мобильности в 2014 году 52 вузами были

приглашены 1726 зарубежных ученых (2013 год – 1533 человек, 2012 год – 1 349 человек, 2011 год – 1717 человек, 2010 – 418 человек, 2009 – 389 человек). В целях развития академической мобильности в 2014 году вузами были отправлены на обучение за рубеж на срок не менее 1 семестра 805 обучающихся. В связи с этим в 42 вузах открыты специальные отделения по подготовке полиязычных кадров по инженерно-техническому, естественно-научному и педагогическому направлениям.

В большинстве казахстанских высших учебных заведений открыты Центры развития полиязычного образования, которые осуществляют разработку соответствующей нормативной и учебно-методической базы, проводят большую работу по повышению языковой квалификации преподавателей вузов и специализированных школ и т.д.

Дальнейшие способы реализации программы трёхязычия в Республике Казахстан обозначены в Государственной программе развития образования и науки Республики Казахстан на 2016-2019 годы [7]:

- разработка новых отечественных учебников и УМК по языковым дисциплинам в соответствии с Единым языковым стандартом обучения трем языкам, что обеспечит достижение нового качества технологий обучения, развитие современной учебно-методической и научно-педагогической базы;
- адаптация зарубежных учебников и УМК на английском языке по четырем предметам (информатика, физика, химия и биология) для старшей школы;
- привлечение к преподаванию в организациях образования выпускников программы «Болашақ»;
- целевая подготовка учителей в вузах и колледжах;
- повышение квалификации школьных учителей по методике преподавания физики, химии, биологии и информатики на английском языке;
- обмену студентами и привлечение волонтеров;
- организация летней языковой школы для учащихся 5-11 классов.
- разработка профессионального стандарта педагога, согласно которому будет обновлено содержание педагогического образования и укреплен материально-техническая база вузов, осуществляющих подготовку педагогических кадров при прохождении международной аккредитации. Это, в свою очередь, подразумевает разработку 47 новых образовательных программ бакалавриата и магистратуры по педагогическим специальностям, в том числе на английском языке.

Как показывает анализ программных документов по развитию трёхязычия в Казахстане, владение иностранными языками выступает одним из главных индикаторов адаптации человека к новым социально-политическим и социально-культурным реалиям. Именно полиязычие рассматривается как эффективный инструмент подготовки молодого поколения к жизни в условиях взаимосвязанного и взаимозависимого мира.

На сегодняшний день особенно остро стоит вопрос подготовки педагогических кадров в условиях внедрения трехязычия. С этой целью работа планируется активизировать работу по двум направлениям: первое – новые технологии преподавания, второе – подготовка преподавателей казахского языка международного уровня. Для этого в настоящее время ведется работа с университетами Германии, Израиля и другими. Разработаны онлайн-курсы для учителей по методикам предметно-интегрированного обучения и изучению английского языка. В обновленном стандарте содержания школьного образования приоритет отдается обучению государственному языку, потому перед образовательными организациями ставится цель быстрого, эффективного и качественного овладения казахским языком всеми обучающимися.

Согласно Государственной программе развития языков на 2011-2020 гг. к 2020 году 100% выпускников школ должны владеть казахским языком, 90% населения – русским и 20% – английским языками [8].

Становление профессиональной языковой личности нового типа в полилингвентальном пространстве учебного дискурса Казахстана в условиях казахско-русско-английского и русско-

казахско-английского трехязычия представляет собой объективный процесс как результат действенности языковой политики в подготовке современного конкурентоспособного специалиста.

Вместе с тем, следует отметить, что, несмотря на предпринимаемые меры по реализации полиязычного обучения и первые положительные результаты пилотных моделей, многие вопросы, связанные с повсеместным системным внедрением полиязычного образования в стране, пока еще не нашли своего решения.

Нужны конкретные научно обоснованные рекомендации по определению путей решения новых аспектов в области языковой и образовательной политики. Необходимо:

- провести комплексный анализ условий формирования единого языкового пространства в рамках интеграции образовательных систем разных уровней;
- определить основные принципы системного применения компетентного подхода государственных образовательных стандартов в формировании речемыслительной культуры обучающегося;
- определить единые методологические подходы обучения – единые принципы, методы и организационные формы, способствующие эффективной речемыслительной деятельности студента, основываясь на сходствах и различиях структурных и коммуникативных особенностей единиц казахского, русского и английского языков, что приведет к формированию трехязычной коммуникативной компетенции и многое другое.

Все это позволит развивать и совершенствовать пути применения принципов полиязычного образования в сфере подготовки будущих специалистов к профессиональной коммуникации, а также для формирования у них межкультурной компетенции.

Список литературы:

1. Государственная программа развития образования в Республике Казахстан на 2005-2010 годы. – Астана, 2004.
2. Новый Казахстан в новом мире. Послание Президента Н.А.Назарбаева народу Казахстана. [Электронный ресурс]. – Архив за 2007 год. – М.: Астана, 2007. – Режим доступа: <http://www.kazakhemb.org.il/?CategoryID=250&ArticleID=551&Page=1>.
3. 100 конкретных шагов по реализации пяти институциональных реформ Главы государства Нурсултана Назарбаева [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.100kadam.kz/ru/firststep.html>
4. Софункционирование языков в поликультурном пространстве Казахстана (на примере казахского, русского и английского языков). Коллективная монография под общей редакцией д.ф.н., проф. Ш.К. Жаркынбековой. – Астана, 2012. – 243 с.
5. Национальный аналитический доклад о состоянии высшего образования Республики Казахстан/ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.resource.nauka.kz/section2/kca/nca_0001.pdf.
6. Государственная программа развития образования и науки Республики Казахстан на 2016-2019 годы
7. Государственная программа развития и функционирования языков в Республике Казахстана 2011-2020 годы. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://online.zakon.kz/Document/?doc_id=31024348.
8. Государственная программа развития образования Республики Казахстан на 2011-2020 годы. Указ Президента РК от 7 декабря 2010 года № 1118. (Электронный ресурс). – Режим доступа: http://www.edu.gov.kz/ru/zakonodatelstvo/gosudarstvennaja_programma_razvitija_obrazovaniyago_sudarstvennaja_programma_razvitija_obrazovaniya_respubliki_kazakhstan_na_2011_2020_gody/

Зайченко Неонила Федоровна,
кандидат филологических наук, профессор, Национальная академия
изобразительного искусства и архитектуры,
Киев, Украина;

Шевченко Мирослава Викторовна,
кандидат филологических наук, доцент, Киевский национальный университет
имени Тараса Шевченко,
Киев, Украина

Лингводидактические аспекты межкультурной коммуникации

***Abstract:** The article describes the intercultural communication in connection with demonstration of linguistic and cultural experiences specifically applied in linguodidactics that, being a theory and practice of language teaching, has language, personality and study process as its objects. Success conditions for intercultural communication have been defined. Some reasons for culture specific difficulties of Russian language acquisition by foreign students were pointed out which are connected and following from the difference in cultural tradition and in modelling of linguistic world image, in categorization approach and choice of figural naming basis, in system of domestic and sacral symbols, archetypes, in association system of linguistic consciousness. The importance of comparative linguocultural researches and their adaptation to the practical learning processes was justified.*

***Keywords:** intercultural communication, linguodidactics, linguistic world image.*

Понятие межкультурной коммуникации – многоаспектное по своей сути и междисциплинарное по своему статусу – наполняется конкретным содержанием в зависимости от того, в рамках какой отрасли знания и научной парадигмы оно рассматривается. Проблема межкультурной коммуникации, будучи проявлением лингвистического и культурного опыта, находит свое специфическое применение в лингводидактике, которая в качестве теории и практики обучения языку имеет своими объектами язык, личность и учебный процесс. Именно они определяют круг лингводидактических исследований, касающихся проблем обучения языку как родному, неродному или иностранному. Центральным компонентом указанной триады является личность (и объект, и субъект обучения), которая, вступая в коммуникацию на изучаемом языке, должна учитывать также стратегии и тактики речевого общения, социальные и психологические роли коммуникантов, культурный смысл информации, включенной в коммуникацию [4, 6-7]. Именно учет «культурного смысла информации» играет существенную роль в процессе как лингвокультурного, так и внутрикультурного взаимодействия. В первом случае субъектами общения выступают представители разных этнолингвокультур, общающиеся на одном из этноязыков, а во втором – представители одного культурно-языкового пространства, являющиеся носителями разных субкультур [2, 114].

Тем не менее, в обоих случаях успешность общения обеспечивается не только и не столько уровнем формального владения языком, сколько пребыванием партнеров по коммуникации на одной «культурной волне», общими коннотативными смыслами, общим объемом фоновых знаний. В условиях современного глобализованного мира, одной из основных задач, решение которых обеспечивает успешность межкультурной коммуникации, является формирование в процессе

обучения иностранному языку межкультурной языковой личности.

Основополагающими предпосылками этого процесса являются: а) признание органической связи языка и культуры, идущие от В.Гумбольдта и А.Потебни, и б) понимание того, что культура представлена в дискурсе социальными и культурными компонентами – общечеловеческими, региональными и этноспецифическими, которые в конечном счете определяют во многом успешность/неуспешность межкультурного общения. Вполне закономерно потому, что лингвокультурологическая составляющая процесса обучения иностранцев русскому языку занимает в нем важное место. Главная задача преподавателя состоит в том, что бы опираясь на универсальный тезаурус, общую по своему характеру когнитивно-семантическую основу общечеловеческого языка, раскрыть закодированные в словесной ткани целевого языка национально-самобытные компоненты культуры.

Формирование межкультурной языковой личности начинается с осознания того, что в каждой этнолингвокультуре отражается присущее ее носителям видение мира, проявляющееся в формах его концептуализации: у нас не так, как у них / у них не так, как у нас. Эта особенность заметна уже в способах первичной номинации, в наглядно-образной основе мотивированного слова. Наш опыт преподавания русского языка иностранцам свидетельствует об эффективности обращения к такого рода фактам, в частности, в филологической аудитории. Приведем в качестве иллюстрации название цветка «травянистого растения с желтыми соцветиями, опушенными семенами, легко разносимыми ветром» (естественно, в иностранной аудитории достаточно представить фотографию или рисунок этого цветка): рус.: *одуванчик* (дуть); укр.: *кульбаба* (куль – сноп соломы), польск.: *dmuchawiec* (дуть); чешск. *pampeliška* (плешиный монах), нем.: *Löwenzahn* (зуб льва), *Butterblume* (масляный цветок), англ.: *blow-ball* (сдуваемый шар), швед.: *måskros* (червь и роза), исп.: *amargon* (горький), фр.: *pissenlit*, *dent-de-lion* (зуб льва).

Анализируя приведенные обозначения (список можно, конечно, продолжить или сократить) в сравнении с названием цветка в родном языке (в китайском, например, 蒲公英 [*púgōngyīng*]), преподаватель подводит студентов к мысли о том, что в разных языках – и родственных, и неродственных – можно найти как общие, так и специфические черты; что в каждом языке находит свое отражение «весь строй языка» (А.Потебня) конкретного этноса. Конечно же, выбор фрагментов для сопоставления, методические приемы его интерпретации диктуются целями и задачами обучения, спецификой студенческого контингента. Общим и незыблемым правилом остается при этом отсутствие какой-либо оценочности на шкале *лучше/хуже* в восприятии выраженного на чужом языке, а тем более непривычных с точки зрения родной культуры обычаев, традиций, особенностей речевого поведения и под., формирующих определенные стереотипы в отношении чужой культуры. Национальные ориентиры восприятия действительности *a priori* оценочны, поскольку стереотипы сами обуславливаются сложившейся в обыденном сознании носителей языка оценкой. Они представляют собой часть системы духовных ценностей и ориентиров любого этносоциума, для которого *свое* оценивается по отношению к *не своему* (*чужому, другому, иному*) как единственно правильное, логичное, хорошее. Онтологической основой указанной оппозиции выступает модель «свойственность/чуждость», которая является доминантой социальной интерпретацией мира, и которая манифестирует диалектическое взаимодействие этноинтегрирующей и этнодифференцирующей функций [3, 80]. Их взаимодействие находит свое воплощение в стереотипах восприятия и мировоззрения, в барьере культур, который явственно ощущается лишь при столкновении (или сопоставлении) родной культуры с чужими, отличными от нее [5, 33]. Сравнивая свое и чужое, человек определяет свою позицию во взаимодействии культур – как конфликтологическую или как диалогическую. Задача преподавателя, как уже отмечалось, всячески способствовать формированию у иностранных студентов, цивилизационно близких или далеких от русской культуры, диалогической модели межкультурной коммуникации, выработке у

них готовности избавиться от этноцентризма и оценочного восприятия другой культуры, признания равенства культур.

Известно, что национальная самобытность особенно ярко проявляется в идиоматике. Если украинцы спят *просто неба*, то русские *на свежем воздухе*, немцы *unter freiem Himmel* (*под открытым небом*), французы же используют поэтическое выражение *sous beaux astres* (*под прекрасными звездами*), что отнюдь не дает оснований говорить о прагматизме одних и романтичности других. Тем более ошибочным представляется нам излишнее акцентирование на расхождениях между родным и изучаемым языками на начальном этапе обучения. Более приемлемым является иной путь, о котором уже упоминалось: на основе общего (а его можно найти в любом, даже типологически далеком от русского, языке) оттенить специфическое, различное с точки зрения «культурной генетики». В качестве примера приведем несколько русско-китайских соответствий:

рус.: носить воду решетом

кит.: носить на коромысле воду в бамбуковой корзине

‘о бесплодных попытках’

рус.: каким ветром занесло

кит.: какой ветер принес

‘о неожиданных гостях’

рус.: ворон считать

кит.: вдоволь есть целый день

‘бездельничать’

Обращений к такого рода сопоставлению родной культуры учащихся с русской должно основываться на научно выверенном и обширном материале и соответствовать принципу методической целесообразности. В более общем плане речь идет о необходимости более широкого исследования разноструктурных языков, в том числе и в лингвокультурологическом, ориентированном на практические цели обучения. Наряду с номинативными единицами языка в их системно-структурном и функционально-прагматическом аспектах особого внимания заслуживают вопросы преодоления стереотипов – культурных (квазистереотипов) и стереотипов речи.

Одно из направлений сопоставительного исследования языков имеет целью лингвометодическую интерпретацию выявляемых при этом сходств и различий с точки зрения их существенности/несущественности для практического овладения иноязычной речью. В рамках заявленной темы особую важность приобретает социолингвистический, в более узком смысле – лингвокультурологический аспект теоретического описания и практического обучения целевому языку и наоборот, включая подготовку национально-ориентированных учебных материалов.

Методологической основой такого подхода является понимание языка в нерасторжимом единстве всех его функций, прежде всего коммуникативной и когнитивной. Именно они связаны с особенностями формирования и выражения мысли, аккумулирующей в себе культурные ценности каждого этноса и характерные для него способы мышления. Последние же, соотносясь с менталитетом носителей определенного этноязыка, выступают в качестве этнопсихологического феномена, находящего свое вербальное оформление и так или иначе влияющего на процесс усвоения языка иностранного. Методическая типология трудностей изучения иностранных языков носителями близко или отдаленно родственной языковой семьи хорошо разработана. Она включает в себя 1) формальные, 2) семантические, 3) структурные, 4) функциональные и 5) культурно-специфические трудности.

Наложение этой системы трудностей на типологически различные языки, русский и китайский,

например, выявляет интересные закономерности, о чем речь идет в одной из наших публикаций [1]. Здесь же отметим лишь некоторые причины культурно-специфических трудностей усвоения русского языка китайскими студентами. Они взаимосвязаны и вытекают прежде всего из различий а) в культурной традиции – восточной и западной, сформировавшей разные модели мировосприятия и мировоззрения, систему духовно-эстетических ценностей, этико-психологических стереотипов (следует, правда, принимать во внимание, что молодое поколение китайцев все чаще приобщается к «западной» культурной традиции) и б) в моделировании языковой картины мира, в приемах категоризации, в выборе наглядно-образной основы номинации, в системе бытовой и сакральной символики, архетипики, в системе ассоциаций языкового сознания и прочее. Поэтому сопоставительные лингвокультурологические разыскания в этой области, значительно активизировавшиеся в последние годы, остаются по-прежнему актуальными, особенно, что касается их всеобъемлющего описания и адаптации к практическим целям обучения.

Мы затронули лишь отдельные аспекты лингводидактической интерпретации проблем межкультурного общения, которые, тем не менее, служат убедительным подтверждением важности и необходимости учета в обучении иностранцев русскому языку его лингвокультурологической составляющей, формирующей, наряду с другими факторами, диалогическую модель межкультурного взаимодействия и межкультурной коммуникации.

Список литературы:

1. Зайченко Н.Ф., Паламарчук О.Л. Учет особенностей родного языка студентов при обучении их славянским языкам // *Культура народов Причерноморья. Научный журнал.* – Симферополь, 2009.- № 168, т. 1. – С. 283-285.
2. Зайченко Н.Ф., Шевченко М.В. Переводной художественный текст в аспекте межкультурной коммуникации // *Язык и межкультурные коммуникации: Материалы IV международной научной конференции, Вильнюс-Минск, 15-18 мая 2013 г.* – Минск : РИВШ, 2013.- С. 113-115.
3. Кишина Е.В. Славянская семантическая оппозиция «свой-чужой» в лингвокультурологическом аспекте описания // *Славянские языки и культуры в современном мире: труды и материалы.* – М.: МГУ, 2012.- С. 83-84.
4. Маслова В.А. Лингвокультурология: Учебное пособие. – М.: Academia, 2001.- 208 с. Тер-Минасова С.В. Язык и межкультурная коммуникация. – М.: Слово/Slovo- 2008. – 26



**Камелова Сания Ибрагимовна,
кандидат филологических наук,
профессор АГУ им.Х.Досмухамедова,
Атырау, Казахстан**

Лингвистические особенности казахской гастрономической лексики

Abstract: *The food is an essential part of national life. Kazakh food today is known throughout the world. This article focuses on the names of Kazakh meals, their content and their methods of cooking, which reflect the specifics of the Kazakh national culture. Names of meals are given in three languages: Kazakh, Russian, English.*

Keywords: *language, culture, tradition, Kazakh food, meat and flour products, meals, features.*

Сегодня в Атырау - нефтяной столице независимого Казахстана работают многочисленные иностранные и совместные компании. Здесь в нефтегазовой отрасли экономики заняты представители разных стран мира, и потребность в казахском - государственном, русском и английском - международных языках диктуется совместной работой разноязычных специалистов на этих предприятиях.

В Программе нашей республики правильно подчеркивается, что Казахстану нужны и другие языки, в том числе русский, и что стоит сохранять уровень знания этого языка и поднимать уровень английского. Только тогда мы можем уверенно констатировать факт, что триязычие служит сплочению людей, живущих в мире и согласии.

В Атырау проживают представители почти 100 наций и народностей, большинство из них говорят на двух-трёх языках. В условиях многоязычия значительно расширяются языковые горизонты людей.

Языковая ситуация в Атырау показывает, что необходимо формировать взаимодействие разных языков и осуществлять диалог казахской, русской, американской, английской, европейской, турецкой, армянской, азиатской культур.

Да, язык, будучи одним из видов человеческой деятельности, оказывается неотъемлемой частью культуры. Как отмечает С.Г.Тер-Минасова: «Язык - мощное общественное орудие, формирующее людской поток в этнос, образующий нацию через хранение и передачу культуры, традиций, общественного самосознания данного речевого коллектива» [6, 15]. Среди функций языка важнейшими можно считать те, которые связаны с операциями над информацией (знаниями человека о действительности) - созданием, хранением и передачей информации, а значит - культурного наследия. [6, 94].

Язык и культура тесно связаны на примере самого обыденного, привычного человеческого явления – еды, кухни. Еда представляет собой неотъемлемую часть национальной жизни. Это одна из причин, почему лексические единицы, относящиеся к темам «Гастрономия», «Кухня», «Кулинария» представлены во всех языках мира и являются древнейшими и самыми распространёнными. Они создают особый микромир, отражающий культуру народа и влияющий на язык.

Казахская национальная кухня - самая молодая, потому что она начала складываться в конце XIX - начале XX веков, а оформилась после завершения перехода казахов на оседлое положение.

Вся казахская кухня на протяжении продолжительного времени строилась на применении в еде мяса и молока.

Сегодня нет ни одного иностранца, посетившего Казахстан, который бы не знал одно из самых древних и традиционных блюд – мясо по-казахски - *бешбармақ* (*бесбармақ*), *besbarmak* (в переводе «пять пальцев», «five fingers»). Это блюдо из конины, баранины говядины или верблюжатины с раскатанными и отварными кусочками теста. Бешбармақ принято есть руками. Происхождение данного названия связано с тем, что казахи долгое время вели кочевой образ жизни.

Уже всем известно в мире, что кулинарные впечатления - особая графа для обсуждения Казахстана. Об этом свидетельствуют отзывы иностранцев, проработавших и продолжающих работать в Казахстане, в частности, в Атырау. Отсюда нельзя не уехать гурманом.

Из казахской кухни полюбились такие «вкусности» - кулинаронимы, как *бауырсақ*, *қуырдақ*, *лагман*, *манты*, *айран* и *сладкий чак-чак*, а первым в рейтинг вошел *бешбармақ* (*бесбармақ*) – *мясо по-казахски*. Как правило, кулинаронимы — это названия блюд, отдельные части ингредиентов, локальные разновидности продуктов и т.д.

Огромное разнообразие казахских кулинарных лексем можно поделить по сферам их употребления, то есть классифицировать этот материал по тематическим группам, которые включены в кулинарные интернет-сайты, поваренные книги, газеты, журналы. Остановимся на некоторых тематических группах казахских кулинаронимов:

1) Продукты питания и блюда, напитки - food and meals, drinks:

бешбармақ (мясо по-казахски) - *besbarmak* (meat in Kazakh);

кесек ет - куски мяса с мякоти - *kesek yet* (pieces of meat from pulp);

сорпа (бульон) - *sorpa* (broth);

қуырдақ (тушёное мясо) - *quyrdak* (stew);

манты (мелко нарубленное мясо в тонко раскатанном тесте, приготовленное на пару) - *manti* (finely chopped meat rolled in thin dough, steamed);

лагман – (лапша с приправами из мяса и овощей) - *lagman* (noodles with seasoned meat and vegetables);

кеспе (домашняя лапша) - *kespe* (home-made noodles);

қазы (копчёная конина) - *qazy* (smoked horse meat);

қабырға (баранья грудинка) - *qabyrǵa* (lamb brisket);

жал (полоска мясной вырезки, расположенная на уровне загривка конской туши и копчёная на можжевельнике) - *stings* (a strip of meat scraps, located at the withers of a horse carcass and smoked on juniper);

жая (высушенная или копченая филейная вырезка конской туши) - *zhaya* (dried or smoked fillet of horse carcasses);

сүт (молоко) - *syt* (milk);

ірімшік (сушеный творог) - *irimshik* (dried curd);

қатық (продукт кисломолочного брожения.) - *qatıq* (a dairy product fermentation);

құрт (соленый творог) - *qurt* (salty cheese);

қымыз (кисло-молочный напиток из кобыльего молока) - *qymyz* (sour-milk drink made of mare's milk);

шұбат (напиток из верблюжьего молока) - *shubat* (a drink made from camel's milk);

сүзбе (творог) - *syzbe* (cottage cheese);

айран (напиток из коровьего молока) - *ayran* (a drink made from cow's milk);

көже (кисло-молочный напиток) - *közhe* (fermented milk drink).

қаймақ (сметана) - *qaymaq* (sour cream);

сары май (сливочное масло) - sarah my (butter);

шелтек (жаренная в масле лепёшка) - shelpек (tortilla fried in oil);

бауырсақ (жаренные в масле пончики) - bauyrsaқ (donuts fried in oil);

чак-чак (восточная сладость из теста с мёдом) – chak-chak - Eastern dessert dough with honey);

пәтір –нан (лаваш) - pәtir -nan (pita bread)

Это многочисленная группа, используемая и в кулинарных книгах, и в ресторанных меню.

- 2) Группа «**кухонная утварь – kitchenware**» представляет посуду и кухонные принадлежности. В повседневной жизни казахов наряду с посудой промышленного производства используется и традиционная утварь домашнего изготовления.

Ёмкости - Capacities:

саба, торсық, қоржын (кожаные бурдюки) - saba, torsyқ, qorzhyn (leather wineskins);

касе (пиала) - kase (bowl).

Посуда -Dishes:

қазан (чугунок) – kazan (pot);

саба (из конской кожи)- saba (from horse leather);

табақ (круглое блюдо) - tabaқ (round dish);

табақша (плоское блюдо для подачи бесбармака) - tabaқsha (plate for supplying besbarmaq);

астау (деревянные корытообразные блюда для мяса) – astau (wooden trough for meat dishes);

ожау (половник) - ozhau (ladle);

қасық (ложка) - qasyқ (spoon);

кепсер, кептер (деревянные лопатки для помешивания пищи) kepsер, Kepsер (wooden blades for stirring food);

шара, тегене (широкая эмалированная чаша) - shara, tegene (wide enameled bowl);

піспек (взбивалка) - pispek (whisk);

піпешелек, майшелек, күпілбек (маслобойки) - pispeshelek, mayshelek, kupilbek (churn);

оқтау (скалка) - oқtau (rolling pin).

- 3) Для огромного многообразия блюд казахи используют разные **способы приготовления - cooking methods:**

пісіру (варить) - pisiru (cooking);

қайнату (кипятить) - қаynatu (boil);

қуыру (жарить) - қууу (fry);

сүрлеу (вялить) - сүrleu (jerk);

бұқтыру (томить, жарить) - бұқтыру (simmer, fry);

қосу (добавлять) - қосу (add);

шұжғыру (топить) - шұzhғыру (flushing);

ашыту (квасить) - ashytu (booze);

бөктіру (распаривать) - бөktiru (steam out);

ыстау (коптить) - ystau (bloating);

түсіру (выкладывать) - түsiru (spread);

сапыру (взбалтывать) - *саруғу* (shake).

4) **Приемы пищи** в течение дня - *Meals during the day*.

Казахи различают горячую пищу - *ыстық ас*- *hot food* и простую - *жай ас* - *simple food*. Отличаются они тем, что горячие блюда готовятся всегда с использованием мяса, а остальная еда считается простой. Прием пищи - *ас ішу, тамактану* происходит 3-4 раза в день: завтрак - *танертенгі ас* - breakfast; обед - *түскі ас* - *lunch*; ужин - *кешкі ас* - *dinner*. Горячие блюда готовятся, как правило, на ужин, когда семья собирается в полном составе.

5) **Содержание приёмов пищи** или алгоритм подачи блюд — одна из самых распространённых групп. Во многих ресторанных меню и кулинарных книгах этот порядок представлен следующим образом: мясо в разных видах, молочные напитки, чай. Этот перечень применяется при составлении меню. При приёме гостей дома соблюдаются все правила традиционного гостеприимства.

Гостеприимство - основная черта характера казахского народа. Даже, если вы на минуту и по очень важному делу «забежите» в казахский дом (в современный дом или в юрту пастуха) хозяин все равно усадит вас за стол и предложит ароматный чай со сладостями.

Уважительное отношение к гостям и, самое главное, желание принимать их в своем доме, способствовали тому, что со временем традиционное казахское застолье обрело форму ритуала, не уступающего, по своему философскому и аллегорическому содержанию, известной на весь мир китайской или японской чайной церемонии.

Ет (мясо) - *yet* (meat) во всех торжественных случаях заправляется тонко раскатанным пресным тестом (*dough*), которое называется *жайма-нан* (*zhaima-nan*) или *салма-нан* (*salma nan*). На блюдо сначала накладывают *жайма-нан*, а поверх него целые куски мяса с костью. Хозяин дома или кто-то из гостей режет мясо и распределяет куски по иерархической системе. Самому почетному или старшему по возрасту дают *жанбас* - тазовую кость - *zhanbas* - pelvic bone, следующему по рангу - *омыртқа* - грудную часть позвоночника в конине - *омыртқа* - thoracic part of the spine of horse meet; или *жілік*- бедренную кость в баранине - *zhilik* - the femur in lamb, зятю или невестке - *төс* – грудинку- *tös* - breast. Конскую голову гостям не подают. В баранине голову - *бас* - *bass* - head продолжают еще считать почетной частью туши. Но старики от нее часто отказываются. Информаторы мотивируют это тем, что в ней мало мяса. Обычай "*бас кыдырту*", когда голову передавали по кругу, сохранился лишь в памяти старшего поколения. Голову предварительно обрабатывают огнем, выбивают зубы. Для гостей отваривают часть головы с верхней челюстью. Обычно мясо нарезается в общее блюдо. После этого блюдо поливают соусом – *тұздық* - *salty sauce*, которое делают из густо посоленного бульона, приправленного луком, а иногда и тертой морковью, зеленью, перцем. В конце трапезы подают в пиалах *сорпа* (бульон), в который может быть добавлен *айран* или *кұрт*.

Одно гостевое блюдо включает в себя такие части конины, как *жанбас*, *жая*, *омыртқа*, *қазы*, *жілік*, *қарта*, *қарын*, *жал*, *шұжық*, и которые берут с задней части туши. Для особо дорогих гостей кладут язык, часть сердца, почки. В гостевое блюдо с мясом баранины входят такие части, как *бас*, *жанбас*, *ортан* или *асықты жілік*, *омыртқа*, *сүбе* и *кесек ет*. При приготовлении мяса опытные хозяйки часто, чтобы бульон (*сорпа*) получился более наваристым. Мясо не должно быть жестким или сильно разваренным. Считается позором для хозяйки, если мясо сильно разваривается и отходит от костей.

В течение всего обеда, от начала и до конца, должен быть также шай – чай - *shai* (*tea*), которым дастархан открывается и завершается. Во время чаепития к чаю со сливками предлагаются нежнейшие *бауырсақ*, *кұрт*, *ірімшік* и другие сладости.

6) Представляет большой интерес группа слов в казахском языке со значением «застолье, разные обозначения гастрономических праздников - **Feast, different designations of gastronomic holidays**».

Наурыз (начало года) - Nauryz (the beginning of the year, Kazakh New year);
Құдалық (сватовство невесты) - Qudalyq (courtship ritual of the bride);
Шілдеhana (детский праздник рождения) - Shildehana (children's birthday celebration).

Гостеприимство (hospitality) - основная черта характера казахского народа. Уважительное отношение к гостям и, самое главное, желание принимать их в своем доме, способствовали тому, что со временем традиционное казахское застолье обрело форму ритуала, не уступающего, по своему философскому и аллегорическому содержанию, известной на весь мир китайской или японской чайной церемонии.

Дастархан (dastarkhan) казахов имеет свою давнюю историю, свои традиции и свою, присущую только казахскому народу, специфику и особенности.

Нельзя не отметить, что благодаря значительной роли «гастрономии» в жизни казахской нации существует замечательный праздник *Наурыз*. С приходом этого большого праздника казахи одеваются в праздничные одежды, ходят друг к другу в гости и обмениваются поздравлениями и пожеланиями благополучия в наступающем году. Главным ритуальным блюдом этого праздника является *наурыз-көже*, который должен состоять из 7 ингредиентов, символизирующих 7 элементов жизни: вода, мясо, соль, жир, мука, злаки (рис, кукуруза или пшеница) и молоко. Эти ингредиенты символизируют радость, удачу, мудрость, здоровье, благосостояние, скорость, рост и божественную защиту. Когда казахи празднуют Наурыз, наличие цифры «7» является обязательным — она включает в себе 7 дней недели - временные единицы бесконечности Вселенной: напротив, аксакала (белобородый, старик) должны быть поставлены 7 чаш с наурыз-коже. Каждый должен посетить 7 домов и пригласить 7 гостей.

Сватовство невесты - *Құдалық*.

Любое бракосочетание у казахов начинается с традиции «*құда түсер*» – ритуал сватовства невесты, прошения руки невесты у ее родителей. По согласованию с родственниками невесты назначается день, когда самые близкие родственники жениха во главе с Главным сватом приезжают просить руки невесты. Главный сват («*Бас Құда*») – это обычно старший брат отца жениха или ближайший близкий родственник отца жениха, старший по возрасту. Вместе с ним приезжают несколько человек – родственников жениха. Но отец невесты и отец жениха имеют особый родительский статус, их называют «*бауыздар құда*». В давние времена не принято было ездить на сватовство самим родителям жениха, но сейчас это видоизменилось и чаще всего свататься едут родители и родные братья и старшие сестры жениха.

Очень интересен обычай встречи сватов – встречают со словами «Кто вы такие? К кому идете?» в полушутливой форме и обязательно кидают «*Шауу*» – это конфеты и сладости. «*Шауу*» – это обязательный атрибут любого Тоя (праздника), означает радушие, придает ощущение праздника и сопровождается весельем. Принято собирать конфеты и раздаривать ребятишкам с пожеланием в будущем стать участниками такого же торжества (говорят: «*жұғысты болсын*»).

При входе в дом невесты жениха встречают женге (снохи, жены старших братьев) и в шутливой форме расспрашивают его, обыскивают карманы, придумывают различные испытания. Обычно заранее специально для них в карманы жениха укладывают безделушки, монеты, а в последнее время – деньги. Обряд встречи сватов переходит в веселый галдеж, звучит музыка, играют на домбре.

Прибывших гостей рассаживают на самое почетное место за дастарханом (за столом) и начинается знакомство с представителями обеих сторон. При этом неизменно сохраняется шутливый тон, общее веселье, переходящее в красивые песнопения и игры.

После того, как отец невесты во всеуслышание даёт свое согласие на замужество дочери, подается блюдо «*құйрық-бауыр*» – это кусочки отварной печени (*бауыр, liver*) и кусочки отварного сала - курдюка (*құйрық, fat tail*) только что забитого барана. Родители невесты кормят своих сватов

– родителей жениха и скрепляют новый родственный союз между сватами.

После завершения застолья представители жениха открывают *қоржын* – суму с подарками для сватов. Чаще всего это красивые украшения для женской половины невесты и подарки для всех остальных. Родственница со стороны жениха надевает сережки невесте – «*сырға тағу*», который подтверждает статус невесты. По окончании застолья перед отъездом родителям жениха преподносятся ответные дары – «*киім*». В современном обществе дары видоизменились, но, как правило, в глубинках по-прежнему дарят скакунов, красиво расшитые чапаны и головные уборы с национальным орнаментом. Позже, в доме жениха, на его свадьбе проводится обряд «Беташар» - представление невесты стороне жениха.

Шілдехана (праздник рождения).

Рождение ребенка является большим семейным праздником. К нему готовятся заранее и ждут его с нетерпением. В народных традициях нашли отражение различные этические стереотипы поведения молодых родителей в связи с рождением сына или дочери. Например, уже в первый вечер после рождения ребенка в доме собирались родственники, друзья. Этот праздник назывался *шілдехана*, *шілде күзет*. Поздравления близких символически означали охрану матери и новорожденного от злых духов, в которых народ верил издавна. При первом укладывании ребенка в колыбель, в нее, согласно традиции, должно было быть положено семь необходимых вещей. Во-первых, то, чем укрывают ребенка: одеяло, *шапан* (халат), а во-вторых, для будущей жизни малыша: *кебенек* (одежда воина или пастуха), *тон* (шуба), *жабу* (попона для коня), *жүген* (узда), *қамшы* (камча, плетель). Каждый предмет символизировал определенное пожелание: *шапан* - быть достойным сыном своего племени, *узда* - стать ловким наездником, *кебенек* - вырасти воин-батыром. В первый же день рождения малыша в доме собиралась молодежь. Появление нового члена семьи, особенно если это мальчик, считалось большим праздником. Гости исполняли традиционную песню, в которой звучали добрые напутствия: расти большим, здоровым, веселым, добрым, умным, имей храброе сердце и т.п. В этот торжественный день закалывали барана - *қалжа*. Его мясо и печень первой должна была попробовать молодая мать и сделать это еще до сбора гостей. До исполнения ребенку 40 дней его обычно не показывали посторонним, опасаясь сглаза.

б) Последняя представленная здесь группа - «**заведения общественного питания - public catering establishments**». Как и во всех странах, они разнятся по своей целевой аудитории, специализации, направленности и традициям.

Мейрамхана, *тойхана* (ресторан) - Meiramhana, toyhana (restaurant) – объект общественного питания с организацией увеселительного досуга и предоставлением широкого ассортимента продукции общественного питания и услуг, реализующий фирменные блюда, кондитерские и хлебобулочные изделия, алкогольные и безалкогольные напитки, различные товары.

Асхана (столовая) – Ashana (canteen) объект общественного питания, предназначенный для изготовления и продажи с потреблением на месте разнообразных блюд и кулинарных изделий в соответствии с разнообразным по дням недели меню;

Чайхана (*қымызхана*, *шұбатхана*) - Teahouse (*құмызхана*, *shұbathana*) – объекты общественного питания, специализирующиеся на изготовлении и быстрой продаже с потреблением на месте широкого ассортимента горячих напитков из чая, (кофе, какао), кумыса, *шұбата*, а также хлебобулочных и кондитерских изделий, кулинарной продукции из полуфабрикатов высокой степени готовности.

Таким образом, лексическое богатство казахской кулинарной лексики, развивавшееся веками, огромно и продолжает увеличиваться, и вышеуказанные казахские кулинарные термины как ничто иное отражают культуру, историю и традиции казахского народа.

Еда в Казахстане имеет свои характерные особенности, сформировавшиеся в условиях традиционного жизненного уклада кочевого образа жизни казахского народа.

Блюда казахской кухни ценятся за насыщенность мясными и кисломолочными продуктами, молочными напитками и вкуснейшими мучными изделиями.

Сегодня казахская кухня включает в себя не только традиционные казахские блюда, но и полюбившиеся блюда узбекской, уйгурской, русской, татарской, корейской и других кухонь. Благодаря многочисленному русскому населению в Казахстане можно найти много элементов русской кухни. Именно поэтому в современной **казахской кулинарии** при сохранении чисто национальных черт нетрудно заметить интернациональные черточки.

Во многом изменился набор продуктов, из которых сегодня готовится пища. Если за многовековую историю казахский народ накопил огромный опыт обработки и приготовления мясной и кисломолочной продукции, то современная жизнь пополнила этот **ассортимент блюдами** из овощей, фруктов, рыбы, морских продуктов, печеными, мучными изделиями и сладостями. И это связано с тем, что сегодня Казахстан – интернациональная республика.

Казахи – очень гостеприимный народ. Нигде в мире не встретишь гармоничного сочетания современного прозападного образа мышления и бережного отношения к национальным традициям. В настоящее время в казахских семьях говорят на двух-трёх языках, слушают рок-музыку и играют на национальном казахском инструменте - домбре, едят национальные казахские блюда и японские суши, греческий салат и итальянскую пиццу, любят армянский мацун и турецкую пахлаву.

Гастрономия — это повседневная реальность нашей жизни, без которой человек не может обходиться. Внутри этой сферы человек создаёт что-то новое, коммутирует, потребляет. Благодаря постоянным изменениям, языковому «движению» внутри этой сферы, мы сталкиваемся со сложными и необычными лингвистическими явлениями.

Список литературы:

1. Аронов С.А. Устный кулинарный рецепт как жанр, сохраняющий народную философию питания / С.А. Аронов / Нижний Новгород, 2013.
2. Казахская кухня – 1981, Издательство: Алма-Ата: Кайнар.
3. Казахская кухня. Блюда из муки и теста. - <http://www.bilu.kz/testo-bludo.php> (2016-04-14).
4. Казахская кухня. Мясные блюда казахской кухни.- <http://www.bilu.kz/myaso-bludo.php> (2016-04-22).
5. Новикова Т. Формирование основ русской культурной компетенции у иностранцев, изучающих русский язык // Русский язык за рубежом. – 2000. - №3/4. – С. 62 – 71.
6. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация, 2000.



*Кутяева Ульяна Сергеевна,
канд. филол. н., доцент,
Уральский федеральный университета им. Б. Н. Ельцина,
Екатеринбург, Россия*

*Се Хао, студент 4 курса,
Уральский федеральный университета им. Б. Н. Ельцина
Екатеринбург, Россия*

Сценарии неофициального общения с иностранцами в русской и китайской культуре

***Abstract:** The article compares the scenario of communication with foreigners in Russian and Chinese culture. The article is based on data obtained through survey of persons who has experience as a foreigner in Russia and in China. The main object of this work was to identify the features of behavior of Russians and Chinese in communicating with a foreigner, to explore the changes in national norms of communicative behavior of Russians and Chinese having contact with a foreigner.*

***Keywords:** intercultural communication, intercultural dialogue, informal communication, national and cultural background, the image of the country.*

В эпоху глобализации и взаимопроникновения культур перемещения по всему миру прочно вошли в жизнь современного человека. Мы путешествуем, работаем, учимся в других странах, примеряя на себя роль иностранца и пытаясь освоиться в пространстве чужой культуры. В каком-то смысле иностранец похож на большого ребенка, который не знает, кого и как правильно поприветствовать, как пользоваться столовыми приборами, о чем принято и не принято разговаривать. Учитывая сказанное, логично было бы предположить, что общение с иностранцем может строиться по другим сценариям, нежели общение с соотечественниками. Чтобы проследить, как трансформируются национальные нормы речевого поведения в ситуации общения с иностранцами, мы провели опрос 50 русскоязычных респондентов, побывавших в Китае с целью туризма, работы или учебы, и 50 иностранцев, приехавших в Россию с различными целями (выходцев из Китая, Японии, Южной Кореи, Турции, Египта, Ирана, Германии, Франции, Швеции). Большинство опрошенных – люди в возрасте от 20 до 35 лет, хотя бы в минимальной степени владеющие иностранным русским (китайским) языком.

Поскольку в общении немаловажную роль играет зрительный контакт, мы обратились к такому параметру невербального общения, как взгляд. В русской и китайской культуре взгляд, направленный в лицо человека, выполняет контактоустанавливающую функцию, является этикетным знаком внимания. Однако открыто разглядывать, окидывать взглядом человека, в особенности незнакомого, считается невежливым. Следование этому правилу для русских и китайцев является показателем культурного уровня человека. Русские, как отмечают Ю. Е. Прохоров, И. А. Стернин, если и позволяют себе из любопытства рассматривать незнакомца, то сразу отводят взгляд, когда это становится заметно [2, 82]. Эта норма, как показал проведенный опрос, в большинстве случаев распространяется русскими и на иностранцев. Так, из 50 опрошенных респондентов из других стран 34 указали, что русские редко открыто рассматривают незнакомых иностранцев на улице, 4 – что никогда. В китайском общении эта норма в отношении к иностранцам нарушается чаще: из 50

русскоязычных респондентов 35 указали, что незнакомые китайцы рассматривают их часто, 9 – что нечасто, и только 6 – что никогда. Это нарушение нормы вызвано существующим в Китае своеобразным культом иностранцев, где до недавнего времени выходцы из других стран были редкостью. Конечно, следует учитывать, что в зависимости от конкретной местности реакция на иностранцев в Китае может различаться. Так, в Пекине, Шанхае и других крупных городах, а также приграничных с Россией территориях и курортных зонах к иностранцам уже привыкли. А в сельской местности и пригороде или небольшом городе выходец из другой страны по-прежнему является большой редкостью и неизменно вызывает повышенный интерес. В такой местности нередки случаи, когда китайцы громко сообщают друг другу о появлении иностранца, провожают его взглядом, а некоторые даже подходят к нему с просьбой сфотографироваться вместе. Из 50 русскоязычных респондентов 17 отметили, что незнакомые китайцы на улице приветствуют их часто, 25 – что нечасто, 8 – что никогда. Для сравнения: из 50 опрошенных представителей различных стран, проживающих в России, 40 считают, что русские нечасто приветствуют незнакомых иностранцев на улице, 7 – что никогда. Русские в большинстве случаев при виде незнакомого иностранца следуют общему правилу поведения с незнакомым человеком – стараются не привлекать его внимания без необходимости. Такое поведение считается проявлением уважения к чужому личному пространству.

Естественным поводом для начала контакта русские считают потребность в помощи. По мнению Ю. Е. Прохорова, И. А. Стернина, обратиться к незнакомому человеку в России можно абсолютно с любой просьбой, при этом собеседник постарается помочь, и если по какой-то причине он не знает ответа на заданный вопрос, то обязательно посоветует, к кому можно обратиться. Невозможность ответить на подобные вопросы у русских, как указывают исследователи, связана с переживанием некоторого неудобства [2, 108]. Согласно проведенному опросу, русские в данном случае не делают различия между представителями своей и чужих национальностей – иностранцы отмечают высокую степень отзывчивости русских. Из 50 респондентов 34 указали, что незнакомые русские, как правило, охотно отвечают на их вопросы о том, как добраться до какого-либо места, где оно находится и др. Кроме того, 31 респондент отметил, что незнакомые русские обычно откликаются на просьбу о помощи.

В китайской культуре потребность в помощи также является допустимым поводом для начала общения. Сами китайцы считают, что доброжелательность китайцев по отношению к иностранцам часто выше, чем по отношению к соплеменникам. На большую отзывчивость китайцев к иностранцам указывают и данные проведенного опроса: из 50 русскоязычных респондентов 36 указали, что незнакомые китайцы охотно отвечают на их вопросы и откликаются на просьбы о помощи. Многие респонденты сообщили о том, что китайцы нередко провожали их до нужного места, показывая дорогу. Также были описаны случаи, когда китаец, к которому иностранец обращался за помощью, затруднялся с ответом, и через несколько минут вокруг собиралась толпа людей, дающих советы и стремящихся помочь. Такое поведение русские считают знаком особого гостеприимства по отношению к иностранцам.

Для оценки общего отношения к иностранцам в России и Китае респондентам были предложены варианты ответа «очень хорошее», «нормальное, нейтральное», «сдержанное», «плохое». Ответы здесь распределились таким образом. Респонденты, оценивающие отношение русских к иностранцам, по преимуществу выбирали из списка предложенных вариантов средние оценочные показатели, избегая резко положительных или негативных высказываний. Так, 29 респондентов выбрало ответ «нормальное, нейтральное», 14 – «сдержанное», только 6 – «очень хорошее», 1 – «плохое». Русскоязычные респонденты, оценивая общее отношение китайцев к иностранцам, чаще маркировали его как положительное. Из 50 респондентов 23 охарактеризовали отношение китайцев к иностранцам как очень хорошее, 25 – как нормальное, нейтральное, и только 2 – как сдержанное. Нет респондентов, указавших на плохое отношение к иностранцам в Китае.

Из восьми предложенных высказываний, характеризующих поведение русских или китайцев по отношению к иностранцам, респонденты имели возможность выбрать одновременно несколько высказываний. Ответы, касающиеся отношения русских к иностранцам, также в основном распределяются между средними оценочными показателями: респонденты в 29 случаях отметили, что русские ведут себя с иностранцами спокойно, безразлично, но в целом неагрессивно, в 25 – что русские относятся к иностранцам сдержанно и доброжелательно, в 16 – что русские интересуются иностранцами, хотя с ними познакомиться. Только 5 респондентов считают, что русские очень любят иностранцев, с удовольствием общаются с ними. Указания на агрессивное поведение русских, выражение неприязни по отношению к иностранцам, попытки избежать общения с иностранцами или обмануть их носят единичный характер. Интересную и несколько противоречивую картину дают ответы, характеризующие поведение китайцев по отношению к иностранцам. В 13 случаях респонденты отметили, что китайцы очень любят иностранцев, что иностранец в Китае всегда в центре внимания, в 21 случае – что китайцы интересуются иностранцами, хотя с ними познакомиться и с удовольствием с ними общаются, в 14 случаях – что китайцы относятся к иностранцам сдержанно и доброжелательно. Среди опрошенных нет тех, кто бы отметил, что китайцы открыто выражают неприязнь по отношению к иностранцам, хотя указаны единичные случаи агрессии и стремления избежать общение с иностранцем. Однако достаточно высок процент отметивших стремление китайцев обмануть иностранца (13 случаев). В большинстве ситуаций обман был связан с завышением цены на товар. Из бесед с китайскими респондентами удалось выяснить, что, оценивая мошенничество по отношению к иностранцу в целом негативно, они не склонны считать завышение цены обманом. В Китае знание цен и умение торговаться всецело лежит в области ответственности покупателя.

Интересны были замечания некоторых русских респондентов о том, что китайцы иногда избегали общения с ними из-за незнания иностранного языка. При этом китайцы могли игнорировать иностранца, делая вид, как будто не замечают его. Также случалось, что они не понимали несложных вопросов, заданных на китайском языке, вероятно, не предполагая, что иностранец может владеть их родным языком. Однако такие случаи носят скорее единичный характер. Большинство китайцев так или иначе делали попытки вступить с иностранцем в контакт, используя китайский, а в некоторых случаях английский язык.

Что касается попыток русских избежать общения с иностранцем, то здесь был описан случай, когда девушка не хотела разговаривать с молодым человеком из Швеции – по всей видимости, из-за своей стеснительности. Другой респондент слышал о том, что русские иногда избегают общения с иностранцами из-за их внешности, но лично он с такой проблемой не сталкивался. Кроме того, один из опрошенных отметил страх официанта быть непонятым из-за языкового барьера.

Что касается обслуживающего персонала, то, как в России, и в Китае, охотнее всего общаются с иностранцами водители такси. Из 50 респондентов, пребывающих на данный момент в России, 28 указали, что водители такси заговаривают с ними часто, 22 респондента – что иногда; нет респондентов, выбравших ответ «никогда». Из 50 русскоязычных респондентов 34 указали, что водители такси заговаривают с ними часто, 13 – иногда, и только 3 – никогда. В Китае на втором месте по общительности – продавцы в магазинах (20 респондентов указали, что продавцы заговаривают с ними часто, 27 – иногда, и только 3 – никогда). В России продавцы разговаривают с иностранцами на посторонние темы крайне редко. В обеих странах мало общаются с иностранцами парикмахеры и официанты.

Было также интересно узнать, какие вопросы чаще всего задают иностранцам в России и в Китае. Русские обычно интересуются тем, откуда иностранец родом, чем он занимается, сколько времени живет в России и почему учит русский язык, нравится ли ему Россия. Случается, что в нарушение принятых норм общения иностранцам адресуются вопросы о возрасте и семейном положении,

которые у русских считаются личными. Один из респондентов был шокирован вопросом о пластической операции. Отметим, что с точки зрения русских, такой вопрос тоже выглядит бестактным. При этом ни один из опрошенных не отметил, чтобы ему задавали в России вопрос о финансовом положении, зарплате – данная тема у русских является жестко табуированной для обсуждения.

Китайцы спрашивают иностранцев об их родной стране, национальности, о том, что они делают в Китае, привыкли ли они к китайской кухне, погоде. Очень распространены вопросы о возрасте, личной жизни, детях, зарплате, которые в китайской, как и в русской лингвокультуре, относятся к разряду личных. Русскоязычная молодежь в Китае особенно часто подвергается прямым вопросам о наличии девушки / молодого человека. Русскоязычные респонденты более, чем иностранцы, проживающие в России, обеспокоены необходимостью отвечать на вопросы личного характера. Некоторые из них отметили, что китайский собеседник не считывал их попытку уклониться от ответа и повторял заданный вопрос несколько раз, приводя их тем самым в крайнее смущение.

Мы попросили респондентов указать черты русского и китайского общения, которые вызвали у них удивление, непонимание или раздражение. Русскоязычные респонденты выделили такие особенности китайского общения, как скрытность, стремление контролировать свои эмоции, не выражать прямо недовольство, склонность к завуалированным, уклончивым ответам, в ряде случаев – повышенную громкость речи. Многие из респондентов отметили, что чувствуют себя некомфортно в общении с китайцами в ситуациях, когда не могут понять, искренен ли человек, а также когда вынуждены отвечать на вопросы личного характера. Интерес русскоязычных респондентов вызвал тот факт, что посещение ресторана, совместная трапеза является важнейшим элементом китайской культуры общения.

Респонденты из других стран отмечают открытость русских в общении, склонность прямо выражать эмоции, мнение, желание, отказ. Многие из респондентов разных национальностей указывают, что русские внешне кажутся серьезными, сдержанными и почти не улыбаются незнакомым. Японцев удивляет легкость, с которой русские обращаются к незнакомым людям. Шведам кажется неприятным, что русские часто перебивают собеседника, не могут спокойно ждать, пока он закончит фразу. Выходцы из Китая, Южной Кореи, Японии отмечают, что не успевают выразить свою мысль, поскольку русские воспринимают паузу как сигнал того, что собеседник закончил высказывание, и быстро переходят на другую тему. Некоторые респонденты считают, что русские интересуются в большей степени иностранцами из США и Европы. Ряд респондентов выразило недовольство тем, что русские иногда путают их с представителями других стран (например, не различают выходцев из Китая и Кореи, Ирака и Ирана). Их смущает, что русские обращаются к иностранцам исключительно на русском (а не на английском) языке, задают личные вопросы, вынуждают оценивать другие страны или говорить о политике.

Что касается опыта дружеского общения с местным населением, то обе группы респондентов отзываются о нем положительно. Например, иностранцы, проживающие в России, указывают, что хотя на первый взгляд русские кажутся очень сдержанными и даже неприветливыми, но в близком общении душевны, заботливы, стараются помочь (например, могут присмотреть за домашними животными) и охотно выслушивают чужие проблемы, часто улыбаются друзьям. Нет единого мнения об откровенности русских: часть респондентов считает, что русские с легкостью делятся своими проблемами с друзьями, а другие, напротив, отмечают их скрытность в личных вопросах.

Русскоязычные респонденты отмечают высокую степень отзывчивости китайских друзей, их готовность прийти на помощь в любое время, считают, что китайский друг – это друг на всю жизнь. В то же время, повышенное радушие и гостеприимство китайцев создает у русских иллюзию крепких дружеских связей. Однако в Китае, как и в России, настоящая дружба складывается годами. Как говорится, друг познается в беде.

Список литературы:

1. Китайские народные традиции и обычай / Под ред. Ван Сяомэй. Пекин, 2010. – 348 с.
2. Прохоров Ю. Е., Стернин И. А. Русские: коммуникативное поведение. М., 2006. – 193 с.
3. Стернин И. А. Межкультурный аспект коммуникации // Психолингвистика и межкультурное взаимопонимание. М., 1991. – С. 285-287.
4. Формановская Н. И. Речевой этикет и культура общения. М., 1989. – 159 с.
5. Фэн Линъюй, Ши Вэйминь. Очерки по культуре Китая. Пекин, 2002. – 198 с.



*Минасян Светлана Михаеловна,
к.п.н., профессор, Армянский государственный
педагогический университет им. Х.Абовяна, Ереван, Армения*

*Цатурян Армен Мишаевич,
доктор пед. наук, профессор,
Ванадзорский государственный университет им. О.Туманяна,
Ванадзор, Армения*

*Сантоян Арен Мельсевич,
к. филол. наук, проректор по науке,
Ванадзорский государственный университет им. О.Туманяна,
Ванадзор, Армения*

Формирование личности в нестабильном обществе

В центре внимания нашего исследования находится проблема взаимодействия личности и общества. Это один из основных проблем, который волнует людей в современном и нестабильном обществе, так как от его решения зависит то или иное понимание сущности личности и общества, их организации жизнедеятельности, источников и путей развития. В научной литературе по педагогике, психологии и социологии сталкиваемся с многочисленными вопросами, проблемами, связанными с приоритетом личности и общества. Наверное, рассмотрение данного вопроса с его проблемами, его решения и преодоления трудностей необходимо анализировать не в обособлении и, тем более, не в противопоставлении одного другому, а в организации их тесного и гармоничного взаимодействия. Ясно одно, что нет и не может быть совершенствования общества вне свободного и всестороннего развития личности, как нет и не может быть свободного и всестороннего развития личности вне и независимо от подлинно цивилизованного общества.

Процесс становления личности и развития общества на каждом историческом этапе имеет свою специфику. В процессе развития общества соответственно меняются представления как о самом обществе, так и положении личности в нем. Об этом говорят многие современные ученые в области педагогики и психологии. По мнению Н.Лумана, «у общества появляется возможность отказаться от сосредоточенного на хозяйстве (“политэкономического”) понятия общества, которое было в ходу с конца ХУШ века. Начало этому было положено спором между сторонниками идей о преимущественно материальной (экономической) и преимущественно духовной (культурной)

ограниченности общества. Положение личности в обществе становится центральной проблемой, обращение к которой позволяет судить об обществе скептически и уже не оценивать его безоговорочно как прогрессивное. Такие понятия как «социализация» и «роль», указывают на потребность в теоретическом опосредовании «личности» и «общества». Различие «личности» и «общества» оказывается, наряду с историческим различием, основанием для (построения) теорий» [3, с.41]. Таким образом, кардинально меняются подходы как педагогов, психологов и социологов к объяснению понятия общества, развития личности в обществе, социальных процессов.

Итак, проблема развития личности, его процесс формирования, сложный, длительный. В наше время понятие «личность» подразумевает многое и ко многому обязывает. С одной стороны, это лицо, обладающее уникальными качествами, с другой – это компонент социума, который раскрывается не только в индивидуальном проявлении, но и в социальных отношениях, в третьих, это лицо с определенными психолого-педагогическими данными, которое требует динамического развития, воплощения в себе достижения человеческой культуры и его проявления, предназначение которого реализуется осознанием смысла жизни.

Необходимость исследования проблем развития личности, разработки педагогических, психологических аспектов диктуется потребностями практики, возрастанием роли каждого человека в общественной жизни, возникшими перед обществом неведомыми ранее вопросами нравственного, психолого-педагогического характера. Основная роль в формировании личности как части общества должно отводиться преподавателю, психологу, который несет ответственность за воспитание и формирования личности.

Обитаемая и окружающая микросреда очень сильно влияет на формирование личности и, как правило, личность старается обособить себя в зависимости от полученного воспитания и его культуры. Возникают вопросы: «Как распознать идеалы у современного человека?», «Как относиться к вопросам нравственного воспитания и от чего это зависит?», «Как строить систему образования и связывать ее с воспитанием личности, которая соответствовала современному обществу? Какое место уделяет общество ему в этой жизни?», «Какие нормы морали, нравственности и поведения придерживается общество?» и др. Изучение и анализ этих вопросов, понимание перспектив их реализации, сложность определения пути развития личности указывают на то, что воспитание должно быть направлено не только «на передачу знаний, но и оттачивание совести», «... воспитание больше чем когда-либо, становится воспитанием ответственности». [9, с. 39].

Что необходимо принимать во внимание в процессе исследования? Большинство исследователей рассматривают личность в двух аспектах: первый – влияние внешних воздействий на формирование и развитие личности; второй – внутреннее проявление и внутренние источники ее развития. Личность, с одной стороны, может характеризоваться как социализированный индивид, рассматриваемый со стороны наиболее существенных социально значимых свойств. С другой стороны – как самоорганизующаяся частица общества, главнейшей функцией которой является осуществление индивидуального способа общественного бытия. Л. С. Выготский писал, что личность возникает в результате культурного и социального развития [1, с. 315]. С. Л. Рубинштейн подчеркивал: «Личностью является лишь человек, который относится определенным образом к окружающему... человек, у которого есть своя позиция в жизни» [8, с. 676]. Он обращал внимание и на индивидуальные свойства, качества человека, детерминирующие его развитие. Огюст Роден в свое время подчеркнул, что искусство – преобладающая сила, влияющая на формирование и внутренний мир человека. Рене Магритт утверждал, что из страха и потерь иногда рождается вдохновение. Все сильные личности мира постоянно задавались вопросом, для чего они живут, в чем смысл их жизни, какова их жизненная цель и что помогает им уяснить свое призвание. И как они утверждают, что если личность будет обладать сильными качествами, например, такими, как: честность, достоинство, красота и гармоничность внутреннего мира, гуманизм, позитивное мировосприятие, свобода мышления,

целеустремленность, ответственность, желание самосовершенствоваться, то и общество, в котором эта личность живёт, будет двигаться по прогрессивному пути развития. [11].

Вновь возвращаемся к вопросу: кто должен нести ответственность за этот прогресс, сама личность, которая занимается самовоспитанием и реализацией своих личностных качеств или воспитание общественных учреждений. Как известно, личность всегда проявляет и реализует себя через сложную многоуровневую систему социальных и экономических отношений, и изучение социально-психологических и педагогических механизмов воздействия этих отношений на личность позволяет выявить существенные стороны ее развития.

На современном этапе необходимо придерживаться понятия личности как сформированного образа, в котором выражаются или должны выражаться наиболее существенные черты общественного устройства. Основная роль должна отводиться воспитанникам и воспитывающим: государству, учебным заведениям, общественным организациям, инициативным группам и другим социальным институтам. Но вместе с тем, личность обладает и относительной самостоятельностью, специфическими качествами по отношению к обществу как к целому. В современном нестабильном обществе такие личности обособляются. Особенность их развития и саморазвития состоит в том, что воздействие на нее внешних факторов преломляется в деятельности – профессиональной, общественной, научной и т.д. Именно в процессе деятельности человека формируются его личностные качества. Следовательно, необходимо рассматривать развитие личности с точки зрения воздействия на него как общественных условий, так и индивидуальных, в различных общественных положениях и под разным углом зрения.

Самое сильное воздействие оказывают СМИ. Восприятие, понимание и недопонимание событий, происходящих в стране и мире, представленная в СМИ, прочно откладывается в сознании людей, особенно молодежи, и часто принимается как истина без серьезного осмысления. Особенно эмоциональное воздействие в каких-то ситуациях может стать доминирующим фактором, определяющим поведение личности и ее отношение к чему-либо. Как правило, эмоции становятся единственным инструментом определения ценности явлений, событий. Неверное, определение истиной стороны этих событий может стать причиной неадекватного поведения человека в конкретной ситуации. Различные жизненные ситуации экономического, политического и социального характера приводят к деградации личности. Что мы наблюдаем, в основном, в процессе формирования личности в школах, вузах? Как показали наши наблюдения, это повышенная раздражительность, расстройство внимания и памяти, снижение адаптационных возможностей, сужение интересов. И чем больше мы говорим в учебном процесс, об интересах и творческой работе, тем меньшее интереса проявляется со стороны членов общества. Деградация личности выражается в развитии благодушия, беспечности, безволия, недоверия и не умением реализации своих возможностей. Так, например, особое воздействие оказывают на детей и молодежь Интернет-игры, телепередачи, где много сцен насилия, жестокости. Многие склонны примириться с этими негативными явлениями, считая это нормой, и рассматривают их как интегральную, неотъемлемую часть общества. В сознании детей и молодежи возникает неверное понимание общечеловеческих норм, моральных ценностей. В последующем это может негативно сказаться на их личностном развитии. С этой точки зрения, мы упустили время, не обращая внимание на такую сторону воспитания как нравственность и мораль. На современном этапе общественного развития особенность морали состоит в том, что ее требования опираются на силу общественного мнения. Не всегда общественное мнение базируется на нравственных и моральных качествах, что определяет мнение учащихся, молодежи, изменяет восприятие таких понятий как «справедливость и несправедливость», «жадность и алчность» в обществе. Вместе с тем, сфера нравственных отношений может помогать молодому поколению в поиске идеалов, образов, новых систем управления обществом, норм поведения. Это стремление может быть и правильным и ошибочным, но уже само стремление к

преодолению негативности в обществе является существенным импульсом выбора правильных нравственных норм. Здесь также много влияющих факторов со стороны государства, институтов, которые работают с общественностью, немаловажный фактор – социальный, а именно: средний прожиточный уровень жизни. То есть необходимо обратить внимание на гармонию интересов личности и общества, но такой гармонии в нестабильном обществе нет.

Конечно, соблюдение этих условий – длительный процесс, связанный с социально-экономическим развитием страны. Важно, чтобы каждый член общества видел, что государство делает все возможное для решения этих проблем. Развитие личности невозможно без преодоления различных форм отчуждения от общества. «Снять» отчуждение можно только в обществе, где осуществляются права личности: право на труд, образование и медицинское обслуживание; право на свободу мысли, совести, убеждений, справедливости и др.

Решение этих проблем будет способствовать нивелированию, оптимизации межличностных, межгрупповых отношений, совершенствованию форм общения, улучшению социального климата в обществе в целом. «Надо заботиться о том, – писал известный философ Э. В. Ильенков, – чтобы построить такую систему взаимоотношений между людьми (реальных, социальных взаимоотношений), которая позволит превратить каждого живого человека в личность» [2, с. 321].

Интересен тот факт, что молодое поколение постоянно сталкивается с противоречиями с обещаниями со стороны государства и его действиями, с безнаказанностью людей, которые в огромных масштабах присваивают богатство страны, постоянной информацией о нехватке государственного бюджета, где опять положения не соответствуют действительности, положение в семье и его отношение к обществу, невозможность полноценного развития личности при соответствующих условиях и др. (Материалы из дискуссий со студентами 2-3 курса, факультета начального образования на тему «Как влияет педагогика на развитие общества»).

В процессе становления личности необходимо учитывать в какой окружающей среде она находится, на основании чего проходит процесс формирования сознания и самосознания. Сознание формируют образовательные учреждения, где программы предметов должны уделять внимание нужной информации, приводить примеры из жизни людей сформировавшихся как личности. К.К.Платонов и Г.В. Осипов отмечают, что «развитие личности начинается со второго скачка в развитии». Трудно представить личность сразу в готовом социальном виде, да и невозможно. Именно в период активного существования у личности зарождаются идеи и появляются размышления о смысле жизни, расширяется представление о системе ценностей, где она сталкивается с жизненными проблемами, что особенно актуально в наше сложное время. [7, 6]. Нельзя не заметить, что именно в этот период жизни формируется самосознание, и индивид осознает себя личностью через оценку своих действий – все это занимает особое место в структуре самосознания. Именно восприятие себя как личности характеризуется самосознанием.

По мнению Дж. Хоманса, институты и человеческое общество в целом складываются только из действий человека, поэтому они могут анализироваться в терминах индивидуальных действий и могут быть объяснены на основе принципов индивидуального поведения. Как отмечал Дж. Хоманс, «секрет социального обмена между людьми заключается в том, чтобы дать другому человеку из своего поведения то, что представляется ему более ценным, чем вам, и получить от него то, что представляет большую ценность для вас, чем для него» [10].

В последнее время в нашей стране в сознании молодежи происходит пережевывание различных идеалов из-за отсутствия определенной идеологии. В дискуссиях с молодежью выясняется логика их суждения в отношении ценностных ориентаций. На вопрос «Как вы относитесь к нравственности и морали?» получен ответ: «Никак, относительно, что видим, тому и учимся и др.». Только небольшое количество молодых людей ответили, что без морали и нравственности будет очень трудно жить в таком обществе... Как правило, эти ответы исходят из

отражения в их сознании моральных сторон нашего бытия.

Как известно, особенность морали состоит в том, что ее требования опираются на силу общественного мнения, она содержит ряд общих положений, связывающих людей. В духовном мире личности они отражены в ведущих нравственных категориях: добро и зло, справедливость и несправедливость, жадность, алчности и т.д. Основное содержание данных моральных представлений и определяет оценку студентами социальной жизни и их поведение в семье, вузе, обществе, в различных жизненных ситуациях. Вместе с тем, осознание тех или иных проблем в сфере нравственных отношений, которые не отвечают естественной сущности человека, может способствовать поиску идеалов, согласно которым они планируют строить свое поведение. Конечно, этот выбор может быть и ошибочным, но само стремление к преодолению негативных явлений приведет к правильному выбору нравственных норм. Однако, несмотря на проблемы, трудности, с которыми встречаются молодые люди в нестабильном обществе, у многих появляется стремление к созданию идеалов, об этом свидетельствуют их суждения, но это приводит и к неравновесию их поведения, когда не находят поддержки и единомышленников.

Во время дискуссии со студентами прозвучало выражение «все средства хороши» для достижения цели, о каких нормах поведения можно говорить, где границы справедливости и закона, где границы дозволенного, нравственного в нестабильном обществе. Если человек ущемляет права, интересы людей, не считается с моральными нормами поведения и относится к этим категориям как к орудию достижения своего интереса, то в общественном сознании постепенно закрепляются неправильные представления о существующих нормах поведения, и, со временем, такие понятия как справедливость, честность, доброта, взаимопонимание, взаимопомощь будут изменяться, а точнее стираться в сознании человека.

Австрийский ученый XX века В. Франкл писал: «Мы живем в век распространяющегося все ширишь чувства смыслоутраты» и воспитание играет ответственную роль.[9, с.39]. Развитие личности, формирование ее взглядов, моральных норм, связано не только с окружением и средой, но и воздействием общественной среды в целом. Все перемещения или, так называемая, «мобильность» связаны с поиском именно той среды, где человеку уделяют достойное место для развития. Принимая во внимание высказывание С.Л. Рубинштейна о способах человеческого существования, желания приобрести достойное положение в жизни, возможности реализовать свои возможности во благо общества является способом существования с появлением рефлексии. Сознание выступает здесь, как... выход из полной поглощенности непосредственным процессом жизни для выработки соответствующего отношения к ней, занятия позиции над ней... От такого итогового, обобщенного отношения к жизни зависит и поведение субъекта в любой ситуации» [8, с. 32]. Именно этот «способ существования», когда человек рефлексивно начинает познавать жизненные процессы, явления, давать им нравственную оценку как бы независимо от «включения в жизнь», со стороны, свидетельствует о его личном самоопределении, желании преодолеть «хаос» жизни. Именно это осознание молодыми людьми необходимо рассеять и привести в нормальное состояние. И так как они не могут до конца осознать все противоречия в обществе, они начинают создавать свои представления и образы, правда, все это носит стихийный характер и порой приводит к разочарованию.

А. С. Макаренко называл рефлексии о смысле жизни в юношеском возрасте ближней и дальней перспективой. Расширение временной перспективы вглубь (охват более длительных отрезков времени) и ширишь (включение своего личного будущего в круг социальных изменений) – необходимая психологическая предпосылка постановки перспективных проблем. Реализация перспективных целей в этом смысле есть движение к идеалу, к личности, которой присущи такие качества, как честность, порядочность, мужественность и т.д. В своем целостном виде эта личность образует единство сознания и деятельности моральных, этических, эстетических и иных качеств,

связанных между собой. Она готовит себя к самостоятельной жизни и старается развить умения адаптироваться в обществе» [4, с.27]. Процесс адаптации сложен и неадекватен, так как решения трудностей подобной проблемы связаны не только с внутренним развитием и пониманием человека, но и с окружающим миром, где личность должна раскрыть и реализовать свои способности. Интересен тот факт, что содержание, т.е. внутренний мир личности и характер деятельности могут не соответствовать моральным и общественным нормам. В этом случае личность или принимает эти нормы, или отвергает эти нормы и действует по своему усмотрению. Как правило, в жизненной практике соотносить норму поведения и осознание очень сложно. Так, например, личность может нарушать нормы и законы и представлять себя как добропорядочного человека. И наоборот, соблюдая нормы поведения и законы общества, может выглядеть странным для общества. Но в большинстве случаев для нестабильного общества у многих людей представления о соблюдении норм поведения являются препятствием для достижения цели. В результате мы наблюдаем в практике жизни несоответствие в поведении личности и его сознании.

Продолжая нашу дискуссию и обсуждение о развитии личности в нестабильном обществе, невольно встает вопрос о том, каким образом необходимо выстраивать систему развития и формирования личности, учитывая ее возможности и способности, на основе выстраивания определенных жизненных умений и навыков.

Из обсуждений и дискуссий выяснилось, что для полноценного развития необходимы соответствующие условия, такие как создание «среднего класса» для уравнивания экономических и нравственных процессов, справедливое распределение материальных благ, добросовестных чиновников в структуре государства, профессиональное управление человеческими ресурсами, соблюдение норм поведения, нравственности и законности.

Таким образом, в статье рассмотрены и обсуждены основные компоненты, которые должны войти в систему развития личности: личность должна поставить перед собой цель, понять смысл жизни и свое предназначение в этом обществе, осознать основные общественные процессы, которые помогут ориентироваться и реализовываться, осознать смысл жизни, стараться находиться в гармонии с микросредой и реализовывать свои идеи в обществе, вырабатывать и оттачивать умения самореализации.

Список литературы:

1. .Выготский Л.С. История развития психической функций. М., 1983.-Т.3
2. Ильинков Э.В. С чего начинается личность? М.,1982
3. Луман Н.Общество как социальная система. /Перев.с нем. А.Антоновский/ М., изд. Логос, 2004
4. Макаренко А.С. О воспитании. М., изд. полит. литературы.,М.,1990
5. Новикова Л. Повседневность и семья как воспитательное пространство // Педагогика, 2003, №6
6. Осипов Г.В. Социология. Основы общей теории. М.,2003
7. Платонов К.К. Структура и развитие личности. М.,1977
8. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. М.,1973. – с.
9. Франкел В. В поисках смысла. М., 1990
- 10.Хоманс Дж., П.Блау. Теория социального обмена. URL: http://pidruchniki.com.ua/15840720/sotsiologiya/istoriya_sotsiologii_-_zborovskiy_ge (дата обращения 20.03.2017)
- 11.Огюст Рене. URL: ru.wikipedia.org/wiki/Огюст_Рене /дата общения 19.03.2017/

*Михеева Татьяна Борисовна,
докт. пед. наук, доцент Донского государственного
технического университета, Ростов-на-Дону, Россия*

*Давер Маргарита Валентиновна,
докт. пед. наук, научный сотрудник
Института филологических и межкультурных исследований,
Кишинев, Республика Молдова*

Основы стратегического подхода к обучению диалогу на неродном языке

***Abstract:** The article analyzes the discursive strategies on which is built and kept dialogical speech. The article describes strategies used in the course of generation of monologue texts and utterances on the version of the common European competencies, represents communicative steps that are the implementers of strategies when teaching to dialogue in a second/foreign language. Examples of tasks and exercises with the strategic component related to understanding and implementation of communicative strategies are given.*

***Keywords:** strategic approach, dialogue, communicative tasks, communicative steps, micro situation of communication, strategic exercises, structure of dialogical speech.*

Процесс овладения языком четко проявляется в способности учащихся участвовать в реальной коммуникативной деятельности и пользоваться необходимыми коммуникативными стратегиями.

Стратегии представляют собой средства, которые применяет пользователь языка для мобилизации своих ресурсов (когнитивных, эмоциональных, лингвистических), для активизации навыков и умений успешного решения коммуникативной задачи.

Диалогическая речь строится на взаимодействии и присущих ему дискурсных стратегиях. В ходе взаимодействия постоянно применяются стратегии продуктивной и рецептивной речевой деятельности, а также когнитивные стратегии и стратегии взаимодействия. Они связаны с управлением взаимодействием, а именно:

- как взять слово, как уступить слово другому,
- как сформулировать вопрос,
- как определить подходы к его рассмотрению,
- как предложить и оценить решение,

- как суммировать и подвести итоги. Стратегии взаимодействия (интеракции) включают не только стратегии восприятия и порождения речи, но и коллективное построение смысла на основе общего до некоторой степени ментального контекста, взаимодействия и восприятия партнеров по диалогу, отношений и дистанции между ними. Это означает, что должен существовать ряд стратегий, относящихся исключительно к социальной интеракции, а именно к управлению данным процессом. [3, 4] В ходе диалога применяются также ролевые стратегии в соответствии с тем, планирует ли коммуникант взять на себя инициативу поддержать взаимодействие, поддержать обсуждение или отказаться от него.

Анализ речи не русскоговорящих жителей России позволяет отметить следующие явления: употребление в диалогической, а иногда и в монологической речи на родном языке русских слов,

очень часто просторечных. Это, в первую очередь разговорные формулы, оформляющие диалог и выражающие: а) подтверждение – «конечно», «нет вопросов», б) обобщение - «короче», в) экспрессивную оценку: «Я в шоке», г) прецедентные фразы и выражения из популярных фильмов, рекламные слоганы. Достаточно часто встречаются и своеобразные лексическо-грамматические гибриды – слова с русскими корнями, оформленные по грамматическим законам родного языка. Нередко общение городских жителей на улице или в городском транспорте представляет собой двуязычные диалоги – когда собеседники хорошо понимают друг друга, но говорят каждый на более комфортном для себя языке.

Поддержки необходимы при диалогическом общении для создания определенного интеракционного «каркаса» диалога, позволяя лидеру развить положения, заключенные в инициативном ходе обмена, и оправдывая интеракционные ожидания, связанные с этим ходом, не внося никакой дополнительной информации. Цикл естественного бытового диалога часто определяется тем, как долго за счет поддержек держится этот «каркас».

В Общеввропейских компетенциях описываются следующие стратегии, применяемые в ходе порождения монологических текстов и высказываний:

«Планирование, куда входит: репетирование; учет особенностей аудитории; обращение к справочным ресурсам; корректировка задачи; корректировка высказывания по содержанию.

Выполнение задачи: компенсация; опора на имеющиеся знания; попытка построить высказывание.

Контроль успешности или результативность общения исправление ошибок; самостоятельное исправление ошибок. [6, с.62]

Для адекватного ведения диалога считаются необходимыми следующие стратегии:

«Планирование: прогнозирование (выбор праксеограммы), определение информационных расхождений и расхождений во мнениях собеседников (условия успешной коммуникации), выявление предсказуемых элементов, планирование шагов.

Исполнение: взятие слова, взаимодействие (межличностное, понятийное), реакция на неожиданность, просьба о помощи.

Оценивание: контроль – схема, праксеограмма, эффект, успех/неуспех,

Исправление: обращение за разъяснениями, предоставление разъяснений,

-восстановление коммуникации» [6, с.82-83].

Общей характеристикой интерактивных стратегий является манипулирование тематической структурой дискурса интеракционной, ролевой – для преодоления коммуникативной проблемы, связанной с лингвистическими и экстралингвистическими затруднениями. В этой группе выделяются также риторические стратегии, которые понимаются нами как разновидность стратегий воздействия на собеседника высокой сложности.

Конверсационные стратегии близки к компенсационным стратегиям и включают некоторые их разряды. Они характерны для общения носителей языка с иностранцами и связаны с манипулированием тематической структурой диалога. Инициаторы общения – преподаватели модифицируют интеракции, чтобы:

а) предупредить затруднения в разговоре,

б) исправить затруднение, если проблемы в общении уже возникли,

в) прибегнуть к помощи собеседника при возникновении затруднений.

Это может быть уступка контроля темы, отбор важных тем, проверка понимания, а также использование медленного шага, паузы перед ключевыми словами, повтор собственных высказываний и другие средства, характерные для учебной коммуникации преподавателя. Следует назвать соответствующие реактивные стратегии, такие как согласие на непредусмотренную смену темы, просьба о разъяснении, просьбы о помощи, поддержки

собеседника, подтверждение понимания, примирение.

Речевая продукция реагента может содержать следующие вспомогательные коммуникативные шаги:

Апелляторы – коммуникативные шаги, направленные на запрос, выяснение, переспрос информации, содержащейся в доминирующем шаге лидера, по разным причинам не декодированного адресатом, путем прямого обращения к собеседнику: - *Извини, не понял. Это что ты сейчас сказал? Я прослушал. Повтори, пожалуйста. Что-что? Это как?* При общении на неродном языке апелляторы могут рассматриваться как стратегии компенсации, поскольку представляют собой обращение за помощью к собеседнику, в том числе и языковой. - *Понятно? - Повторите, пожалуйста, я не понял.*

Поддержки (суппорты) – стратегические шаги, которые используются с целью поддержки собеседника, темы, или просто поддержания контакта. Они подразделяются на а) чистые поддержки: *Да-да, Конечно, Разумеется*, и б) эмоциональные реакции: - *Да что вы говорите? В самом деле? Подумать только! Не может быть!*

Модальные реакции – коммуникативный шаг реагирования на скрытые стимулы [1], направленные на

а) выяснение истинного коммуникативного намерения говорящего - *Что ты хочешь этим сказать?*

б) конкретизацию подтекста - *Ты хочешь сказать, что я не прав?*

в) реакции на дополнительные импульсы, направленные на акт коммуникации и его участников - *Кто ты такой, чтобы мне указывать?* [7]

Вышеперечисленные коммуникативные шаги являются реализаторами соответствующих стратегий, а именно:

а) *стратегия апелляции* – прямого обращения к собеседнику за помощью в решении коммуникативной проблемы;

б) *стратегия поддержки* – поощрения собеседника и поддержания контакта;

в) *стратегии косвенной реакции* - выявления пресуппозиции высказывания партнера, предостережение уточнение неясностей, содержащихся в предыдущем коммуникативном шаге собеседника.

Подобные явления, рассматриваемые нами как способы реализации стратегий воздействия, имеют некоторую специфику при иноязычном общении или же при общении носителя языка с неносителем, что приближает их к стратегиям компенсации - в частности, апелляции как обращения за помощью и поддержки как сигналы о понимании. Это расширяет возможности их применения в качестве компонента стратегических упражнений по обучению грамматике диалога в качестве стратегий реагента, обеспечивающих повторяемость диалогических моделей в речевой продукции обоих партнеров.

Картина соотношений между речевыми актами диалога может искажаться из-за обилия в речи косвенных речевых актов:

- *И все? (Маловато)*

- *Разве мало? (По-моему, достаточно).*

Реализация базового принципа коммуникативности при создании стратегических упражнений [5, 8] осуществляется с использованием вспомогательных принципов ситуативности, проблемности и активности обучающихся [2, 8].

Важнейшим условием стратегической работы является ознакомление учащихся с основными характеристиками речевой ситуации, содержащей коммуникативную задачу, решение которой осуществляется через употребление грамматической конструкции и с применением стратегий общения. Речевая ситуация должна быть стать и основой организации учебного материала, и

способом организации упражнений по обучению диалогической речи. При этом все задания и упражнения со стратегическим компонентом связаны с пониманием коммуникативных ситуаций и целей, требующих и обеспечивающих их выполнение, то есть объединенных некоторой макроситуацией общения.

Для придания исходному диалогу стратегического характера могут быть использованы следующие задания:

1. В элементарный диалогический цикл, предложенный преподавателем, добавьте один расширитель.

2. В каждую реплику диалога вставьте стратегические коммуникативные шаги.

А. Предцентр – предложите варианты запроса дополнительной информации, необходимой для приглашения друга (в театр, на стадион, в турпоход), например:

-Ты сегодня занят? - Ты любишь театр? - Давай сходим куда-нибудь? - Что ты делаешь на следующей неделе? (Варианты подсказываются, но не даются заранее - их должны дать учащиеся). Предложенные варианты можно записать на доске.

Б. Предответ – предложите варианты ответа, не содержащие прямого согласия или отказа - *А что? - Почему ты спрашиваешь? - Пока не знаю. - Что тебе сказать? - Спроси что-нибудь полегче.*

3. Из элементарного цикла создайте усложненный, используя обоснователи и расширители к каждому прямому коммуникативному шагу. Например: *- Пойдем в кино. (Погода хорошая). - Не могу. (Я занят).*

4. Измените исходный диалог, используя обоснователи при диалогической установке *Конфликт, Сомнение, Поддержка*, по заданной теме *Просьба*, максимально долго избегая прямых отказов и акцептаций.

5. Этюд – Убедите собеседника принять ваше предложение (Выполнить вашу просьбу), используя все возможные стратегические шаги. – Откажитесь принять предложение собеседника, используя все известные вам стратегические шаги.

6. Игра – «Дольше всех». Задание – максимально расширить диалог, данный преподавателем с использованием всех возможных стратегических шагов для максимально долгого поддержания общения с собеседником. Задание дается на время – диалог должен длиться не менее 5 минут. Выигрывает пара, говорившая дольше всех.

Обучение структурам диалогической речи базируется одновременно на двух основных принципах лингводидактики: принципе коммуникативности и принципе сознательности.

Список литературы:

1. Арутюнова Н. Д. Предложение и его смысл: Логико-семантические проблемы / Н. Д. Арутюнова. 3-е изд., стер. М.: Едиториал УРСС, 2003. 383 с.
2. Вятютнев М.Н. Теория учебника русского языка как иностранного: (Методические основы) М.: Рус. яз., 1984 - 144 с.
3. Давер М.В. Михеева Т.Б. Коммуникативные стратегии дискурса в обучении иноязычному диалогу: Монография – Saarbruchen: LAP LAMBERT Academic Publishing, 2016. 136 с.
4. Давер М.В., Михеева Т.Б. Коммуникативные стратегии и рутины диалогического общения // Наука, образование, культура. Материалы международной научно-практической конференции, посвященной 25-ой годовщине Комратского государственного университета, 4 февраля 2016 года, Том II. Комрат: изд-во Комратского ун-та, 2016, с. 88-93.
5. Костомаров В.Г. Митрофанова О.Д. Методика преподавания русского языка как иностранного. М.: Русский язык, 1990. 270 с.
6. Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение,

- оценка. Страсбург, Совет Европы 2001. Русская версия 2005. 248 с.
7. Падучева Е.В. Прагматические аспекты связности диалога. Серия языка и литературы, т.41, № 4, 1982, с. 305-313.
8. Пассов Е.И. Теория методики : цель и содержание иноязычного образования Липецк : МУП "Типография", 2013 - 452 с.



**Новоселова Я.В., магистрант;
Рысбекова Д.Е., магистрант,
ЕНУ им. Л.Н. Гумилева,
Астана, Республика Казахстан**

Активные методы обучения риторике на уроках развития речи

Abstract: *The article focuses on the role of active methods in teaching rhetoric. The material of the analysis was the 13th edition of the textbook "Literary Reading" for the 6th grade of Kazakh schools with Kazakh, Uighur, Uzbek and other languages (R. Nurtazina, E. Suleimenova, K. Urazayeva). In the article it is grounded the necessity of forming the rhetorical competence of students as part of their communicative culture.*

Examples of the use of active methods in the process of teaching schoolchildren to thinking, the ability to formulate the foundations of a world outlook, and the development of skills for expressing one's personal position and opinions are examined. Examples of developing rhetorical arguments and public speaking skills in the study of publicistic texts are given. Samples of teaching methods of rhetoric within the boundaries of the implementation of lessons with a smile (solving riddles, tongue twisters) are also suggested.

Rhetorical competence is justified as part of the competence of the speech and reader culture of students in the context of intercultural communication, in a bilingual and multiethnic environment.

Keywords: *speech development, textbook, "Literary reading", rhetoric, active teaching methods, Russian as a second language.*

С позиций выработки новой философии филологического образования внимание составителей и авторов современных школьных учебников Казахстана сосредоточено на речетворческой деятельности монопольной, билингвальной, а теперь уже и полиязычной личности. Актуальностью данного вопроса вызвано внимание современных методистов к обучению риторике как части процесса обучения речи (языку, слову), выражать личную позицию и мнение. Такой коммуникативно-деятельностный подход расширяет границы педагогической коммуникации, которая рассматривается как «специфичная форма общения, дискурса, формирование которой строится на изучении риторики, теории и культуры речи, социальной и педагогической психологии, этических принципов и норм, исследуется с позиций межличностной, групповой, межкультурной и технической коммуникации» [6, 5].

Настоящая работа написана на основе учебно-методического комплекса (далее – УМК)

«Литературное чтение» для 6 класса школ Казахстана с казахским, уйгурским, узбекским и другими языками обучения (Р. Б. Нуртазиной, Э.Д. Сулейменовой, К.Б. Уразаевой), выдержавшего к 2017 году 13 изданий. Основные положения настоящей статьи были апробированы на научно-методическом семинаре ЕНУ «Союз теории и методики: из опыта профессора Э.Д. Сулейменовой – автора учебников для школ Казахстана», состоявшегося 4-го апреля 2017-го года в рамках странового симпозиума «Эпоха и личность», посвященного Президенту КазПРЯЛ. Учебник привлек внимание авторов в аспекте применения активных методов обучения для достижения коммуникативных задач риторики как искусства красноречия и ораторского искусства, как науки, которая изучает законы и правила владения речью в разных жанрах современной словесности.

Риторическая компетенция является частью «читательской компетенции» [9: URL], [10, 4-15], ставшей ядром стандартов инновационного содержания и коммуникативной дидактики, основой учебников для общеобразовательных школ, авторами которых стали В. Тюпа, Н. Тамарченко, Г. Москвин, И. Сухих. Новая роль преподавателя, повышение его профессиональной компетенции обусловили важность творческого союза науки и методики [11, 500] и поставили в центр обучения, в том числе риторике, формирование индивидуальной культуры художественного восприятия.

Опыт рассматриваемого учебника коррелирует с изданием учебников фиксированного формата. Имеется в виду опыт Санкт-Петербургского педагогического университета им. А.М. Герцена, широко апробируемый на протяжении двух лет. Появление работ Соболевой О. Б. «Учебник фиксированного формата в жизнь! (создание и внедрение школьных учебников преподавателями университета)», Я.В. Даниэльяна «Современные концепции школьного учебника», коллективный труд «Учебник фиксированного формата: концепция создания и материалы к разработке» под редакцией Г.А. Бордовского [7], [1], [12] ознаменовал новый этап развития образовательной парадигмы. Учеными РГПУ им. А.М. Герцена разработана и выпущена линия учебников фиксированного формата для 5-11 классов, рекомендованная к использованию в образовательном процессе (Насонова И.П. «Обществознание. Экономика вокруг нас» – учебник для 9 класса, Соболева О.Б., Корсун Р.П. «Обществознание. Человек в обществе» – учебник 7 класса и т.д.) [5], [8]. Одним из принципиальных отличий учебника фиксированного формата от учебников старого формата является «наличие в учебнике-навигаторе отсылок к другим пособиям: атласам, электронным приложениям, энциклопедиям и словарям – в виде заданий» [1, 279].

Риторика, как искусство красноречия и теория ораторского искусства, предлагает умение эффективно говорить и писать. И это одна из задач уроков по развитию речи. Риторическая компетенция учащихся формируется авторами анализируемого УМК уже в предисловии. Так, целевая установка и апелляция к личности ученика начинается со знакомства с методическим аппаратом книги. Отражение принципов активного обучения в заголовках разделов, уточняющих цели обучения, сочетание их с формами и приемами работы, направляют восприятие учащихся, активизируя их поисковую деятельность. Так, заголовок раздела «Устное народное творчество» строится по схеме с применением вопросов, содержащих цели обучения. Например: Как строятся загадки? Чему учат пословицы? Сопровождение таких вопросов использованием приема «Корзина идей» особенно эффективно для формативного оценивания имеющихся знаний в начале урока, на стадии «вызова». Адресуя школьникам задание-вопрос: «О чем можно узнать из заголовка?» – авторы направляют внимание на риторический компонент в заголовках, на связь содержания текста и его заголовка. Такой подход обусловил вопросы: *С чего вы начинаете читать книгу, когда впервые берёте её в руки? При помощи каких приёмов выражены риторические понятия в названиях? Предположите, о чем может сообщать название.* Важнейшая функция заголовка – привлечение внимания читателя – строится на связи названия произведения, содержания учебного текста (о чём будет рассказываться) и способах изучения (как это будет рассказано). Так, в разделе «Тема спорта в литературе» изучение «Песенки о зарядке» М. Львовского направляет внимание

учащегося на жанр произведения вопросом: «Как вы думаете, в какой форме будет повествоваться текст?». Сатирическое произведение «Вредные советы жуликам и ворам» Г. Остера в разделе «Уроки этики» актуализирует сочетание оксюморона («вредные советы») с абсурдным содержанием и установкой («советы жуликам и ворам»). «Золотые слова» М. Зощенко за счет толкования эпитета («золотые», или «ценные, полезные») формирует понимание сущности поучительного рассказа. Так, отражение риторической установки в заголовке текста реализует у учащихся понимание риторической компетенции и навыки риторического анализа.

Обучение риторике представляет собой многоуровневый процесс и содержит предпосылки для применения разных форм обучения ей. Так, темы уроков или наименования разделов, представленных в книге, отражают *риторические понятия* («Бытовая сказка», «Болтливая жена»), *риторическую стратегию* («Золотой век русской литературы», «Тема детства в русской литературе», «Уроки доброты»). *Риторические представления* хорошо выражены в следующих произведениях: Н. Некрасова – «Славная осень» и «Зелёный Шум», С. Есенина – «С добрым утром», Д. Мамина-Сибиряка – «Приёмш». В учебнике также подразумевается *развитие риторической компетенции*, воплощённой как прямая авторская стратегия (А. Пушкина – «Я памятник себе воздвиг нерукотворный», М. Зощенко – «Золотые слова», Г. Остера – «Вредные советы жуликам и ворам»). Задания учащимся придумать собственные «вредные советы» жуликам и ворам, взяточникам, инсценировать какие-то сцены не только способствуют задачам развития устной речи, но и в силу интерактивности обучения способствуют умению работать в команде, ощущать зависимость успеха коллективного обучения от личного участия. Игровая форма обучения в сочетании с дискуссионной площадкой – альтернатива традиционному подходу с доминированием авторитетного учительского слова. Активизация воображения, мышления, умение визуализировать образы вписываются в современные форматы обучения. Авторы предлагают применение диалоговых технологий, связанных с созданием коммуникативной среды, расширением пространства сотрудничества на уровне «учитель-ученик», «ученик-ученик», «учитель-автор», «ученик-автор» в ходе постановки и решения учебно-познавательных задач.

Обучение риторике – это обучение приемам риторики. Отсюда работа учащихся с тропами и фигурами, с которыми они познакомились в процессе обучения литературе (сравнение, метафора, эпитет, метонимия, гиперболы и такие фигуры, как инверсия, анафора, риторические вопросы, фигуры умолчания). Обучение риторическим понятиям представляет словарная работа, в том числе переводного характера. Например, это задания, связанные с поиском в «Словаре крылатых слов и выражений» значений фразеологических сочетаний «провалиться в тартары», «пуп Земли». Это и задания, предлагающие перевод на казахский язык выражений «обтесать камень», «проведать правду». Здесь реализуются и метапредметные *связи*, обращая учащихся в процессе поиска к древней мифологии, географии. Хотя здесь нет прямого задания прочитать миф об Уране и Сатурне или материал по древней географии, задания предполагают актуализацию знаний из данных областей. Вместе с тем необходимость применения риторической аргументации способствует выработке у обучающихся навыков владения ею.

АС как прием активного обучения служит обогащению словарного запаса учащихся, помогает не только решать вопросы, связанные с расширением лексического запаса учащихся, но и понять стилистическую функцию в тексте. С одной стороны, семантизация фразеологических оборотов и устойчивых сочетаний, воссоздающих формульную поэтику русского фольклора (*благодарственность, боярский двор, буйну голову повесить, красное крыльцо, соткать, свататься, спать-почивать, стрела, неровня, холостой, купеческая дочь*), предлагаемые в процессе изучения сказки «Царевна-лягушка», способствуют развитию речи, с другой их перевод на казахский язык решает задачу формирования билингвальной личности [4, 25].

Формирование активного словаря достигается посредством перевода слов, идиоматических

выражений и фразеологических оборотов на родной язык, подбор синонимов является требованием билингвальной и полиязычной среды. Это поможет не только прояснить значение неясных слов, но и расширить словарный запас учащихся в пределах родного и русского языков. Таким образом, решается коммуникативно-деятельностный подход, посредством способов формирования языковой личности учащегося в процессе речевой деятельности; герменевтический подход к тексту учебной ситуации, который отвечает за организацию внутренних механизмов процесса обучения – механизмов понимания. Известно, что формирование мотивов – лишь одна из задач проблемного обучения. Его успешность определяется логикой и содержанием деятельности школьника.

Риторическая компетенция – это знания о риторических моделях создания текстов и способность осознанно создавать, произносить и рефлексировать авторско-адресный текст риторического жанра в соответствии с целью и ситуацией публичной речи. Самая высшая степень проявления коммуникативной компетентности заключается в готовности личности использовать сформированные у неё знания, умения, способы деятельности для организации информационной среды с целью разрешения проблемных ситуаций, в которых эта личность заинтересована [2, 33]. Одним из проявлений риторической компетенции является выработка умений и навыков адаптации к социальной действительности. Тексты публицистического характера и выполнение заданий по ним помогут развить в учащихся умение воспринимать правильно окружающую действительность. Как правило, целью таких текстов является информирование, передача общественно значимой информации с одновременным воздействием на читателя, слушателя, убеждением его в чем-то, внушением ему определенных идей, взглядов, побуждением его к определенным поступкам, действиям. Известно, что для публицистического стиля речи характерны логичность, образность, оценочность, призывность. Сатира М. Зощенко, Г. Остера, произведения которых наделены названными признаками, могут служить примером публицистических текстов, изучение которых помогает развитию риторических компетенций.

Особое место в обучении риторике и применении активных методов обучения занимает стратегия учебы с улыбкой. В частности, развитию риторических навыков способствуют задания, связанные с изучением загадок и скороговорок. Здесь интересен прием выявления ключевых слов при расшифровке загадок. Они не только помогают декодировать загадку, но и вырабатывают понимание функции ключевых слов (а они завершают каждый раздел учебника) как тезауруса и умения находить ключевые слова и фразы в любом тексте. Загадка строится так, чтобы заставить «работать» не только наше мышление, но и воображение. Она использует сравнения, параллели, отрицание, гиперболу, эпитет, метафору. Так загадка учит нас не только тренировать память, но и видеть скрытую красоту, мыслить творчески.

Форма или прием активного обучения при работе с загадками – «головоломка». Это эффективная игровая стратегия является одним из средств формирования, крайне необходимых для работы с загадками, – мышления, внимания, памяти. Данный прием приковывает внимание ребёнка к материалу, даёт новые знания, заставляет мыслить. «Головоломка» обеспечивает вовлечение в процесс «декодирования» загадки всех участников. Этот прием можно использовать на разных этапах урока: при знакомстве с новым словарным словом, при написании орфограмм, для активизации внимания и постановке проблемного вопроса: *Чем кончается лето, и начинается осень? (буквой о). Коль спросить, что соберёшься – без меня не обойдёшься (вопросительный знак)* [4, 19].

Изначально главной функцией риторики считалось развитие умения красиво говорить. Очень эффективным методом, который способствует развитию правильной речи, тренирует артикуляцию звуков, избавляет от косноязычия, дефектов речи, являются скороговорки. В работах со скороговорками можно обращаться к учебникам по риторике Т.А. Ладыженской. Например, в учебнике для 6 класса автор пишет о необходимости тренировать произнесение скороговорок

поэтапно: «чтобы добиться наилучшего эффекта, скороговорку сначала произносят четко и медленно, затем, постепенно наращивая темп, и корректируя дикцию и артикуляцию» [3]. В рассматриваемом нами УМК скороговорки являются частью «учебы с улыбкой».

Рассмотрим возможность применения активного обучения скороговоркам. Например, метод «Только одна минута». В течение минуты учащиеся должны самостоятельно дополнить рифмующиеся строчки скороговорки и прочесть их в ускоренном темпе. Данная стратегия прививает коммуникативные и творческие навыки, помогает развивать фонематический слух, память, способствует формированию грамотного письма, способствует развитию голосового аппарата, темпа и выразительности речи. Также формируется способность учащихся синтезировать, анализировать, оценить информацию на заключительном этапе урока.

Аргументативный дискурс как часть риторического анализа и умения выражать и отстаивать позицию предполагается при изучении рассказа Ю. Трифонова «Мы любим людей успеха» [4, 120-122]. Мы предлагаем применение проблемного анализа или метода, известного, как «ПОПС – формула».

П – позиция. Герои Ю. Трифонова не нравятся американцам.

О – объяснение, обоснование. Моя позиция основана на том, что в этом рассказе русские люди воспринимаются американцами «вялыми», нерешительными, не умеющими добиваться своего. Однако, Ю. Трифонов доказывает несправедливость и абсурдность этого суждения.

П – пример, доказательство. «...Понимаете, Юрий, нам, американцам, такие люди не нравятся. Мы любим людей успеха. А вы, русские, всегда пишете про неудачников. Это неинтересно для нас. Мы любим оптимистическую, жизнеутверждающую литературу. Мы такая нация...» [4, 121].

С – следствие, суждение, выводы. Я считаю, что своим произведением Ю. Трифонова делает попытку показать американцам сущность русского «рефлексирующего» человека и его понимание истины настоящего «успеха».

Современная риторика – учение об эффективном речевом построении развитого информационного общества, предлагающее овладение всеми видами речевого воздействия. Поэтому очень важно развивать в учениках риторические навыки в стенах школы. На основе учебников по литературе можно выполнить ряд заданий на выработку риторической компетенции у школьников.

Анализ содержания и структуры, принципов обновления учебно-методического комплекса позволил акцентировать внимание на базовых принципах разработки современного учебника, сочетания традиционного и инновационного подходов с учётом содержания школьного образования, меняющейся роли учителя, выработки компетенций речевой и читательской культуры обучающихся в условиях межкультурной коммуникации, в билингвальной и полиэтнической среде.

Список литературы:

1. Даниэльян Я.В. Современные концепции школьного учебника. [Электронный ресурс]: [Режим доступа]: [\[http://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-kontseptsii-shkolnogo-uchebnika\]](http://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-kontseptsii-shkolnogo-uchebnika). Дата доступа: 01.02.2017
2. Критерии и уровни сформированности у учащихся коммуникативной компетентности / В.И. Тесленко, С.В. Латынцев // Психология обучения. – 2011. – № 10. – С. 32-44.
3. Ладыженская Т. А. Школьная риторика. 6 класс / Т. А. Ладыженская: в 2 ч. – М.: Ювента, 2005.
4. «Литературное чтение» для 6 класса общеобразовательной школы с казахским языком с казахским, уйгурским, узбекским и другими языками обучения. Нуртазина Р.Б., Э.Сулейменова, К.Уразаева. – Алматы: Білім, 2012 год.

5. Насонова И.П. «Обществознание. Экономика вокруг нас»: Учебник / Под ред. Г.А. Бордовского. Класс: 9.
6. Розина И.Н. Педагогическая и профессиональная коммуникация в академических интернет-сообществах. [Электронный ресурс]: [Режим доступа]: http://www.russcomm.ru/rca_biblio/r/rozina04.shtml. Дата доступа: 05.02.2017
7. Соболева, О. Б. Учебник фиксированного формата в жизнь! (Создание и внедрение школьных учебников преподавателями университета) / Соболева Ольга Борисовна // UNIVERSUM: Вестник Герценовского университета / РГПУ. - СПб., 2012. - N 2. - С. 176-182.
8. Соболева О.Б., Корсун Р.П. «Обществознание. Человек в обществе»: Учебник / Под ред. Г.А. Бордовского. Класс:
9. Тюпа В.И. Инновационный стандарт литературного образования. Электронный ресурс: [Режим доступа]: [<http://metlit.nm.ru/materials/communic/innovst.html>]. Дата доступа: 01.01.2015
10. Тюпа В.И. К новой парадигме литературоведческого знания // Эстетический дискурс. Новосибирск, 1991. С.4-15
11. Уразаева К.Б., Янко М.Л., Солдатова И.И., Жампеисов М.Д. Профессиональная компетенция учителя и стратегия обучения русской литературе. *Опыт создания учебно-методического комплекса для 7 класса русской школы* // Международная научно-практическая конференция «Айтматовские чтения – 2016». – Бишкек, 2016. С.499-504.
12. Учебник фиксированного формата: концепция создания и материалы к разработке: учеб. - метод. пособие для работников системы образования / [О.В.Акулова и др.]; под ред. Г.А. Бордовского; Рос. гос. пед. ун-т им.А.И.Герцена. – СПб.: Изд-во РГПУ, 2008.



*Valentina Pentorets,
Master in Science in Russian,
Central and East European Studies,
University of Glasgow, UK*

**The increasing role of bilingualism in modern society: bilingual education.
The showcase of Russian-speaking community in Glasgow, Scotland**

Acknowledgements

This social research is an initiative of CEES, University of Glasgow, Russian Cultural Centre Haven and Refugee, Asylum and Migration Network of Glasgow. I would like to express my gratitude to all parties for their enthusiastic encouragement and continued assistance in the research.

Introduction

The research addresses several socio-linguistic issues arising in the context of bilingualism within the Russian Community in Glasgow. There will be three aspects of bilingualism investigated in the research: socio-linguistic, family and educational circumstances. The research aimed to identify the aspects and difficulties of Russian-speaking bilingual children in Scottish education and beyond it with a particular focus on children of primary school age. Furthermore, it investigated how parents living beyond the borders

of Russian-speaking countries can achieve an adequate level of social and language integration in the host society for their children and at the same time retain Russian language within families in given foreign circumstances of the host country.

Linguistic aspect: definition and development of bilingualism

The definitions of bilingualism proposed in various studies seems to be quite different, and at times very contradictory, and none of them are universally accepted. Bloomfield (1933) argues that "...in the case where this perfect foreign-language learning is not accompanied by loss of the native language, it results in bilingualism, is native-like control of two languages... of course, one cannot define a degree of perfection at which a good foreign speaker becomes a bilingual: the distinction is relative" (Hoffmann, 1991:15). Van Overbreke (1972) points out that "bilingualism is an optional or obligatory means for efficient two-way communication between two or more different "worlds" using two different linguistic systems" (Harding, Riley, 1986:23).

Obviously the above definitions offer very narrow description of bilingualism and seem ill-equipped to examine the broader aspects of bilingualism. Although, all of them suggest that bilinguals can be ranged from rare equilinguals, who are indistinguishably proficient in both languages to persons, who have visible differences in their skills in two languages.

It is often assumed that bilinguals are equally fluent in both languages at the same level. Lambert and Gardner used the label "balanced bilinguals" to define fully competent speakers in both languages, which means for them that: "The closer an individual approaches bilingual balance, the more he will be able to perceive and read words in both languages with similar speeds, to associate in both languages with similar fluency, to make active use of his vocabularies in both languages, and to be set to verbalize in both languages" (Niemiec 2010:14). In reality though, bilinguals are rarely linguistically balanced or equilingual in reading, speaking, listening and writing in two languages (Niemiec 2010:14). Equilinguism or balanced bilingualism implies an equal level of language skills, but does not really mean that the speaker is expected to be fluent in both languages comparable to a monolingual one. Here it must be considered that bilinguals using the languages in different contexts, with different purposes and for different reasons, tend to have one language stronger than another.

Consequently, the reduced exposure of the child to either of languages will make her or his learning process more insufficient. In the case of early and childhood bilinguals, which is the main category of the present research, in order to achieve native-like language performance there is a need for supplemental education support and balanced exposure to both languages. In this respect, Cummins also suggested that "children must achieve a critical level of proficiency in order to avoid cognitive deficits and to allow the potentially beneficial aspects of becoming bilingual to influence their cognitive growth" (Abreu, Cline, Lambert, 2004: 241).

Establishing bilingualism in the family: socio-linguistic portraits and correlation of two languages in bilingual children

The first sociolinguistic portrait of bilinguals can be characterized as *successive bilinguals*. In most of the cases the child was born in a Russian-speaking country or arrived in the host country at early age, when reading and writing skills had not been developed yet. At home, family members communicate in Russian. It is spoken by the parents, who themselves are actually in the process of social adaptation and probably lack linguistic skills of host language. For many years Russian is still the first language and the main tool of communication within the family, while the child gradually tries to acquire host language and to integrate in the education of the host country. If the parents do not control the development and relevance of both languages soon or later the child begins to use in Russian to greater extent calques and foreign words, which reflect cultural realities of the host country. The child begins to speak a mixture of languages, so-called

macaronic language. Thus, L1 (Russian) is oppressed by new forms of communication. Many parents encourage learning of the host language and at the same time neglect the maintenance of Russian explaining that it will be in any case in use in the home environment. The more years the child spends in the host country, the more Russian language will be in danger of being suppressed by L2, especially if there is no additional support to develop language skills in Russian. Communication in Russian is mainly limited to the home environment. In a better scenario parents use other sources to retain Russian language. They have good contacts with the local Russian-speaking community in the host country and visit the home country fairly regularly.

Another problem is that what has been learned and experienced in the host language (English) was not explicated in Russian. Hence, many areas of knowledge are excluded from the child's understanding. Children are able to discuss advanced topics as politics, science, technology, school achievements and other domains only in host language, on which they give emphasis in school. Russian automatically remains a communication tool of every day life at home, so-called "kitchen Russian" with basic vocabulary. Consequently, Russian language has a demoted position, because this language is not spoken in school or by friends. It does not open yet new communicative horizons, neither contribute yet to social success.

Children from mixed families with one native Russian-speaking parent and the other an English-speaking one are mainly categorized as *simultaneous bilinguals*. Although, characteristic of the first group of bilingual children at a great extent also coincide to the portrait of the second group, the latter one has some complimentary features: In this category of families, only one of the parents has an adequate level of Russian, something that makes it even more difficult to convey Russian language skills to the child. Communication in Russian is obviously limited in relation to the proportion of both languages spoken during the day. An average language input per week is at least 3:1 in favour of English. It is logical to assume that children will display better proficiency in that language. Therefore, children with only one Russian-speaking parent are to a greater extent incompetent in Russian language skills compared not only to their peers in the Russian-speaking country, but also to their peers who have two Russian-speaking parents in the host country. If both parents speak Russian, respectfully the role of Russian language for a child increases significantly. If one of the parents is native English speaker, the young bilingual may sometimes avoid communication in Russian. In contrast to the first category the host language is also spoken at home as well as in the external social environment. Child's achievements in Russian depend on the time, which is spent with the Russian-speaking parent and general exposure to this language. The interviewed Russian-speaking mothers married with Scottish argued that they were the only source of communication in Russian with their children. Thus, they had to find an alternative and complimentary education tasks for children to compensate the lack of Russian language input. Another controversy is that when entering schools and nurseries, simultaneous bilinguals rarely experience a transition period in education. The English-speaking environment and communication in English are already familiar to them, which is an advantage in comparison to successive bilinguals.

If we compare these two sociolinguistic portraits it is obvious that both categories of bilingual children differ in the level of intensiveness and contacts in two languages. In early simultaneous bilingualism children have less exposure to Russian and more intensive and earlier exposure to English. Children grow up with English as dominant language and Russian is in a much weaker position. Consequently, in late successive bilingualism the children have more extensive exposure to Russian and less exposure to English. This serves to retain Russian language as the main communication tool in the family, giving to the child a better chance to become a balanced bilingual.

Theoretically, during an equal development of two languages there is a limited possibility that a dominant language will be present. Practically, it is extremely difficult if not impossible to achieve that. The language that is in a more extensive exposure in terms of educational and professional input will be the dominant one. Although, both these groups of children have different features in their language

biographies, for both of them soon or later English becomes the dominant language depending on the level of Russian input in each family and given that the parents are for them the main source of Russian language. Consequently, although the term "bilingual" means the use of two languages, it does not imply an equal proficiency in both of them.

Bilinguals and Community: external determinants, which contribute to development of bilingualism

There are various reasons to explain how important bilingualism is and why some individuals and ethnic groups are more successful in the preservation of their language in foreign environment. A decisive factor in achieving this goal is the social status of the language minority in a given society and perceptions toward a particular minority language and population on the one hand and attitudes of the linguistic group itself toward its own language and position in the society. Tolerance of the majority population towards minority groups and their language, especially concerning children, may encourage them to speak their language. Discriminatory and hostile behaviours may cause the speakers of the minority language to refuse to use it not only publicly, but also at home, shifting gradually to the use of the majority host language. Another scenario is that the speakers will demonstrate even more purposefully their national identity and fight determinedly to maintain their language and to pass it on to the children.

Cognitive development of bilingualism also depends on the socio-cultural environment and particularly the social status of both languages in the community. It is essential to identify whether both languages are socially valuable in a given community. According to the social status of each language, the child will give different priorities in the development of both languages. It must be socially assumed that childhood bilingualism is just a potential ability. Whether it is going to become a reality depends on the surrounding environment.

The second essential factor for the survival of the minority language is the existence of considerable number of people from the same minority group who have already settled in nearby areas in the host country, who continue to speak the minority language and the presence of an organized infrastructure and institutions to promote the development of the minority language. This increases the likelihood that the home language will be supported outside the home environment, while the children learn and use the host (majority) language.

The ability to speak any foreign language in addition to the majority one either by a child or an adult is always seen as a desirable educational and professional achievement in most countries, especially if learning of languages is included in school curriculums. Paradoxically, there is not much done in many societies for promoting minority languages in education given that there are many of ethnic populations in each country. Smolicz argues in this respect: "It is a curious fact that bilingualism in migrant children is often discouraged, while the same phenomenon is favoured for the elite of the dominant group through the painful process of the acquisition of a second language at school" (Saunders, 1984:5).

Therefore, the third factor is to what extent the minority language is institutionalized in a given community in order to offer a stable, systematic and efficient development of minority language. If both languages are sufficiently institutionalized in the community, the child will derive maximum benefits from the bilingual experience. Today so-called Russian schools and Cultural Centres, which aim to preserve of Russian culture and language abroad, make a great contribution to the preservation of Russian language beyond the borders of Russian-speaking countries. Thus, part-time education in Russian in Western countries is mainly generated and accessible in Russian schools, where the main emphasis is given to humanities in Russian: writing and oral skills, comprehension, literature and history. Nowadays, there are two Russian Centres, operating in Glasgow supported at the governmental level - RCS Haven (<http://www.rcshaven.org.uk>) and Russian Orthodox Parish School (<http://kentigern.squarespace.com/sunday-school-eng/>).

Bilingualism, education and state: perspective of Scottish schools

The Scottish educational system has intensively promoted "equality of opportunity and high standards for all in education". Moreover, "inequality of educational attainment a key factor placing young people at risk of isolation, non-participation and social exclusion late in life" (www.atl.org.uk, 31/08/11). The needs of bilingual learners are also embedded in Scottish legislation. Recent policies mentioned in the Curriculum for Excellence have raised significantly the profile of bilingual children in Scotland. Agencies such as the Scottish Qualifications Authority, Learning and Teaching Scotland, Her Majesty's Inspectorate of Education (HMIE) and the Scottish Executive Education Department work in collaboration to support developments in education addressing the needs of bilingual learners individually, proactively and inclusively (A Curriculum of Excellence, 2004:9). The Curriculum Review Group reported in November 2004 with the document A Curriculum for Excellence signed by both the Education Minister and his Deputy (2004:3). This document establishes clear values and principles for education from the age of 3 to 18 and highlights that educational circumstances in Scotland should enable young people to develop within and beyond the school as successful learners, who will benefit from education and receive support in different ways to achieve their potentials. They also aim to be confident individuals with their own ambitions and responsible citizens developing concern, respect and tolerance to other individuals and nations. Young people must possess the right attributes and skills to grow up as the effective contributors to the society (Christie D. & Boyd B., 2005:1).

Another source of advice for education authorities, head teachers and specialist English as an additional language (EAL) staff was the document named Learning in 2(+) Languages, Learning and Teaching Scotland (2005). It defined several important aspects of working in bilingually diverse classrooms. The schools must be able to provide effective teaching and learning through creating an appropriate learning environment and using adequate methods. Teaching personnel must have high expectations motivating the fullest intellectual potentials of bilingual learners and at the same time planning, monitoring and tracking the attainment of bilingual pupils. Communication with parents and their involvement in educational process of their children is also welcomed. Furthermore, parents must be fully informed about the educational opportunities of the school attended by children, their achievements and possible needs for future improvements. According to the Standards in Scotland's Schools etc Act 2000 local authorities ensure that educational institutions meet the needs of all their learners respecting their racial and social diversity, encourage and contribute to the development of their achievement and increase educational standards: "...education is directed to the development of the personality, talents and mental and physical abilities of the child or young person to their fullest potential" (Gillies, 2005:29).

In view of teachers from Russian and Scottish schools in terms of behaviour and self-confidence, bilingual children have no difference from their native peers. They continued that bilingualism has no direct impact on the behaviour and habits of the child. Although, the communication skills of the child constitute an essential part of behaviour in school. Teachers act as mediators for learning using methods based on different learning styles and educational backgrounds beginning from early stage when a child is new to English/Russian, moving from early acquisition to developing competence, becoming competent and finally fluent.

Scottish EAL (English as Additional Language) Coordinating Council (SEALCC) is a network of EAL professionals across Scotland who are dealing with EAL provision in schools operating independently from Scottish Executive Authority (www.sateal.org.uk, 10/07/11). According to the Council, schools must be proactive in addressing the learning difficulties of bilingual pupils and maximising their potentials and learning standards. All schools have a support EAL policy for children and primarily all schools assess the child in terms of their level of English. The next step is to provide an appropriate, supportive and challenging educational programme for all learners within the mainstream curriculum given that the difficulties facing by the bilingual pupils are essentially linguistic, rather than cognitive.

Conclusions

One must bear in mind that bilingual upbringing is a long procedure, where one must define the priorities. Given the disproportionate exposure bilingual children from mixed and mono-lingual Russian families have had to the two languages, the results obtained in this sociolinguistic research indicate that both categories of bilinguals, successive and simultaneous are more fluent and accurate in English considering that they have extended social and academic interaction in this language. Russian as a home language is vitally important. The schools and teaching staff are providing the parents and carers with every encouragement to retain and develop home language. Moreover, they have to plan carefully the development of languages for academic purposes to gain the fullest benefits in both languages.

References:

A Curriculum for Excellence, Ministerial response, Scottish Executive, Edinburgh 2004, Produced for the Scottish Executive by Astron B37985 11/04, Published by the Scottish Executive, November, 2004 <http://www.scotland.gov.uk/library5/education/cerv-00.asp>

Abreu G., Cline T. & Lambert H., 2004, The education of Portuguese Children in Britain, Insights from Research and Practice in England and Overseas, Proceeding from the working conference organised in November 2001 at the University of Luton, England

Christie D. & Boyd B., 2005, "A Curriculum For Excellence", Overview of Recent Research-Based Literature for the Curriculum Review, University of Strathclyde

Education (Additional Support for Learning), Scotland Act 2004 (asp 4) <http://www.legislation.gov.uk/asp/2004/4/contents>

English as an Additional Language – Policy Document, Policy Statement – Acknowledgements – Client Group, Education and Community Services

Gillies D., 2005, A Curriculum For Excellence: A Question Of Values, <http://ser.stir.ac.uk/pdf/212.pdf>

Harding E. & Riley P., 1986, The bilingual family, A handbook for parents, Cambridge University Press, Cambridge-London-New York, New Rochelle, Melbourne, Sydney

Hoffmann C., 1991, An introduction to Bilingualism, Longman - London and New York

How good is our school? Self evaluation series: Inclusion and Equality. Part 4: Evaluating educational provision for bilingual learners, 2006, HM Inspectorate of Education, HMIe improving Scottish Education, <http://www.hmie.gov.uk/documents/publication/cd/frames.htm>

Learning in 2+ Languages, Ensuring Effective Inclusion for Bilingual Learners

Good Practice for Teachers, Educational Establishments and Local Authorities, Learning and Teaching Scotland 2005

Niemiec E., 2010, Between us bilinguals, A fairly unbiased dissertation on monolingual and bilingual views on code-switching, Warsaw, First Edition

Race Relations (Amendment) act 2000, The Scottish Government, The Information Centre, September 2001, http://www.scottish.parliament.uk/business/research/pdf_res_notes/rn01-82.pdf

Saunders G., 1984, Bilingual Children: Guidance for the family, Multilingual Matters LTD

**Плотникова Галина Николаевна,
доктор филологических наук, профессор,
профессор кафедры русского языка для иностранных учащихся
Уральский федеральный университет
им. первого Президента России Б.Н.Ельцина,
Екатеринбург, Россия**

К проблеме создания системы обучения русскому словообразованию иностраных учащихся

Abstract. *The article is devoted to the problem of teaching Russian word-formation to foreign students. The paper give saccent to the role of word-formation in the development and consolidation of skills in all kinds of speech activity as well as in the expansion and activation of students' vocabulary.*

On the base of many years of teaching experience with foreign students the author proposes a system organization of word-formation material for students whose native language doesn't have neither derivational process nor morphemic-derivational structure of words which are typical only for Russian language. This system can be included for example in a program of practical grammar courses or practical Russian language courses. The system is based on three stages of word-formation learning process. The article defines for each stage main and secondary learning objectives, reveals the contents including specific knowledge and skills which are to be acquired by students at each stage and provides some guidelines for work with derivational material for any foreign audience.

Keywords: *word-formation, idiomaticity of word semantics, word formation method, derivational category, derivative, non-derivative word, producing base.*

Высокая степень владения русским языком как иностранным предполагает наличие прочных навыков во всех видах речевой деятельности: говорения, письма, аудирования и чтения. Однако, без преувеличения можно сказать, что выработка таких навыков, т.е. усвоение комплекса системно-структурных образований фонологического, семантического, морфологического и синтаксического планов, необходимого для восприятия и порождения внутренне мотивированной речи, основанной на свободе и легкости выбора языковых средств, невозможна без осмысления учащимися словообразовательной системы русского языка. На это неоднократно указывали как отечественные, так и зарубежные ученые (Н.Д. Арутюнова, Б.М. Гинзбург, Е.Я. Йофик, И. Йирачек, Г. Малкиел, А.И. Моисеев, И. Онхайзер, Г.И. Рожкова, И.С. Улуханов, Н.А. Янко-Триницкая и др.). Кроме того, опора на словообразовательную систему, представленную с учетом потребностей адресата (иностранца), позволяет найти более эффективные приемы отбора и подачи лексического и грамматического материала, обосновать состав лексических минимумов и определить пути семантизации производных слов.

Безусловно, в процессе изучения лексико-грамматического материала учащиеся периодически знакомятся с отдельными словообразовательными явлениями, но фрагментарное знакомство с ними не создает очень важной фундаментальной опоры в знании русского языка и тем самым не способствует более эффективному дальнейшему его освоению. Таким образом, с нашей точки зрения, до сих пор в обучении русскому языку как иностранному недостаточно осознается значимость словообразовательной системы как действенного механизма не только в теоретическом

осмыслении системной организации русского языка, но и в выработке практических навыков.

Очевидно, что однозначного решения затронутой проблемы быть не может, так как контингент иностранных учащихся в наших учебных заведениях включен в разнообразные параметры образовательной системы, к тому же могут быть и другие дополнительные нюансы, которые не всегда удастся игнорировать.

Отметим сразу, что в данном случае речь пойдет об опыте обучения русскому словообразованию такого контингента иностранных учащихся (носителей китайского, корейского, японского и некоторых других языков), у которых в родном языке отсутствует словообразовательный процесс в нашем понимании и, как следствие, отсутствует и морфемно-словообразовательная структура слова, характерная для русского языка. Это уже является одним из основополагающих моментов в создании системы обучения русскому словообразованию.

В практике обучения русскому языку в иностранной аудитории системное представление словообразовательного материала может быть осуществлено, как показывает наш опыт работы, двумя способами.

Во-первых, возможен особый учебный курс «Словообразование». Прежде всего он необходим при обучении филологов-бакалавров, а также филологов-магистрантов, если в магистратуру приезжают учащиеся после обучения в своей стране, где они получают довольно скудные сведения о словообразовательных явлениях в русском языке. С удовлетворением можно отметить, что эти учащиеся проявляют большой интерес к данному курсу, понимая его важность для развития словарного запаса и активизации речевых навыков. К сожалению, для иностранных учащихся этот курс вводится редко, хотя оправдывает себя не только при обучении студентов гуманитарного профиля, но и других профилей. В таком курсе, как обычно, предусматриваются как лекционные, так и практические лабораторные занятия. На них широко практикуется работа с различными словарями, в том числе и словообразовательными.

О принципах создания учебного пособия к такому курсу нами было сказано ранее [2, 162-165], поэтому остановимся более подробно на втором способе, который предполагает включение системной подачи словообразовательного материала в курс практической грамматики (практического русского языка) при условии сохранения методической организации поэтапного представления словообразовательной системы.

На наш взгляд, можно выделить три основных этапа в освоении словообразовательной системы. При этом каждый из них имеет свои цели (основные и сопутствующие), свои методы презентации материала и свое содержание. Говоря о содержательной стороне, следует подчеркнуть важность соотношения теоретического и практического материала в соответствии с целями и задачами каждого этапа. Остановимся коротко на каждом этапе.

I этап. Основной целью его является создание ориентировочной базы для овладения словообразовательной системой русского языка на основе наблюдения над словообразовательными элементами в слове. Содержательная сторона этапа включает следующий объем знаний, умений и навыков (приводим лишь основные положения и без особой конкретизации):

1. Знакомство с основными понятиями словообразования и морфемики, освоение терминологии, связанной с составом слова (морфема, корень, суффикс, префикс, постфикс, аффикс, основа слова и др.).

Естественно, что усвоение терминологической лексики на данном этапе идет в рецептивно-репродуктивном плане и только в процессе экспликации морфемного и словообразовательного анализа, проводимого преподавателем или представленного в образцах практических заданий.

2. Разграничение производных и непроизводных слов и разграничение производных и производящих слов, данных в словообразовательной паре.

При этом дается список наиболее употребительных непроизводных слов (по частям речи),

включающий несколько сотен единиц, для самостоятельного освоения при помощи словаря.

3. Выделение в слове основы и окончания, вычленение в составе основы структурных элементов. Определение основной функции аффиксов (формообразующей или словообразующей).

4. Знакомство с основными аффиксальными способами словообразования.

5. Определение некоторых общих (без конкретизации) словообразовательных значений слов по наличию продуктивных аффиксов. При этом используются группировки одноструктурных слов.

6. Выведение значения некоторых типов изоморфных слов по значению составляющих частей.

7. Знакомство с наиболее распространенными типами чередования звуков, сопутствующими словообразовательным процессам.

Этап. Основной его целью является получение представления о способах образования слов, принадлежащих к различным частям речи, на основе овладения элементами морфемного и словообразовательного анализа. Содержательная сторона включает в себя следующее:

1. Знакомство со всеми продуктивными способами образования слов и усвоение основных продуктивных аффиксов, участвующих в формировании словообразовательной структуры производных слов различных частей речи. Знакомство с полисемией аффиксов и эмоционально-экспрессивными словообразовательными средствами.

Прохождение этого раздела – довольно длительный процесс, и строится он на основе выделения в каждой знаменательной части речи основных словообразовательных категорий, внутри которых рассматриваются наиболее продуктивные словообразовательные типы. О таком подходе к изучению словообразовательной системы русского языка, а также к освоению русской лексики неоднократно упоминается в работах ученых (М.И. Задорожный, Е.А. Земская, А.Н. Тихонов и др.). Например, Е.А. Земская, говоря о сущности словообразовательной категории, отметила, что «словообразование каждой части речи целесообразно описывать исходя из того, какие словообразовательные категории в ней действуют (в пределах одного и разных способов словообразования)» [1, 391].

2. Широкое знакомство с наиболее распространенными морфонологическими явлениями, сопровождающими словообразовательный процесс.

3. Умение конструировать изоморфные слова по заданным ориентирам.

4. Умение раскрыть значение слова с фразеологической семантикой I степени. О степенях фразеологичности семантики слова идет речь в нашей работе [3, 116-126].

Этап. Основной его целью является знакомство с системной организацией словообразования в русском языке на основе анализа и синтеза словообразовательных единиц различного типа. Содержательная сторона включает в себя следующее:

1. Освоение широкого круга словообразовательных средств, включая стилистически маркированные.

2. Умение раскрыть значение большей части производных в словообразовательном гнезде или его части: блоке, парадигме, цепочке.

3. Умение сконструировать большую часть конкретного гнезда (парадигмы, цепочки) по заданному инварианту, характерному для определенной лексико-семантической группы.

4. Умение разобраться со значением употребительных слов, имеющих фразеологическую семантику II и III степени.

Как видим, на III этапе должно произойти умножение и систематизация полученных знаний. Это остановится возможным при условии углубленной работы со словообразовательными гнездами (и их частями), что способствует интенсивному пополнению словаря, освоению основных закономерностей словопроизводства, раскрытию словообразовательных возможностей русского языка.

Таким образом, изучение русского словообразования и системная подача

словообразовательного материала позволяет иностранным учащимся более эффективно использовать языковые средства для адекватного выражения коммуникативных намерений.

Список литературы:

1. Земская Е.А. Словообразование / Е.А. Земская // Современный русский язык: учеб. для филол. спец. Высших учебных заведений. М.: Наука, 1997. С. 372-415.
2. Плотникова Г.Н., Плотникова Ю.И. Словообразовательная категория как единица обучения русскому языку в иностранной аудитории // Десятый международный симпозиум МАПРЯЛ. Теоретические и методические проблемы русского языка как иностранного в традиционной и корпусной лингвистике. – Издательство “ИВИС”, Велико-Тырново, Болгария, 2010. С. 162-165.
3. Плотникова Г.Н. Фразеологичность семантики слова в лингводидактическом аспекте // Русский язык и культура в зеркале перевода. Материалы межд. науч. конф. 25-30 апреля 2014 г. Россия – Греция (Салоники). МГУ. Высшая школа перевода. С. 116-126.



*Романова Нина Навична,
доктор педагогических наук, доцент,
Московский государственный технический
университет им. Н.Э. Баумана,
Москва, Россия;*

*Амелина И.О.,
преподаватель,
Юго-Западный государственный университет,
Курск, Россия*

Применение художественных фильмов и телесериалов при обучении иностранных студентов русскому деловому общению

***Abstract:** The article considers the peculiarities of using authentic feature films and television series in the course of Russian as a foreign language to teach business communication. The results of a survey among foreign students regarding their attitude towards independent and classroom work with audiovideomaterials, towards this type of lingvo- and sociocultural information resources as a means of teaching the Russian language are stated.*

***Keywords:** Russian as a foreign language, professional and communicative competence, business communication, authentic audiovideomaterials.*

Установка на модернизацию национальных систем образования, их направленность на формирование и повышение уровня профессионально-коммуникативной компетенции специалиста [10, 185] предопределяет поиск учеными и педагогами новых методик, технологий и средств обучения, обеспечивающих эффективность лингвообразовательного процесса в высшей школе, в том числе в области подготовки по русскому языку как иностранному (РКИ). Использование

лингводидактикой инновационных технологий открывает студентам доступ к разноформатным источникам информации, мотивирует к самостоятельной работе, расширяет возможности для профилизации их языковой подготовки [11, 283].

В ряду средств обучения, направленных на стимулирование учебно-познавательной деятельности иностранных студентов в вузах РФ, особой популярностью пользуются аутентичные художественные фильмы и телесериалы [8, 29]. Действующая коммуникативно-ориентированная методика в обучении РКИ, значимость приобщения иностранных студентов к культуре носителей изучаемого языка определяют актуальность обращения к данным аудиовизуальным источникам лингво- и социокультурной информации как средству обучения.

В силу данных особенностей аутентичные отечественные художественные фильмы в последние десятилетия привлекают все большее внимание ученых-методистов, среди которых И.Э. Абдрахманова, Е.Н. Аль-Афанди, Л.А. Батурина, Г.В. Воробьева, А.С. Лобский, В.Э. Матвеев, И.В. Семенова, Н.П. Турунен и др. Активно выпускаются учебные пособия для работы с различными аудиовидеоматериалами, например: Бахмутова А.В. «Барышня-крестьянка»: учебное пособие по русскому языку для студентов-иностранцев на материале повести А.С. Пушкина и одноименного фильма [2]; Весова Т.Н. Читаем. Смотрим. Говорим: развитие речевых умений на материале художественных текстов и видеозаписей одноименных фильмов [3]; Гончар И.А. Послушайте!: учебное пособие по аудированию для иностранных учащихся, изучающих русский язык [4]; Жидкова Г.Ф., Молоков С.В., Шаклеин В.М., Шорунова Н.Г. Учебный видеокурс «Русская речь» по кинофильмам «Ирония судьбы, или с легким паром» [5], «Бриллиантовая рука» [6], «Москва слезам не верит» [7] и др.

Дидактическую ценность как самостоятельного и полноценного средства обучения иностранному (в нашем случае – русскому) языку художественные фильмы и телесериалы представляют в силу таких своих содержательно-функциональных характеристик, как:

- *аутентичность* (отражение реальной речевой среды, речевого узуса русского языка конкретного времени в типичных коммуникативных ситуациях с разнообразными коммуникантами – людьми разного пола, профессий, социального статуса);

- *визуальность* (формирование наглядного «образа» речи: создание речевого паспорта говорящего, «картины» его вербального поведения как отражения индивидуальных психотипических качеств персонажа и одновременно культуры и традиций конкретного этносоциума);

- *интегативность* (возможность объединить в лингвообразовательном процессе обучение русскому языку, литературе, истории, экономике и другим дисциплинам с целью формирования комплексной лингво- и социокультурной компетенции учащихся [1, 11]).

К данному перечню следует добавить *инфлуентальность*, то есть воздействующий характер аудиовидеоматериалов, благодаря которому посредством зрительно-слуховых образов, наличия сюжета, представления героев, погруженных в общечеловеческие заботы и проблемы, учащийся вовлекается в действие фильма, начинает проявлять соответствующие эмоции, сопереживать, «пропускать через себя» события, что активизирует его познавательную деятельность, интерес и мотивацию к изучению иностранного (русского) языка для лучшего понимания духовного мира и национального характера его носителей.

Для того чтобы художественные фильмы способствовали оптимизации учебного процесса, необходимо организовать специальную систему работы с ними в рамках конкретных этапов:

- *преддемонстрационного* (призван заинтересовать учащихся, настроить их на дальнейшую работу, подготовить к выполнению заданий, а также снять определенные трудности (социокультурные и языковые) в восприятии видеофрагмента);

- *демонстрационного* (нацелен на развитие языковой, речевой и социокультурной компетенций

учащихся, расширение их вокабуляра и страноведческих знаний);

- *постдемонстрационного* (ставит своей задачей контроль понимания содержания фильма, а также совершенствование навыков аналитической обработки информации источника, умений в оформлении результатов мыслительной деятельности в устной и письменной речи) [9, 36].

Однако достижение эффективности посредством такого подхода возможно лишь при условии психологической готовности учащихся. На базе Юго-Западного государственного университета (г. Курск) был проведен опрос иностранных студентов 1-3 курсов относительно их мнения о работе с аудиовидеоматериалами. Опрос показал, что иностранные студенты смотрят различные видеоматериалы довольно часто (30% – каждый день; 11,7% – 5-6 раз в неделю; 23,3% – 3-4 раза в неделю) (см. Рис.1).

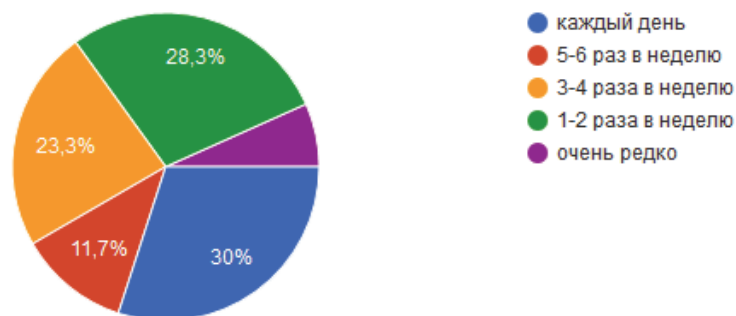


Рис. 1 – Частота просмотра видеоматериалов

Обращение к российским видеоматериалам происходит реже (43,3 % - 1-2 раза в неделю) (см. Рис.2).

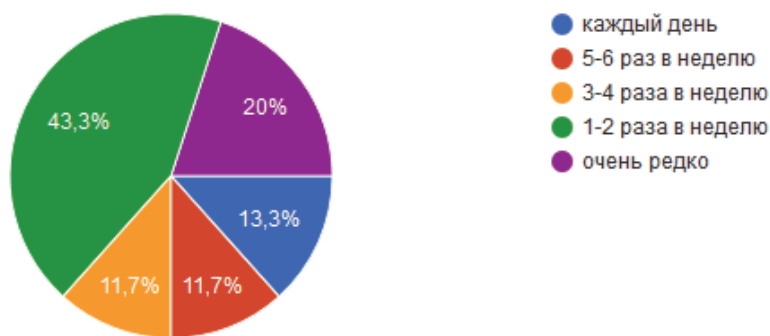


Рис. 2 – Частота просмотра видеоматериалов на русском языке

Такая разница объясняется отсутствием системно организованной работы с видеоматериалами наряду с известными трудностями в восприятии источников на русском языке, в числе которых: высокий темп речи героев (54,4%), индивидуальные особенности речи говорящего (24,6%), наличие незнакомых слов (35,1%), посторонние помехи (3,5%).

Следует отметить, что среди различных видов видеоматериалов студенты отдают предпочтение художественным фильмам (55%) и новостям (38%); также они смотрят документальные фильмы (35%), телевизионные (развлекательные, музыкальные, спортивные и т.п.) программы (33,3%) и телесериалы (21,7%).

Большинство студентов проявляют интерес к применению видеоматериалов на занятиях по русскому языку (ответы составляют: «да» – 70%, «все равно» – 28,3%, «нет» – 1,7%). При этом

значительная часть студентов положительно оценивает влияние рассматриваемых материалов на изучение русского языка («да» – 89,8 %, «нет» – 10,2 %).

Работу по овладению русским языком с использованием видеоматериалов студенты готовы осуществлять как в аудитории, так и дома («дома, по сети Интернет» – 45,8 %, «и дома, и в аудитории» – 47,5 %, «в аудитории» – 6,8 %).

Согласно результатам опроса при работе в аудитории студенты понимают около половины или чуть более информации, представленной в видеоформате (50-69% информации – 50%) (см. Рис. 3).

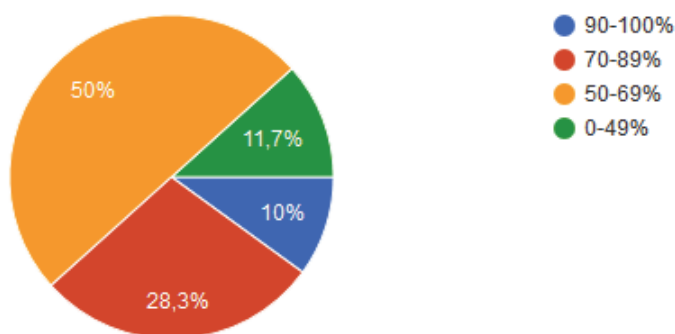


Рис. 3 – Доля понимаемой информации аудиоматериалов при работе в аудитории

Домашняя обстановка несколько повышает данный показатель (70-89% информации – 45%) (см. Рис. 4). Для достаточного понимания информации видеоматериала студентам требуется посмотреть его 2 (35%) или 3 (40%) раза; некоторые все адекватно воспринимают и при однократном просмотре (13,3%), а остальным требуется 4 и более просмотров (11,7%).

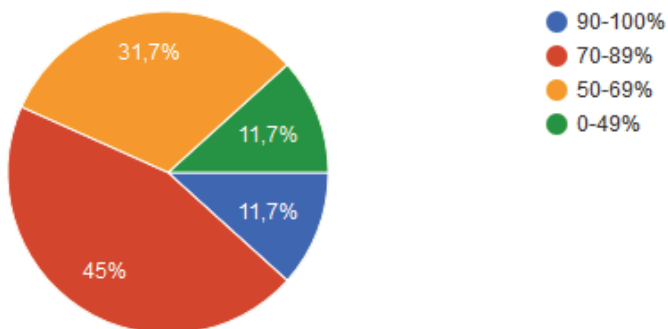


Рис. 4 – Доля понимаемой информации аудиовидеоматериалов при работе дома

Из числа заданий для работы с видеоматериалами студенты выделяют как предпочтительные (любимые): ответы на вопросы (65%); составление диалогов (38,3%); выбор правильного ответа (33,3%); составление примеров с новой лексикой (33,3%).

Объясняя свое желание работать с видеоматериалами, студенты ссылаются на то, что это интересный вид деятельности (60%), что он помогает в расширении лексического запаса (56,7%), способствует изучению речевых конструкций и их правильному употреблению, дает практическую информацию о поведении в конкретных ситуациях (30%), знакомит с культурой русского народа (31,7%), а также стимулирует активность на занятии (28,3%).

Закономерно в этой связи, что в условиях современной лингвокультурной среды вуза студенты

приветствуют применение аудиовидеоматериалов как действенного средства их профессионально-коммуникативной подготовки, хорошо понимая их культурно-образовательную ценность. Задача преподавателя состоит в том, чтобы выстроить систему работы с данными источниками, а также научить преодолению возникающих трудностей.

Итак, опрос показал, что использование видеоматериалов на занятиях по иностранному языку оправданно получает широкое распространение и целесообразно для достижения различных дидактических целей.

Работа с художественными фильмами и телесериалами в рамках обучения деловой коммуникации позволяет реализовать следующие *задачи*:

- знакомить учащихся с типичными коммуникативными ситуациями в области деловых отношений (собеседование, переговоры, телефонный разговор, презентация и т.д);
- осваивать вариативные способы выражения основных интенций (приветствия, согласия, комплимента, просьбы и т.п.) на иностранном (русском) языке;
- расширять словарный запас актуальной лексикой (терминами, профессионализмами, частотными нейтральными лексическими единицами), а также активизировать использование некоторых устойчивых сочетаний и фразеологизмов, характерных для деловой коммуникации и добавляющих образности и убедительности речи ее участников;
- совершенствовать навыки аудирования, построения монологических и диалогических высказываний с учетом делового речевого этикета, развивать умения письма при составлении деловых документов, соответствующих ситуации видеосюжета;
- предоставлять лингвокультурную информацию о стране изучаемого языка, речеповеденческих стратегиях русских деловых людей, особенностях характера русского человека.

Следует отметить, что не каждый художественный фильм или телесериал пригоден для использования в обучении русскому деловому общению, поэтому при выборе аудиовизуального источника преподавателям необходимо опираться на следующие *критерии* его потенциального использования в качестве средства обучения:

- богатство языкового и речевого материала, его нормированность;
- типичность и социальная значимость представленных коммуникативных ситуаций;
- насыщенность лингвокультурной информацией.

С этой целью в художественном фильме или телесериале должен быть выделен ряд конкретных эпизодов с релевантными коммуникативно-речевыми ситуациями продолжительностью 2-6 минут с последующим включением в рамках конкретной темы нескольких видеосюжетов для более полного представления материала и его всесторонней лингводидактической интерпретации.

Таким образом, обращение к аутентичным художественным фильмам и телесериалам в курсе русского языка как иностранного служит оптимизации учебного процесса, которая достигается посредством продуманной организации системной работы с нужным материалом и благодаря психологической подготовленности студентов к восприятию информации в данном формате. При применении указанных аудиовизуальных средств преподаватель должен четко определять задачи, которые помогают реализовать выбранный подход, а также руководствоваться вышеуказанными критериями при отборе материала. Это позволит успешно формировать необходимые умения и навыки иностранных студентов при общем развитии их лингвокоммуникативной компетенции.

Список литературы:

1. Абдрахманова И.Э. Совершенствование русской речи иностранных студентов на основе восприятия российской аудиовизуальной культуры: автореферат дисс... докт. пед. наук: 13.00.02 /Московский педагогический государственный университет. – Москва, 2010. – 43 с.
2. Бахмутова А.В. «Барышня-крестьянка»: учебное пособие по русскому языку для студентов-иностранцев на материале повести А. С. Пушкина и одноименного фильма. – Волгоград, 2005. – 40 с.
3. Весова Т.Н. Читаем. Смотрим. Говорим: развитие речевых умений на материале художественных текстов и видеозаписей одноименных фильмов: учеб. пособие. – Волгоград, 2008. – 56 с.
4. Гончар И.А. Послушайте! : учебное пособие по аудированию для иностранных учащихся, изучающих русский язык. В 3 вып. – Вып. 3: первый сертификационный уровень (B1): общее владение РКИ. – СПб.: Златоуст, 2014. – 166 с.
5. Жидкова Г.Ф., Молоков С.В., Шаклеин В.М., Шорунова Н.Г. Учебный видеокурс «Русская речь» по кинофильму «Ирония судьбы, или с легким паром!». – М.: Изд-во РУДН, 2005. – 202 с.
6. Жидкова Г.Ф., Молоков С.В., Шаклеин В.М., Шорунова Н.Г. Учебный видеокурс «Русская речь» по кинокомедии «Бриллиантовая рука». – М.: РУДН, 1999. – 146с.
7. Жидкова Г.Ф., Молоков С.В., Шаклеин В.М., Шорунова Н.Г. Учебный видеокурс «Русская речь» по кинофильму «Москва слезам не верит». – М.: РУДН, 2009. – 181с.
8. Романова Н.Н., Амелина И.О. Демонстрационный (просмотровый) этап работы с аудиовидеоматериалами при обучении деловой коммуникации в рамках вузовского курса РКИ // Научный результат. Серия: Педагогика и психология образования. – 2016. – Т. 2. – № 1. – С. 29-34.
9. Романова Н.Н., Амелина И.О. Работа с аудиовидеоматериалами как вид самостоятельной работы иностранных студентов при обучении русскому деловому общению // Известия ЮЗГУ. Серия: Лингвистика и педагогика. – 2016. – № 2. – С. 130-138.
10. Степанова Н.С., Попова Г.В., Диневич И.А., Степыкин Н.И. Формирование коммуникативной компетентности студентов в процессе обучения // Современные проблемы высшего образования: материалы VI международной научно-методической конференции. – 2014. – С. 185-191.
11. Шульгина Н.С., Босова М.В. Инновационные образовательные технологии как залог качественного образования в вузе // Язык и межкультурная коммуникация в современном информационном пространстве: Материалы VI Всероссийской научной конференции школьников, студентов и аспирантов. – Курск, 2015. – С. 283-290.



*Скорикова Татьяна Петровна,
доктор филологических наук,
профессор кафедры русского языка,
Московский государственный технический
университет им. Н.Э. Баумана,
Москва, Россия*

*Орлов Евгений Александрович,
старший преподаватель кафедры русского языка,
Московский государственный технический
университет им. Н.Э. Баумана,
Москва, Россия*

**Интерактивная основа построения учебного курса магистратуры
в виртуальной образовательной среде (на материале дисциплины «Теория и
практика межкультурной коммуникации»)**

***Abstract:** The article is devoted to the use of the virtual campus in educational and scientific spheres. The emphasis is on the interactive basis of construction of the course (the interaction of all of its structural elements and online components), which is provided through a system of hyperlinks in the course structure. The development of the professional competence of a student at the decision of their teaching and research tasks in the electronic educational environment is also under discussion.*

***Keywords:** computer technology, independent work of undergraduates, e-learning environment, the virtual campus.*

В вузовской практике накоплен большой опыт использования инновационных методов обучения в организации самостоятельной образовательной деятельности учащихся, которые могут быть реализованы средствами компьютерных технологий. Основная проблема использования таких перспективных информационно-образовательных сред связана как с необходимостью создания современных компьютерных дистанционных средств обучения и их внедрением в практику, так и с задачами информационно-технологической подготовки преподавателей в области применения ИКТ в профессиональной деятельности. По этой причине методики обучения в высокотехнологичной информационной среде постепенно становятся предметом всестороннего изучения и профессионального осмысления педагогами в высшей школе.

Информационно-образовательная среда предполагает в качестве основных составляющих следующие взаимосвязанные компоненты: образовательные ресурсы – образовательная коммуникация – управление образовательным взаимодействием. В соответствии с этим подходом в статье рассматривается проблема создания средств дистанционной поддержки преподавания дисциплины «Теория и практика межкультурной коммуникации» для учащихся магистратуры по специальности «Теория массовых коммуникаций и международные связи с общественностью».

В рамках современной образовательной парадигмы содержание, формы и методика обучения должны соответствовать актуальным и перспективным потребностям личности — субъекта образовательной деятельности. В связи с этим в профессиональной подготовке учащихся следует

обратить особое внимание на обучение необходимым знаниям и навыкам работы с информацией при использовании новейших компьютерных технологий [2; 3; 4; 6]. Это поможет молодым специалистам самостоятельно обновлять собственный запас знаний, пользуясь дополнительно ресурсами профессиональной интернет-коммуникации.

Рассмотрим некоторые актуальные проблемы использования этих технологий при организации самостоятельной работы магистрантов в ходе освоения дисциплины по теории и практике межкультурной коммуникации.

Главная целеустановка использования современных информационных технологий при овладении содержанием дисциплины заключается в развитии умения магистранта овладеть основными технологическими подходами к проектированию собственной виртуальной образовательной среды [5]. Ожидаемым результатом является формирование у магистрантов готовности осуществлять проектирование своей индивидуальной образовательной среды с помощью современных компьютерных технологий.

Вслед за Э.Г. Азимовым под виртуальной образовательной средой мы понимаем среду обучения, основанную на интернет-технологиях [1,194]. Обучающие ресурсы виртуальной языковой среды строятся на базе электронных учебников и учебно-методических комплексов, представляющих собой «структурированное информационно-образовательное пространство учебного заведения со всеми имеющимися в нем курсами дистанционного обучения, предусмотренными учебным планом или программой обучения» [1, 195].

Разработанный нами учебно-методический комплекс по дисциплине «Теория и практика межкультурной коммуникации» интегрирован в электронную среду обучения виртуального Кампуса (на базе информационных технологий, разработанных в МЭСИ) и включает в свой состав веб-страницу преподавателя с информационно-справочными материалами, задания (индивидуальные и групповые), контрольные задания и тесты, а также веб-страницу учащегося, включающую документацию учебного процесса, методические материалы, форумы, веб-квесты и способы организации взаимодействия с преподавателем.

Актуальность и востребованность настоящего учебно-методического комплекса для магистрантов определяется его инновационным характером и реализацией в нем гибкой модели управления знаниями обучаемых в ходе освоения дисциплины магистратуры. Планируется перенос коммуникативно-деятельностной концепции обучения в практику дистанционных форм организации самостоятельной работы студентов и моделирование на этой основе нового образовательного продукта с использованием он-лайн компонента и его внедрением в учебный процесс.

Интерактивная основа построения курса (взаимодействие всех его структурных элементов и он-лайн компонентов) обеспечивается системой сквозных гиперссылок в структуре самого курса: лекционный материал > основные (ключевые) понятия разделов курса > тесты > практические задания > проблемные задания и проекты.

В ходе изучения теории и практики межкультурной коммуникации магистранты знакомятся с основными закономерностями глобального процесса информатизации общества и образования; спецификой и образовательными возможностями современной виртуальной среды обучения. Кроме того, они учатся оценивать протекание учебного процесса в виртуальной информационной образовательной среде; осуществлять виртуальную коммуникацию с членами учебной группы и преподавателем, применять возможности виртуальной среды для решения различных учебно-научных задач (подготовка докладов, рефератов, курсовых работ и пр.), участвовать в проведении и организации сетевых дискуссий (форумах) по проблемам межкультурного общения. В результате магистранты овладевают: технологиями поиска информации по заданным тематикой курса вопросам; способами ориентирования и взаимодействия с ресурсами глобальной сети Интернет;

технологией проектирования собственных образовательных маршрутов с помощью виртуальной среды обучения.

Изучение дисциплины строится по модели смешанного обучения, при котором работа в аудитории на лекциях и семинарах сочетается с он-лайн компонентами, доступными студентам в электронной среде (виртуальном Кампусе). Выполнение слушателями в Кампусе самостоятельных проблемных и проектных заданий по тематике курса развивает такие компетенции, как умение работать с основными информационно-поисковыми и экспертными системами, системами представления знаний; владение современными методиками сбора, хранения и представления баз данных с учетом достижений компьютерных технологий.

Выработке указанных компетенций способствует выполнение в Кампусе заданий с разнообразными интернет-сервисами (форум, работа с блогами, электронными СМИ – текущей периодикой, телесюжетами, специальными лингвистическими сайтами и пр.). Слушатели курса учатся находить наиболее оптимальные способы решения проблемной задачи, работать в команде, проявляя инициативность и креативность, а также лидерские качества. На практических занятиях, публично представляя свои проекты от имени группы (команды), студенты выступают с презентациями, участвуют в дискуссиях и обсуждениях, демонстрируя активность и заинтересованность в предмете изучения, что особенно важно в сфере подготовки специалистов по теории массовых коммуникаций и связям с общественностью.

Вся самостоятельная работа слушателей магистратуры осуществляется в электронной образовательной среде - виртуальном Кампусе, позволяющем поддерживать постоянный учебный контакт с преподавателем, контролировать выполнение тестов и других самостоятельных заданий в ходе изучения дисциплины, создавать, открывать, использовать, сохранять, пересылать сообщения и файлы различных форматов, выполнять необходимые действия в стандартных учебных ситуациях, находить информацию о своей успеваемости по балльно-рейтинговой системе оценки знаний.

Образование магистранта по своей сути является индивидуализированным, так как включает в себя не только профессиональную, но и научную составляющую, определяемую интересами и потребностями магистрантов. Именно поэтому в ходе освоения содержания дисциплины «Теория и практика межкультурной коммуникации» использование новейших информационных технологий и виртуального Кампуса способствует эффективному формированию всего комплекса базисных общенаучных, научно-исследовательских, лингвистических, коммуникативных, прагматических и специальных компетенций магистрантов, определяемых учебной программой дисциплины.

Как видим, виртуальная образовательная среда в силу своего своеобразия и особенностей организации ведет к усилению рефлексивной активности субъектов образования. Преподавателю необходимо научиться грамотно использовать рефлексивный потенциал сетевого пространства для целенаправленного решения педагогических задач, связанных со становлением профессиональной компетенции будущего специалиста.

Список литературы:

1. Азимов Э.Г. Информационно-компьютерные технологии в преподавании русского языка как иностранного: Методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного. – М., Русский язык. Курсы, 2012. – 352 с.
2. Бегалиева С.Б. Современные образовательные технологии как способ активизации познавательной деятельности студентов // Русский язык и литература в международном образовательном пространстве: современное состояние и перспективы. Гранада, 7-9 мая 2007 г. – Т.1. – СПб.: Изд. дом МИРС, 2007.- С.249-254.

3. Куликова С.С., Яковлева О.В. Индивидуальная информационная образовательная среда как условие профессионального развития студента // Педагогическое образование в переходный период: результаты исследований 2010 года: Сборник статей по материалам внутривузовской научной конференции 2 марта 2010 года. – СПб: «Лемма», 2011. – С. 323-329.
4. Носкова Т.Н. Какую информационно-образовательную среду можно считать высокотехнологичной? //Universum: Вестник Герценовского университета. – 2007, № 1 – С. 45-47.
5. Скорикова Т.П. Обучение теории и практике межкультурной коммуникации (с использованием виртуальной образовательной среды). // Вестник РУДН. Сер. «Русский и иностранный языки и методика их преподавания». - 2013, № 2. - С. 136-143.
6. Скорикова Т.П., Орлов Е.А. Активизация познавательной деятельности магистрантов в учебно-научной сфере при использовании информационно-компьютерных технологий. // Известия Юго-Западного государственного университета. Сер. «Лингвистика и педагогика». – 2013, № 1.– С. 87-92.



*Сологуб Ольга Павловна,
доктор филологических наук, доцент,
Associate Professor факультета иностранных языков и литератур
Тайваньского национального университета,
Тайбэй, Тайвань*

Система письменно-речевой деятельности на занятиях по РКИ

***Abstract:** The paper is devoted to interpretation of experience while teaching the course "Written language" to the students studying Russian as a Foreign Language. Educational and methodical support of this course is big and diverse however system approach has been realized still insufficiently. The paper is an attempt to represent in a consistent manner the teaching process aimed at this type of speech activity: it specifies the main goals of the course, its logics, content, structure of the lessons, it presents error correction approach as well as proposes the assessment of written and speech works. Special attention is paid to interpretation of results of the implemented project "Linguo-didactic Potential of On-line Correspondence".*

***Keywords:** written language, types of texts, genres of written communication, linguo- didactic project, on-line correspondence.*

До недавнего времени письменная речь занимала периферийное положение в практике обучения иностранному языку – приоритетная роль отводилась обучению устной форме общения. Однако на современном этапе пришло осознание того, что «понимание графического (письменного) текста и создание письменной продукции коммуникативно значимого для определенных учащихся жанра является не менее, а иногда и более важной задачей, чем свободное говорение»[2]. Работа над письменной речью признается сегодня весьма эффективной в овладении иностранным языком: «письмо предоставляет <...> большие возможности самостоятельного и произвольного построения высказываний в соответствии с правилами и нормами изучаемого языка»; «регулярная тренировка

в письме оптимизирует усвоение правил перекодирования и ускоряет интериоризацию речевых образцов иностранного языка, что способствует формированию механизма владения иностранным языком»; «все неправильно сделанные обобщения относительно изучаемого языка мгновенно наглядно проявляют себя в письменной речи и благодаря этому могут получить своевременную коррекцию»[3]. Такая переоценка ценностей обусловила повышение удельного веса данного вида речевой деятельности в системе обучения иностранному языку, что выразилось в преподавании специального курса «Письменная речь», в изучении ее различных функционально-стилистических вариантов, в выделении ее как отдельного аспекта при освоении практикой разговорной речи; появились специальные пособия, посвященные данному виду речевой деятельности; умения и навыки письменного текстопорождения стали полноценным объектом тестового контроля.

Указанные обстоятельства влекут за собой активное формирование учебно-методической базы преподавания письменной речи в иностранной аудитории. Учебно-методическое оснащение данного курса велико и многообразно. Однако, тем не менее, считаем преждевременным говорить о создании целостной лингводидактической системы преподавания письменной речи в иностранной аудитории. В таких условиях для преподавателя возникают определённые трудности при формировании стратегии обучения письменно-речевой деятельности. Настоящая работа представляет собой попытку формирования и последующей реализации этой стратегии.

1. Целевые установки

При определении целеполагания учебно-методической деятельности в указанном аспекте мы базировались на двух принципиальных моментах. В первую очередь необходимо исходить из уровня владения иностранным языком. В данной работе речь идет о студентах, которые уже обладают базовыми навыками владения иностранным языком, употребления основных языковых единиц. Поэтому центр тяжести в письменно-речевой учебной деятельности переносится на уровень текста (хотя отработка письменно-речевых навыков на уровне других языковых единиц не исключается, она осуществляется, например, при выполнении тренингов, работы над ошибками).

Во-вторых, важным исходным пунктом формирования нашей стратегии явилась прагматическая целесообразность учебно-методической деятельности, на ее основе должны быть сформированы соответствующие коммуникативные компетенции студента-иностранца. Общение со студентами, изучающими русский язык как иностранный и стремящимися повысить свой уровень владения языком с целью его возможного использования в своей будущей профессиональной деятельности, а также с выпускниками, уже использующими русский язык в своей профессиональной деятельности, позволяет обозначить основные приоритеты письменно-речевой, текстовой деятельности в учебной форме: 1) повышение общего уровня владения русским языком; 2) умение составлять наиболее востребованные в обыденной речевой практике документы; 3) умение осуществлять межличностное общение в письменной форме с русскими корреспондентами.

Знание практических интересов и потребностей в изучении РКИ, характер использования РКИ в будущей жизненной практике студентов-иностранцев позволяет сформулировать цели осуществления письменно-речевой деятельности в учебных целях:

1) повышение уровня владения иностранным языком в целом, а также в отдельных аспектах речевой деятельности;

2) формирование текстовой компетенции учащихся, умений а) членить текст, б) связывать фрагменты текста, в) производить различные операции с текстовой информацией;

3) формирование представления о наиболее востребованных в жизненной практике текстах определенных функциональных стилей, навыков их создания:

- а) формирование представлений о книжном, в частности, официально-деловом стиле, и навыков создания наиболее распространенных в жизненной практике текстов документов;
- б) развитие навыков межличностного разговорно-литературного монологического общения в письменной форме;
- в) развитие навыков межличностного разговорно-обыденного диалогического и полилогического общения в письменной форме;
- г) формирование навыков создания письменных речевых произведений этикетного характера.

2. Принципы отбора текстового материала для обучения

Поставленные цели определяют принципы отбора учебного материала. Так, цель формирования текстовой компетенции предполагает знакомство учащихся с основными типами русских текстов: описание, повествование, рассуждение. Тематическое наполнение данных текстов чрезвычайно разнообразно: человек, природа, материальный мир и т.д. Обучение созданию данных типов текстов традиционно производится на основе таких учебных жанров, как изложение и сочинение (эссе). Данные типы реализуются в различных функционально-речевых сферах, навыки общения в которых нередко оказываются необходимыми для успешной реализации бытовых, профессиональных и прочих проблем.

В первую очередь в этой связи нужно говорить об обыденной письменной коммуникации, доля которой в общем коммуникативном процессе значительно увеличилась в связи с распространением современных средств связи. Современная коммуникативная практика стала неотъемлемой частью образа жизни молодого поколения большинства стран, при этом молодые люди общаются посредством письменного текста не только на родном, но и на иностранном языке. Знакомство с правилами русской онлайн-переписки предполагает обращение к жанрам личного (электронного) письма, переписки в чате, смс-сообщения, в которых реализуются перечисленные типы текстов. Поскольку в ходе обыденной коммуникации нередко возникает необходимость поздравления, то в список изучаемых жанров стоит включить этикетный жанр поздравления.

Современная практика изучения иностранных языков предполагает языковые стажировки, учебу по обмену, и это требует оформление ряда документов на иностранном языке. Также жизнь и учеба в России, возможная профессиональная деятельность, требующая знания русского языка, может поставить иностранца перед необходимостью оформить официально-деловой документ в соответствии с русскими традициями. В этой связи представляется целесообразным знакомство учащихся с правилами создания произведений официально-деловой письменной коммуникации: деловой характеристики, автобиографии и резюме. Кроме того, в официально-деловой речи распространен тип текста констатация с последующим предписанием, реализуемый в жанрах заявление, жалоба, объяснительная записка, рекомендация, которые с большой долей вероятности могут быть востребованы в речевой практике студентов-иностранцев.

И наконец, в повседневной практике общения с русскими корреспондентами, в учебной деятельности студентов по изучению РКИ возникают ситуации этикетного общения. Наиболее распространенными из них являются поздравление, благодарность, приглашение, поэтому целесообразно включить данные тексты в учебную программу.

3. Логика проведения занятий

Формирование текстовой компетенции как одна из главных задач курса требует последовательного рассмотрения отдельных типов текстов. Эта работа осуществляется в несколько этапов:

- 1) обсуждение вводной информации об особенностях того или иного типа текста;
- 2) анализ текста-образца (его структуры, средств связности, языковых средств воплощения

авторского замысла);

- 3) анализ текста с нарушениями правил текстопорождения;
- 4) самостоятельное текстопорождение; при работе с текстами-повествованиями, -описаниями и -рассуждениями эта работа осуществляется в форме изложения (изложения на основе прочитанного / услышанного и изложения с элементами творчества) и сочинения;
- 5) работа над ошибками;
- 6) повторное самостоятельное написание текста, проставление оценки;
- 7) завершающий анализ правил создания того или иного текста и их реализации в работах студентов.

Некоторые этапы потребовали отдельного осмысления, прежде всего это касается работы над ошибками и оценивания письменных работ.

4. Организация работы над ошибками

Чтобы эта работа была более эффективной, основной упор делается на самостоятельности студента. С учетом этого работа над ошибками также производится в несколько этапов:

- 1) самостоятельное исправление ошибок, которые студент заметил в своей работе;
- 2) исправление ошибок, указанных преподавателем с помощью условных обозначений;
- 3) обсуждение трудных случаев на индивидуальных консультациях;
- 4) повторное воспроизведение текста студентом.

Окончательная проверка работы и ее оценивание происходит лишь после тщательной работы над ошибками.

Считаем необходимым выделять специальное время для языковых тренингов, на которых разбираются наиболее распространенные типы ошибок, допускаемые студентами в их письменных речевых произведениях, отрабатываются навыки корректного употребления языковых единиц.

5. Оценка письменных работ

Оценивание письменных работ учащихся является отдельной серьезной лингводидактической проблемой, активно обсуждаемой учеными-методистами. Однако, как представляется, общепринятая система оценки письменно-речевых произведений, которая находила бы широкое применение в лингводидактической практике преподавателя, до сих пор не разработана. Чтобы получить такую систему, необходимо, на наш взгляд, решить следующие первоочередные задачи: 1) построение типологии ошибок, допускаемых иностранцами в их письменно-речевой деятельности; 2) составление реестра различных типов ошибок; 3) определение удельного веса разных типов ошибок на шкале оценок.

Главным критерием, с помощью которого определяется характер ошибки, является параметр коммуникативной значимости. На этом основании выделяются коммуникативно значимые ошибки, в разной степени затрудняющие характер коммуникации или делающие ее невозможной, и коммуникативно не значимые, не прерывающие ход коммуникации.

При определении степени значимости ошибки могут быть использованы понятия, разработанные в рамках теории коммуникативных неудач. Это такие понятия как:

- коммуникативные погрешности, к которым относятся незначительные нарушения правил написания слов (описки, пропуски букв, их перестановка, использование прописной / строчной буквы, постановка некоторых знаков препинания, нарушение порядка слов, нарушения членности текста и пр.);
- коммуникативные дефекты – коммуникативные неудачи, обусловленные недостаточно сформированной языковой и коммуникативно-речевой компетенцией; к ним относятся грамматические ошибки, ошибки в употреблении слов и их частей, в построении предложений и пр.

Данные ошибки не нарушают понимания сообщения и более-менее адекватно отражают коммуникативное намерение автора, например: *собрала(подобрала) несколько рекламных объявлений; опыт секретаря окажется очень **выгодный** (полезным) для нее; выйти замуж за **высокооплачиваемых** (богатого) ;в них информации о хороших профессиях; выбрала(ли) она на какую-то (-либо) специальность?;сын и дочь по-прежнему **учиться** в университете; фирма, где она практиковалась, уже(но)**обещала нанять** (взять) её на работу; она внимательная и **добросовестна**(я);получить обучение(учиться) на массажиста; Моей сестре два года младше чем меняи др.;*

– коммуникативные сбои, приводящие к неполному пониманию коммуникативного акта, вызванные некорректным употреблением слов и выражений, а также некорректным их построением, но понимание при наличии таких ошибок либо восстанавливается после определенных усилий адресата по декодированию текста, либо остается недопонимание текста, например:*можно легко познакомиться с богатым молодым человеком и выйти за него замуж – **точнонато, что как ты надеешься** (этокакразто, на что ты надеешься); Каждый день ... (?) работает с важными людьми из разных фирм, **хотя всегда под большим давлением** (?), дочка в течение короткого срока будет много изучать **изнать** о разнообразнейших промышленностях и под.;*

– коммуникативный провал, когда возникает полное непонимание коммуникативного акта адресатом, например: *Последнее время мой японский друг вернулся в Японию, поэтому мы были заняты изготовлением **наш последний память**; Если может быть, мы хотим познакомиться с вами **лучше** и под.*

Руководствуясь приведенной схемой при оценке письменной речевой деятельности изучающих РКИ, необходимо учитывать уровень их владения языком (ошибки, относящиеся к более высокому уровню владения языком, не должны учитываться).

Таковы, на наш взгляд, исходные принципы оценки письменно-речевых произведений.

6. Организация онлайн-переписки

В связи с развитием новых коммуникационных технологий существенно расширились возможности коммуникации в письменно-разговорной форме в самых разных аспектах, в том числе и в межкультурном. Современные молодые люди активно осваивают мировое пространство, путешествуя по разным странам, получая информацию на иностранном языке, заводя новые знакомства. Все это является большим стимулом для овладения тем или иным иностранным языком.

Отвечая потребностям учащихся, мы начали реализацию проекта «Лингводидактический потенциал онлайн-переписки». В соответствии с идеей данного проекта студенты осуществляют переписку с русскими корреспондентами по актуальным для обеих сторон темам. Онлайн-общение на данном этапе происходит в Facebook – одной из наиболее распространенных социальных сетей. Общение в этой форме имеет ряд преимуществ: студенты имеют возможность (1) погрузиться в естественно-речевую среду; (2) формировать навыки речевого поведения в наиболее типичных ситуациях речевого общения; (3) осваивать основные формы коммуникации (монолог, диалог, полилог), речевые жанры (личное письмо, беседа, дискуссия), этикетные формулы (приветствие, обращение, просьба, поздравление, извинение, прощание и т.д.); (4) активизировать (целенаправленно) процесс самообучения в связи с необходимостью использования в создаваемых речевых произведениях новых актуальных для той или иной коммуникативной ситуации языковых и коммуникативно-речевых средств.

Данный проект обладает большим лингводидактическим потенциалом и для преподавателя. Реализация данного проекта требует разработки, во-первых, теоретических основ учебно-методической деятельности, осуществляемой в данном направлении [3]; во-вторых, более широкой

стратегии обучения письменно-речевой деятельности; в-третьих, линий расширения и усложнения учебного материала; в-четвертых, организационных усилий по комплектованию групп, определению графика переписки, проверке работ, выполнению работы над ошибками и др.

Таким образом, представленная концепция осуществления письменно-речевой деятельности на уроках РКИ позволяет осуществлять учебный процесс в большой степени в практикоориентированном виде, подготавливая студентов-иностранцев к актам коммуникации в наиболее типичных русских коммуникативных ситуациях, в большой степени стимулирует процессы самообучения студентов.

Список литературы:

1. Голев Н.Д. Электронная переписка как стратегия и тактика обучения иностранным языкам (лингводидактический проект) // Язык и культура. Томск, 2015. № 2 (30). С. 105–116.
2. Добровольская В.В. Роль и место письменной речи в гибких моделях обучения [Электронный ресурс] // Мир русского слова. 2002. № 4 (http://www.gramota.ru/biblio/magazines/mrs/28_442; дата обращения: 10.03.2017).
3. Сорокина И.Г., Цветкова Т.К. Обучение письму как компонент подготовки по иностранному языку [Электронный ресурс] // Вопросы филологии. 2010. № 1 (34) (http://journal.mosinyaz.com/page_102_34/; дата обращения: 10.03.2017).



*Степанова Наталья,
Полянская Ирина,
преподаватели русского языка,
Акционерное Общество IN Eduexport oy, Экспорт образовательных услуг,
Финляндия*

Применение информационных технологий в системе школьного образования Финляндии. В чем залог успеха?

Последние годы Финляндия привлекает к себе внимание специалистов и заслуженно считается лидером в дошкольном и школьном образовании. Познать секрет и разобраться в том, почему же так происходит, в Финляндию приезжают делегации учителей и группы чиновников со всего мира; для этого открываются фирмы и проводятся семинары и конференции; количество заинтересованных лиц неуклонно растет.

Мы постараемся в своей статье осветить данный вопрос с точки зрения финского педагога, то есть изнутри, поскольку долгие годы непосредственно работаем в этой образовательной системе. Но при этом, и это стоит оговорить заранее, имеем двойное образование и являемся филологами с университетским российским (или даже еще советским) дипломом и подтвержденным в Финляндии педагогическим университетским образованием. Также по роду своей основной деятельности мы работаем в школе и в гимназии и используем информационные технологии в той или иной форме, развивая их и совершенствуя вместе со своими коллегами. Этот практический опыт наряду с теоретической подготовкой поможет нам найти ответ на вопрос, заданный в статье: что из себя представляет система школьного образования Финляндии и как работают и развиваются в ней информационные технологии?

В поисках ответа на этот вопрос мы проведем краткий анализ финской образовательной системы.

Около 40 лет назад в Финляндии была проведена реформа образования, которая послужила основой действующей сейчас педагогической системы. Она подразумевала освобождение института школы от проверок и устранила полностью школьных инспекторов, передав тем самым полномочия в руки директоров школ. Результатом этой реформы стала «школа будущего», в которой каждого ученика рассматривают как индивидуальность, где создается комфортная среда, основанная на уважении и равенстве.

Одним из достижений и краеугольным камнем финского образования стала подготовка учителей. Статус учителя в финском обществе очень высок, он регулируется государственной политикой и поддерживается крупным профсоюзом учителей, защищающим и поддерживающим большую армию финских педагогов. Будущий учитель поступает в университет, проходя тесты на психологическую готовность к работе в школе, затем в процессе учебы проходит обязательную стажировку в строго определенной университетской школе (таких школ в Финляндии семь, при каждом университете, имеющим педагогический факультет) и, наконец, начинающий учитель имеет достойную зарплату, которая позволяет ему комфортно жить и развиваться в профессии. Зарплата эта, к слову сказать, не является очень высокой по сравнению, например, с другими европейскими странами, но учителем в Финляндии стать достаточно трудно, а потому престижно. К примеру, несколько лет назад в университете Восточной Финляндии в городе Йозенсуу на отделение преподавателей начальных классов (с 1 по 6 класс) был конкурс 45 человек на одно место. Начинающий учитель получает большой кредит доверия, он высокомотивирован, освобожден от проверок и бумажной бюрократии, он доверяет детям, а дети доверяют ему. Критерием хорошей работы учителя для руководства школы становятся отзывы удовлетворенных родителей и самих учеников.

Интересно написал о своем знакомстве с финской школой и о работе в ней педагог из Бостона Тим Уокер, который проделал тем самым своеобразный анализ и сформулировал акроним из шести букв. Он назвал финское образование словом SIMPLE (простой) и расшифровал его так: Sensible (разумный), Independent (самостоятельный), Modest (скромный), Playful (игривый), Low/stress (с низким уровнем стресса) и Equitable (равноправный).

Мы, со своей стороны, добавили бы к вышесказанному слово ТВОРЧЕСКИЙ, которое, к сожалению, не впишется в придуманный Тимом акроним, но, на наш взгляд, также хорошо характеризует суть финской образовательной системы. Творческий подход подразумевает не только свободу выбора, но и развитое критическое мышление, которое направляет деятельность учителя в классе, помогает в выборе учебников, учебных материалов и методик преподавания. Единственным нашим педагогическим основополагающим документом является учебный план (в России это государственные стандарты), основы которого составляются специалистами Управления Образования Финляндии один раз в десять лет. Но каждая школа перерабатывает данные основы, подкрепляя их и усовершенствуя для себя. Таким образом, в течение примерно полугода до вступления в силу нового учебного плана ведется работа в группе учителей-предметников над своей версией плана, после чего учебный план становится действующим документом школы. Далее учитель имеет право выбора методики и того, как он будет работать с каждой конкретной группой. Последний такой действующий документ мы разрабатывали в течение 2015/2016 учебного года, и сейчас он вступил в силу.

Также залогом успеха образовательной системы Финляндии являются государственные приоритеты, которые подразумевают оказание качественных услуг для всех учеников страны вне зависимости от зоны проживания. В далекой Лапландии у школьника есть такая же возможность получить бесплатные учебники, учебные принадлежности и бесплатный школьный обед, как у жителей столичного региона. В Финляндии нет частных платных школ, и система строго

поддерживает соблюдения общих принципов равноправия. Выпускники гимназий (соответствуют 10-12 классам российской школы) вне зависимости от географического положения школы сдав успешно экзамены, без особых трудностей, могут поступать в вузы страны. Этому способствует и грамотно составленная программа, определяющая нагрузку школьника в зависимости от ступени обучения. Программа основной школы до 9 класса насыщена прикладными предметами, играми, иностранными языками, факультативными предметами с учетом интересов школьников, которые они сами старательно выбирают и выбор обосновывают. Домашние задания не занимают много времени, а скорее являются повторением работы в классе. Финские педагоги могут свободно комбинировать предметы и пропагандируют «расслабленную концентрацию внимания». Как известно из восточных единоборств, для достижения хорошего результата человек не должен быть напряжен, а напротив, без стресса направлять ресурсы организма на позитивное развитие. Необходимо отметить и отсутствие экзаменов в системе старшего звена, что позволяет не ориентировать преподавание на подготовку к тестам. Выпускники средней школы, девятиклассники, поступают в гимназии или профессиональные училища по итогам среднего балла аттестата об окончании школы. При этом в школе работает штатный учитель-тьютор, который профессионально в качестве независимого эксперта помогает ориентироваться молодому человеку в этом мире и сделать правильный выбор.

Таким образом, применение в процессе обучения различного рода информационных технологий полностью направлено на поддержку тех задач и целей, которые ставит перед собой современная финская школа.

Стремительное развитие информационных технологий и начало применения их в школах происходило практически на наших глазах. Мы работаем в финско-русской Школе Восточной Финляндии без малого двадцать лет и непосредственно участвуем в такого рода работе. Она не выражается в денежном эквиваленте, то есть в количестве техники, закупленной школой на душу населения. Напротив, применение планшетов и других электронных устройств и материалов научно обоснованно, над ними работают как сами преподаватели, так и ученые, предприниматели, центры дополнительного образования и пр.

Стоит процитировать в переводе данные, опубликованные на сайте www.edu.fi, который является основным рупором Управления Образования Финляндии. Информационные технологии являются частью учебного процесса и стратегического развития, при этом от стратегии к осуществлению – таково главное направление развития (Tietotekniikka osaksi opetusta ja opetusta – strategiasta toteutukseen).

В качестве примера такого целенаправленного развития хотелось бы привести подзаголовки раздела «Информационные технологии в обучении», которые, на наш взгляд, хорошо характеризуют основные стратегические позиции:

- раздел «Поиск и критика источника» (Tiedonhaku ja lähdekritiikki) рассказывает об этике и защите прав первоисточника;
- раздел «Безопасное использование интернета» (Internetin turvallinen käyttö) призывает внимательно и критически относиться к тому, что имеется в свободном доступе в Интернете;
- раздел «Авторское право» (Tekijänoikeudet) подробно описывает, как не нарушить авторские права и какие материалы и порталы грамотно использовать в школе по возрастам;
- раздел «Сетевая педагогика» (Verkkopedagogiikka) приводит ссылки на ресурсы, которые учитель может применить и откуда почерпнуть инфомацию;
- раздел «Социальные медиа» (Sosiaalinen media) призывает принимать во внимание этическую сторону использования социальной медиа в обучении;
- раздел «KenGuru – информационные технологии учителю» (KenGuru – tvt-aineisto opettajille) помогает ориентироваться в быстроменяющихся требованиях, предъявляемых учителю;

- раздел «Интерактивная доска» (Interaktiiviset esitustaulut) рассказывает о проекте, который проходил при участии Европейской сетевой школы из Брюсселя и одного из бельгийских университетов;

- раздел «Уровень оснащения учебного помещения информационными технологиями» (Opetustilan tieto- ja viestintätekniiikan varustetaso) рассказывает об уровне, к которому стоит стремиться в оснащении школы и разных помещений информационной техникой;

- раздел «VALO в учебных заведениях» (VALO oppilaitoksissa) рассказывает о возможностях компьютерного программирования в школах;

- раздел «Программирование» (Ohjelmointi) подчеркивает, что согласно новому учебному плану программирование является частью математических дисциплин и ручного труда;

- раздел «Интегрирование 3D принтера в школьный класс» (3D-tulostaminen) рассказывает о новой волне в области развития технологий и тех вызовах, которые встают в связи с этим перед школой и учителем. При этом школе предлагается выбрать несколько заинтересованных педагогов, которые после переподготовки готовы стать тьюторами-наставниками в этом новом направлении развития информационных технологий.

Подводя итоги, необходимо заметить, что финская образовательная система находится в постоянном поиске и не может почивать на лаврах. Лидирующие места в топ-листах PISA – главного мирового мониторинга (Международная программа по оценке образовательных достижений учащихся) являются результатом многолетнего, планомерного и кропотливого труда. Информационные технологии ставят перед собой задачу идти рука об руку с педагогической наукой, поддерживая и развивая ее. Они стоят на передовых педагогических рубежах, тем самым помогая без принуждения стимулировать тягу подрастающего поколения к знаниям.



*Сугрובה Юлия Юрьевна,
доктор культурологии, профессор
заместитель директора МА по гуманитарному образованию
и воспитательной работе,
заведующая кафедрой медицинской этики и профессиональных коммуникаций
Медицинская академия имени С.И.Георгиевского
Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского,
Симферополь, Республика Крым. Россия*

Медиакультура и её роль в современном образовании

***Abstract.** In this article the actuality of the humanities is determined as a special value in the modern technocratic civilization. The definitions of information literacy, screen culture, and media culture are considered. The dialogical relations between culture – media culture – media education are analysed. The role of media education in the formation of media culture is defined, where the categorical imperative must be humanitarian knowledge.*

***Keywords:** media culture, information literacy, humanitarian knowledge, culture, screen culture, media education.*

Сегодня сформирована категоричная парадигма развития общества XXI века как общества информационных технологий, которые задействованы повсеместно: в политике, промышленности, науке, образовании, социальных структурах, государственном управлении, экономике, культуре. При этом, наше время озаменовано глобальными экономическими катастрофами, непрекращающимися региональными конфликтами, угрозой перенаселения, появлением новых видов инфекций и др. противоречиями.

Ученый – писатель Г. Уэллс мечтал о том, чтобы власть в государствах принадлежала ученым. Ему казалось, наука – может разрешить все противоречия. Однако уже прошлый век наглядно продемонстрировал – какую цену приходится платить человеку за прогресс в области материальной культуры: научный прогресс приводил к физическому уничтожению, достижения ядерной физики породили атомную бомбу и трагедию. И реалии сегодняшнего дня продолжают подтверждать этот тезис. Конфликты в обществе приобрели системный характер и по сути своей являются всегда социальными [1]. Развитие науки, научный прогресс значительно опережает прогресс нравственный, духовный.

Ученый - писатель Ч. Сноу несколько десятилетий назад говорил о целостной и органичной культуре, которая уже разломилась на две антагонистические формы. Между традиционной гуманитарной культурой, и новой научной культурой, производной от научно-технического прогресса, с каждым годом растет катастрофический разрыв. И эта вражда двух культур может привести к гибели человечества. Все это подтверждает наличие и сегодня острейшей проблемы ответственности человека за судьбу цивилизации, природы, человечества.

При этом мы не можем умалять возрастающую роль в жизни людей технических средств коммуникации. Сегодня смысловое пространство воспроизводится в качественно новых типах повседневных практик, которые регулируются быстро изменяющимися культурными стандартами. Сегодня предпочтения молодежи устойчиво определены в пользу информационных технологий, которые порой конструктивно, а порой деструктивно влияют на сознание пользователя. Его информационная грамотность зачастую недостаточна, что, собственно, и формирует низкую медиакультуру.

В данной ситуации гуманитарные науки и гуманитарное образование, как человеко-ориентированные сферы знания, призваны предложить конкретные пути и способы преодоления последствий глобализационных процессов, разработать средства, препятствующие негативному влиянию данного феномена на различные стороны жизни человека. Гуманитарное образование выполняет функцию трансляции культуры, и в этом смысле оно охватывает множество факторов, определяющих формирование личности [6].

Поисками таких путей занимаются ученые в различных сферах гуманитарных наук: философии, культурологии, истории, социологии, филологии, политологии, педагогики, психологии и др.

Попробуем определить логику взаимоотношений между понятиями культура – медиакультура – медиаобразование.

Определив культуру как результат человеческой деятельности в единстве её материальных и духовных ценностей, сформулируем еще одну дефиницию в аспекте осознания человеком смысла деятельного процесса. Именно смысл всегда соотносит любое явление с человеком. Если нечто лишено смысла, то оно перестает существовать для человека. Таким образом, культура – есть универсальный способ, с помощью которого человек делает мир своим, превращая его в Дом человеческого (смыслового) бытия.

Анализируя понятия, сопрягаемые с термином «медиакультура», нельзя не коснуться определения «информационная культура». Довольно частым является отождествление двух этих понятий. Однако информационная культура зависит от технических навыков человека по переработке, извлечению информации. Информационная культура достаточно узкое понятие,

характеризующее аудиовизуальное представление всего накопившегося опыта, которое ранее концентрировалось в письменных текстах. В связи с этим информационная культура неотделима от семиотического эквивалента ее реализации. Материал, воспринимаемый человеком посредством технических средств более легкий, доступный, динамичный, образный, скоростной и широкий для трансляции и тиражирования. Однако при всем этом он менее рационален, что создает ощутимый перевес чувственного над интеллектуальным, в большей степени массовый и менее стабильный. Мы допускаем отождествление понятий информационной культуры и компьютерной грамотности, при этом отождествление медиакультуры с понятием информационной культуры, считаем, однозначно, не допустимо. Медиакультуру невозможно рассматривать однобоко через набор способов обработки информации с помощью компьютера. Ведь она должна включать в себя еще и компоненты, связанные с духовностью, культурой познания, саморазвития личности и культуру трансляции и формирования системы знаний, передачи результатов познавательной деятельности обществу [3, 36].

Также частым является тенденция подмены понятия медиакультуры понятием «экранная культура», основным признаком которой представляется диалоговый характер взаимоотношений экранного текста с партнером [3, 38]. Этим экранная культура отличается от письменной (книжной) культуры, так как возрождается культура личного контакта, которая ориентирует человека на взаимодействие по типу диалога. Информация, предоставляемая человеку посредством экранной культуры, существует в форме потока экранных изображений, вмещающих в себя действия персонажей, их речь, анимацию. К распространенным формам экранной культуры относятся телевидение, компьютеры и компьютерные сети как ступень технического совершенствования хранения, передачи, трансформации информации. Всю экранную культуру можно отождествлять с понятием медиакультуры, но не всю медиакультуру в целостности можно свести к первому понятию, так как второе значительно шире и включает в себя помимо экранных форм восприятия еще и радиовещание, печатную и книжную продукцию, цифровую составляющую и т. д.

Исследователь А. Федоров формулирует определение медиакультуры, исходя еще её из творческого элемента: «Медиакультура - совокупность материальных и интеллектуальных ценностей в области медиа, а также исторически определенная система их воспроизводства и функционирования в социуме; по отношению к аудитории «медиакультура» может выступать системой уровней развития личности человека, способного воспринимать, анализировать, оценивать медиатекст, заниматься медиаторством, усваивать новые знания в области медиа» [7, 116].

Ученый П. Рикер выделяет несколько направлений такого влияния медиакультуры: медиакультура влияет на формирование личности человека, способствует его самоутверждению и освоению различных социальных ролей, прежде всего приобщая его к участию в общественной жизни; медиакультура активно участвует в определении системы ценностей, в связи с этим регулирует человеческие стремления и поступки; медиакультура влияет на ход жизни общества, вырабатывая соответствующие модели поведения. По мнению П. Рикера модель поведения – это схема жизненной реализации, связанная с ценностями, переходящими из поколения в поколение [5, 187]. Так становится ясным, что медиакультура является частью культуры, подсистемой, ее продолжением, развитием.

Медиакультура включает в себя культуру передачи информации и культуру ее восприятия. Данный феномен включает в себя когнитивный компонент (совокупность знаний и представлений об информационной картине мира), операционно-технологический компонент (совокупность алгоритмов человеческой деятельности, связанной с обработкой информации), психофизический компонент (совокупность определенных психических структур и ансамблей общих способностей, необходимых для реализации алгоритмов информационной деятельности), мировоззренческий,

аксиологический компонент (система ценностных ориентаций, этических и моральных норм) [4, 82]. Элементами данного феномена, исходя из анализа представленного материала, являются совокупность междисциплинарных знаний, где гуманитарные знания априори доминируют.

Данное определение в большей степени характеризует и раскрывает результат конкретного образовательного процесса, нежели саму исследуемую в заданном ракурсе категорию. Поэтому, необходимо определить феномен медиакультуры как уровень обучаемого, который позволяет отвечать содержанию медийной продукции. Отсюда ясно, что рычагом развития медиакультуры является медиаобразование.

Под медиаобразованием понимается процесс образования и развития личности с целью формирования культуры общения с медиа, творческих, коммуникативных способностей, критического мышления, умений интерпретации, анализа и оценки медиатекста, обучения различным формам самовыражения при помощи медиа-техники [3, 29].

Уточняя взаимоотношения медиаобразования и медиакультуры, укажем две существующие функции образования по отношению к культуре. Первая - репродуктивная функция, которая влияет на сохранение культуры посредством образования. Вторая – продуктивная функция, обеспечивающая основу для возможного развития культуры. Последняя, в свою очередь, связана с креативными структурами человеческой деятельности [8, 25].

Выясняя подобные взаимоотношения между образованием и культурой, определяется возможность образования сохранять и развивать культуру, что по аналогии можно перенести и на отношения между медиаобразованием и медиакультурой.

Попробуем определить те проблемы, которые необходимо решить сегодня в медийном социокультурном пространстве. Оно характеризуется общими чертами: технологизация всех сторон жизни, выхолащивание человеческого начала, трансформация человека по линии: индивид – личность – актер (агент деятельности), фактор (человеческий фактор), крайняя рационализация отношений к себе, к другим людям, к миру, возникновение Homo sapientissimus рационализированного техногенного человека, у которого вместо морали – расчет, вместо долга – программы, вместо счастья – успех и т.д. Другое название такого существа – гомутер (гомо плюс компьютер) [2, 75].

Общим для всего современного образовательного процесса сегодня является принцип информатизации. Информатизация – безусловно, необходимая часть образования, но не самодовлеющая и не самодостаточная. Принцип информатизации в гуманистически ориентированном обучении находится в иерархической зависимости от главного принципа – принципа гуманизации, который должен быть системообразующим, если мы не хотим потерять человека – высшую ценность.

Гуманитарное знание имеет особую ценность в современной технократической цивилизации, а важность поддержки гуманитарных наук сопоставима с поддержкой интеллектуального потенциала нашего общества. Современное гуманитарное знание должно стать категорическим императивом медиакультуры и той основой, с помощью которой и можно будет сформировать междисциплинарный диалог между естественными, точными, информационными, социальными науками, что повлияет на подготовку высокообразованных специалистов и устойчивое развитие современного общества.

Список литературы:

1. Гуренко – Вайцман М.Н., Юриста А.В. Конфликтогенность медицинской деятельности: философско-правовой аспект// Крымский терапевтический журнал. – Симферополь, 2016, №4(31). – С.55-60.

2. Имамичи Т. Моральный кризис и метатехнические проблемы //Вопросы философии, 1995, № 3, С. 75.
3. Коновалова Н. А. Развитие медиа-культуры студентов педагогического вуза: дис. к. пед. наук / Н. А. Коновалова. – Вологда: ВГПУ, 2004.– 205 с.
4. Пугач О. И. Формирование информационной культуры учащихся общеобразовательных школ как фактор гуманизации образования: дис.канд. пед. наук / О. И. Пугач. – Самара, 2000. – 194 с.
5. Рикер П. Память, история, забвение / Пер. с франц. И. И. Блауберг, И. С. Вдовиной, О. И. Мачульской, Г. М. Тавризян / П. Рикер. – М.:Издательство гуманитарной литературы, 2004. – 728 с.
6. Сугрובה Ю.Ю. Гуманитарное образование как ключевой фактор межкультурного диалога в современном полиэтническом пространстве Крыма/ Ю.Ю.Сугрובה// Гуманитарные и социальные науки: научный журнал. – Ростов на Дону, 2014, №3. – С.277–284.
7. Федоров А. В. Медиаобразование: история, теория и методика / А.В. Федоров. – Ростов: ЦВВР, 2001. – 708 с.
8. Шариков А. В. Медиаобразование: мировой и отечественный опыт / А. В. Шариков. – М.: Академия наук СССР, 1990. – 66 с.



*Таратухина Ю. В.,
к.ф.н., доцент кафедры «Инновации и бизнес в сфере ИТ»
факультета бизнеса и менеджмента
Национального исследовательского университета
Высшая школа экономики,
Москва, Россия*

*Авдеева З. К.,
к.т.н., доцент кафедры «Инновации и бизнес в сфере ИТ»
факультета бизнеса и менеджмента
Национального исследовательского университета
Высшая школа экономики,
Москва, Россия*

Принципы поддержки индивидуальной образовательной траектории в смешанной среде обучения

***Abstract:** In this paper, the authors attempt to describe a possibility of an individual approach to learning within multicultural electronic educational space. To solve this problem, the authors proposed criteria for determining learner's cultural and cognitive profile and ways of adaptation of educational content and interface as a pre-requisite for creating "smart educational environment". An important factor in the design of educational media environment is to focus on the personal and socio-cultural approaches to learning information typical for a selected cultural group, resulting in the possibility of constructing an individual educational trajectory. The authors propose to design a prototype of "smart educational*

environment" whose interface and content could be adjusted to a student's cultural-cognitive profile.

Keywords: *international educational communication, personal cultural-cognitive profile, adaptation of interface.*

Введение. Благодаря внедрению ИТ в образовательные практики, многие образовательные ресурсы стали размещаться в открытом доступе. Образовательная парадигма перестала быть только знаниевой и дополнилась компетентностным подходом (Competence-Based Education), подразумевающим не только получение индивидом знаний, но и приобретение определенных компетенций, что способствует развитию способности к практическому их применению, а также наращивание индивидом знаний на протяжении всей жизни («life long learning»). Как правило, компетенции развиваются циклически, посредством интегрированных программ и курсов. В результате происходит индивидуализация образовательных траекторий: больше половины образовательных услуг формирует уже взрослый, самостоятельный человек для себя самого. Трансформация современной образовательной парадигмы, в первую очередь, состоит в том, что ИТ дают возможность «конструировать свое образование», фактически используя любые, нередко самые престижные образовательные ресурсы мира. Проектирование и реализация индивидуальной образовательной траектории (ИОТ), по нашему мнению, это сложный процесс, который включает в себя следующие компоненты:

1. Индивидуализация образовательных целей обучающегося.
2. Персонализация информационно- образовательной среды: учебного пространства, исследовательских инструментов, образовательного контента.
3. Достижение эффекта синергии на основании сочетания индивидуальных когнитивных и психологических параметров личности и технологий персонального стратегического менеджмента.

Построение ИОТ - это пошаговая (итеративная) процедура, порядок и любой из перечисленных компонентов которой должен быть актуализирован в соответствии с промежуточными достижениями студента. Разработка всего процесса индивидуализации идет в двух направлениях: стратегическом и тактическом.

ИОТ с точки зрения стратегии состоит из следующих шагов:

- Цель обучения формируется исходя из фактических знаний, навыков и компетенций студента.
- Информационные ресурсы выбираются так, чтобы способствовать достижению целей обучения.
- Все необходимые действия направлены на развитие знаний, навыков и компетенций студента до максимально возможного уровня.
- Студент добивается цели (осуществляет процесс обучения) в соответствии с установленными правилами.
- Все достижения анализируются и осуществляется обратная связь.

ИОТ с точки зрения тактики включает следующие опции:

- Людей, имеющих отношение к образовательному процессу (учителя, родители, одноклассники и др.);
- Организации, осуществляющие образовательную и творческую деятельность.
- События, которые могут способствовать проявлению дополнительных личностных достижений (конкурсы, конференции, исследовательские проекты и др.).
- Системы ценностей, которые формируют культурный контекст студента (мотивационные факторы и др.) [5].

1. Общие принципы индивидуализации образовательного процесса в смешанном образовательном пространстве

В идеале, формат непрерывного обучения индивида должен быть непрерывным, автодидактичным, с использованием доступных глобальных сетевых ресурсов. Открытые образовательные ресурсы, MOOKи часто способствуют формированию надпредметных компетенций. Стоит отметить тот факт, что на сегодняшний день еще не сложилось устойчивое понимание системы выстраивания ИОТ вообще и с применением информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), в частности. Использование в полной мере информационного образовательного пространства вузов, а также включение студентов в образовательные процессы с использованием ИКТ для построения образовательной траектории встречается не так часто и носит, скорее, ситуативный характер.

Однако на сегодняшний день активно развиваются технологии адаптивного обучения, позволяющие сделать процесс обучения более персонализированным. Данные технологии адаптируют образовательные программы и материал посредством анализа персональных данных студента, таким образом, учитывая индивидуальные потребности студентов. Технологии адаптивного обучения используют последние достижения в области искусственного интеллекта для анализа взаимодействия студента с материалом в ходе образовательного процесса и могут предлагать индивиду дополнительный материал или курсы, с учетом его индивидуальных потребностей. Таким образом, сегодня существуют и развиваются некоторые ИТ-решения и условия для разработки инструментов по созданию индивидуального подхода к обучению.

Индивидуальная образовательная траектория – персональный путь реализации личностного потенциала каждого ученика в образовании, смысл, значение, цель и компоненты каждого последовательного этапа которого осмыслены самостоятельно или в совместной с педагогом деятельности [1]. Современное понимание ИОТ предполагает несколько направлений реализации: содержательный компонент (вариативные учебные планы и образовательные программы); деятельностный компонент (специальные педагогические технологии); процессуальный компонент (организационный аспект). При этом важно отметить, что большую роль в модели поведения студента играют факторы неопределенности в понимании будущего профессионального пространства и востребованности. Поэтому, в зарубежной педагогике развивались проблемные подходы к проектированию образовательных траекторий. С развитием ИТ, интернет-технологий и методов теории искусственного интеллекта в различных направлениях образования развивались новые модели, например, интегрированная теория и атомарные компоненты мышления, метакогнитивные инструменты для саморегуляции обучения, принципы человеко-системного взаимодействия в тьюторинге [2], [3], [6].

2. О возможности технологической поддержки формирования ИОТ в виде электронного сервиса

В техническом смысле индивидуализация, прежде всего, состоит, в формировании образовательного пространства, как набора рекомендуемых очных и онлайн курсов, семинаров, релевантной модели рынка труда профобласти. Помимо учета индивидуальных особенностей и профессиональных интересов студента, важно учесть возможность повышения эффективности и доступности информации за счет систематизации актуальных источников теоретических и практических знаний о дисциплинах. Также, необходимо учесть, что концепция индивидуализации обучения ориентирована не на обозримый результат в конце периода обучения, а на жизненную стратегию студента, ориентированного на целенаправленное и осознанное достижение своих жизненных целей в части профессиональной деятельности с учетом их взаимосвязи с личными и социальными целями.

Поддержка построения ИОТ, прежде всего, направлена на формирование пространства целеполагания жизненного успеха посредством профессиональной самореализации за счет:

- Формирования виртуального образовательного пространства, соединяющего офлайн курсы, офлайн образовательные события, онлайн материалы.
- Поддержки тьютора в формировании компетентностного профиля специальности и модели рынка труда.
- Формирование компетентностного профиля студента и моделирование профиля на основе целевых предпочтений.
- Персонализации образовательной среды и контента [3].

В основе разработки электронного сервиса лежат следующие **предположения о мотивации и осознанном выборе современного студента**.

Поведение студента по целенаправленному выбору своей будущей профессиональной области, в которой необходимы те или иные компетенции опирается на выбор, исходя из общих жизненных целей по отношению к профессиональной деятельности. В этом отношении роль тьютора в построении траектории заключается в формировании пространства выбора для студента, а формирование ИОТ основано на выборе будущей профессиональной области и описано на языке «компетенций». При этом необходимо учитывать «зрелость» студента как готовность к осознанному выбору. В системе предполагается оценка готовности студента к выбору, которая зависит от степени неопределенности и полноты представлений о профессиональной области и может меняться в процессе обучения. В частности, в предполагаемом сервисе виртуальная образовательная среда будет конфигурироваться в зависимости от типа пользователя (студента) и его уровня. Соответственно, главная функция электронного сервиса «СмартТьютор» состоит в формировании образа рынка труда во взаимосвязи с компетенциями, приобретаемыми во время обучения.

Электронный сервис SmartTutor предполагает формирование виртуального образовательного пространства, как системы взаимосвязи учебных курсов через взаимосвязь компетентностных профилей курса для каждой группы пользователей или участников процесса активного обучения (Рис. 1).

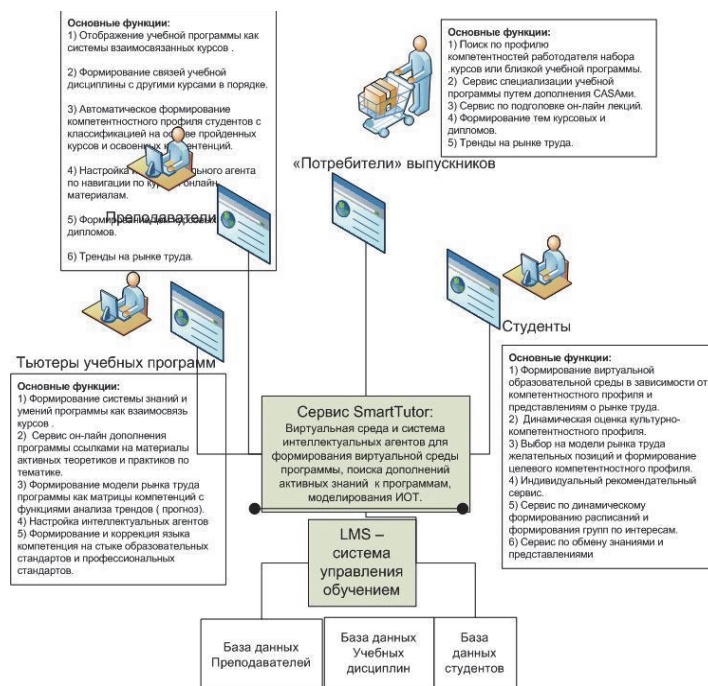


Рис. 1. Основные функции сервиса для каждой группы пользователей.

В основе электронного сервиса лежит предложенная нами **модель учебной программы**, которая включает систему учебных курсов, взаимосвязанных между собой и с компетентностным профилем специальности, модель рынка выпускников-специалистов учебной программы. При этом *каждый курс учебной программы*, должен быть представлен в трехэлементной модели знаний и навыков, связанных с компетенциями:

- знания и навыки основного курса;
- дополнительные теоретические знания и навыки по отношению к целям курса и ориентации на компетенции, источником которых служат активные группы (ученых или практиков), порождающие теоретические и прикладные знания;
- практические знания об уровне применения навыков, источником которых служат типичные организации-представители рынка.

Для возможности оценки и выбора конкретным студентом набора компетенций предложена **модель компетентностного профиля учебной программы**, которая включает в себя:

1) *Модель взаимосвязи учебных курсов* с позиции накопления той или иной профессиональной компетенции - сетевая модель, которая может быть построена с использованием методов data-mining на основе обработки текстов учебных курсов.

2) *Модель накопления количества и качества компетенций* по отношению к каждой возможной специализации рынка труда учебной программы.

3) *Модель компетентностного профиля учебного курса* - модель взаимосвязи знаний и навыков с получаемыми компетенциями.

4) *Модель компетентностного профиля рынка выпускников - специалистов учебной программы* есть «сумма» компетенций, которая определяет возможность занимания всех возможных вакансий на рынке.

Таким образом, электронный сервис SmartTutor для построения ИОТ должен отслеживать компетентностный профиль студента, как пересечение профиля программы и уточняемой в процессе обучения области профессиональных интересов. Электронный сервис реализуется в виде рекомендательной компьютерной системы, которая базируется на разработке интеллектуальных агентов, реализующих поиск в информационном пространстве. При этом коммуникативное пространство студента включает всех интерактивных тьюторов, курирующих программы, а также косвенных тьюторов, которые отображены в соответствии с трехэлементной моделью учебного курса программы.

Заключение. Безусловно, проблема построения ИОТ является одной из самых актуальных в современном образовании и для выбора наиболее эффективных моделей построения ИОТ необходимо тщательное изучение мирового опыта. Динамическую модель формирования ИОТ можно описать следующим образом: на входе осуществляется анализ индивидуальных особенностей обучающегося с указанием базовых личностных компетенций (когнитивных, психологических, коммуникативных), модель учебной программы, и некоторый принцип выбора траектории, описанный выше, тогда модель должна определять: компетентностный профиль рекомендуемых курсов; сами курсы; модель качества компетенций.

Сервис «СмартТьютор» обеспечит: функции поддержки обучения студента в активной среде, работы тьюторов, интерактивной поддержки на основе интеллектуальных агентов для динамической настройки персональной образовательной среды, поддержки разных стратегий обучения. Его разработка опирается на использование современных интеллектуальных ИТ, в частности методов и моделей человеко-машинного взаимодействия (human-system interaction), моделей многоагентных систем, моделей интеллектуальных агентов. Интеллектуальные агенты должны будут адаптировать контент и интерфейс в электронной образовательной среде (ЭОС),

скорость обучения за счет анализа процесса обучения. Целесообразно задействовать рекомендательные сервисы по поиску курсов, наиболее адекватных стилю обучения и особенностям личности. Задачей, в данном случае, будет создание виртуальной базы курсов, как внутри образовательной среды, так и находящихся в открытом доступе.

Список литературы:

1. Хуторской А.В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения. — М.: Изд-во МГУ. - 2003. - с. 99-101
2. I-Tutor: Intelligent tutoring systems (an Overview) Ed by C.Paviotti and al. Pensa Multimedia, 2012
3. Lazarov B. Application of some cybernetic models in building individual educational trajectory. International Journal “Information Models and Analyses” Vol.2/2013, Number 1, pp 90-99
4. Taratuhina Y. V., Avdeeva Z. K., Mirishli D. F. The Principles and Approach Support the Mapping of the Personal Study Pathway in Electronic Educational Environments // Elsevier Procedia Computer Science. 2014. No. 35. P. 560-569.
5. Sarapulova E. Taratuhina Y. On communicative and didactic aspects of mapping an individual study pathway in electronic educational environment // The II international workshop conference «Modern information and communication technologies in higher education: new education programs, pedagogic with the use modern information and communication technologies in higher education new education programs, pedagogic with the use of e-learning and education improvement. Rome: Edizioni Nuova Cultura, 2014. Ch. 6. P. 201-207 Improve teaching effectiveness and learning outcomes: [Электронный ресурс]. URL: <http://www-935.ibm.com/industries/education/learning.html/> (Дата обращения: 24.10.16).



*E. Ciprianova, Doc. PhD., doc. O.Ruda, PhD.
Constantine the Philosopher University,
Nitra, Slovakia*

Teaching Terminology in the EFL Classroom

Аннотация: *Потребность в изучении терминологии возникла благодаря развитию информационных технологий, которые вызвали повышенный интерес к наименованиям для новых, появившихся понятий, преимущественно в прикладных науках, в межлингвистической и международной коммуникации. Хотя знание специальных слов (терминов), связанных с конкретными предметными областями является важным компонентом профессиональных компетенций студентов, изучающих иностранный язык, однако мало внимания уделялось определению целей, стратегий и адекватных методов обучения терминологии студентов. Цель настоящей работы – представить некоторые эффективные задания, которые могут использовать преподаватели английского языка в аудитории с использованием современных онлайн-лексических ресурсов со специализированной лексикой для развития терминологической*

компетенции студентов. Благодаря повышенной терминологической осведомленности о лексике межкультурной коммуникации студенты изучающие иностранный язык, улучшат свою коммуникативную компетентность на английском языке, а также навыки, необходимые для непредвзятого восприятия других культур.

Ключевые слова: терминология, преподавание, понятие, термин, компетентность, лексическая база данных.

As a discipline of study, terminology became relatively independent in the 20th century. Thus, terminology is often defined as “a number of practices that have evolved around the creation of terms, their collection, explication and finally their presentation in various printed and electronic media” and J.C. Sager “affirms its value as a subject in almost every contemporary teaching program” [8, 1]. The demand for a study of terminology has developed due to the abundance of information technologies, which open the way for increased interest in emerging notions, predominantly in applied sciences, interlinguistic and international communication. Although knowledge of special language words (terms) associated with particular subject fields is an important component of professional competences of foreign language students in both teaching and non-teaching study programs, little attention has been devoted to defining objectives and adequate methods for teaching terminology to university students in the professional literature [1]. The aim of this paper is to present some effective tasks that English teacher trainees can perform in the classroom using modern online lexical resources in order to acquire specialized vocabulary and terminological competence.

The study of terminology in EFL students’ training is concerned with the theoretical and practical role of terminology in the teaching process. The students’ professional profile determines the nature of the required terminological competence. We define the main objectives of terminology teaching in EFL teacher training programs as follows:

- improving a students’ ability to understand different meanings of the same term as they occur in specialized texts (homonymy) and explain the occurrence of variants of terms and their synonyms;
- improving a students’ ability to identify synthetic (e.g. affixation) and analytic means (e.g. compounding) of term formation that are largely used in modern English;
- making students aware of the processes of terminologisation as well as patterns of term formation, namely primary and secondary term formation (derivation, compounding, conversion, compression, analogy, simile, metaphor, neologisms, borrowings, etc.) ;
- familiarizing students with different printed and electronic dictionaries, thesauri, lexical and terminological databases.

It is beneficial for EFL students to be familiar with different types of modern electronic databases that store large collections of linguistic and terminological data. It is particularly important to train students how to use available electronic resources. The major advantage of computer-based/online terminological data collections over conventional dictionaries, lies in storing large amounts of information that was previously held in numerous separate reference sources, in one place. Lexical and terminological databases provide a more up-to-date, reliable and quicker service than various types of conventional printed dictionaries.

One of the most widely used online resources is *Termsciences* [10] - a terminology portal, which provides terminological data such as specialist vocabularies, dictionaries, and thesauri. EFL students may use another reference source *Glossaries from EU institutions and bodies* [6]. It is a compilation of nearly 300 glossaries on various fields, for example agriculture, taxation, migration and technology, in all 24 official EU languages. The database also contains EU jargon typical for these specialized fields. The third relevant database, which could be of a potential interest to EFL students, is *EuroTermBank* [5]. This free online resource contains terminological data in 27 languages.

The core of the process of terminology teaching is identifying and acquiring new specialized concepts, i.e. what they mean and how to use them appropriately. According to Sager, “the terms, are perceived as symbols which represent concepts” [8, 22]. Since the ability to mediate between cultures is an essential skill connected to the future role of teacher trainees [3, 4], we have decided to draw an example of a concept teaching from the field of intercultural communication. It goes beyond the scope of this paper to discuss teaching several key concepts associated with the domain of intercultural communication; therefore, we have chosen perhaps the most central one – *culture*. We assume that improving students’ conceptual knowledge in intercultural communication should advance their ability to communicate efficaciously in multicultural environments.

Students are instructed to look up the abstract concept of *culture* in the online lexical database known as Lexical Freenet [7]. They work in pairs or in small groups and prepare reports for the class about the concept’s definitions and usage in several specialized areas. Lexical Freenet [7] provides information about relationships between words, concepts and people. It includes lexical relations (synonymy, hyponymy, antonymy, meronymy), phonetic, and orthographic relations [2]. When searching for the dictionary entry *culture*, students will encounter many general definitions of the concept including definitions of *culture* in different professional fields such as art, business, computing and medicine. In addition, students will find in-depth and comprehensive information about the etymology of the word (*culture* from Latin *cultura* “cultivating, agriculture”), its grammatical behavior (*culture* used a countable and uncountable noun, as a noun and as a verb), its derivatives, rhymes, synonyms (e.g. the arts, civilization, lifestyle, cultivation), and hyponyms (e.g. cranberry culture, counterculture, mass culture). Furthermore, students will learn about the occurrences of *culture* in multi-word expressions (collocations) and compounds.

There are other useful tasks contributing to students’ comprehension and acquisition of the concept via retrieving information from the above-mentioned lexical database. For instance, students can draw and then compare their bubble-networks for the concept of *culture*. Alternatively, students can create a tree diagram for *culture*, which shows how different words are related by the same root. Students put the root morpheme *cult-* at the bottom of the trunk and the derivatives (*culturing*, *cultured*, *uncultured*, *cultural*, *culturally*, *subcultural*, *intercultural*, *agricultural*) in the branches of the tree. It is useful for students to accompany the tree with a definition of each word and provide an example sentence containing the item. The meaning of a concept is learnt better when it is presented in terms of its relationships to other words, therefore, students can be asked to draw a grid and put hyponyms under the superordinate term *culture*. In order to become more aware of collocational patterns for example, students can fill in a collocational grid for the word *culture*. Various graphic organizers effectively highlight sense relations and help with remembering the lexical items. The concept acquisition is enhanced by using both visual means and grouping the words with associated meanings together.

Students’ involvement in the learning process could be greatly increased by encouraging them to prepare their own vocabulary questionnaires, matching, guessing, gap-filling and sentence completion activities for classmates. Since our target group is teacher trainees, students can be asked to perform peer teaching in the classroom, and in this way either present the concept, or revise and consolidate the already acquired knowledge about it.

In this paper, we have provided some suggestions for activities aimed at developing terminological competence of future English language teachers. We have also shown that the database Lexical Freenet [7] can serve as a useful resource in a variety of ways. It is desirable that work in the classroom focuses more on learner-centered activities and encourages students’ engagement in the process of learning terminology. In other words, priority should be given to discovery learning over traditional approaches based on knowledge transmission. Familiarizing students with the use of the given lexical database, and concurrently equipping them with the necessary study skills and strategies to search for and manage the acquired information, can greatly contribute to the development of their terminological competence. Through

increased knowledge of intercultural communication lexicon, EFL students will improve their communicative competence in the English language as well as skills needed for communication with members of other cultures

References:

1. Amparo, A.(ed.). Teaching and Learning Terminology. New strategies and methods. Amsterdam: John Benjamins Publ. Company, 2011.
2. Beeferman, D. Lexical Discovery with an Enriched Semantic Network. Paper for Coling-ACL 98 Workshop, Usage of WordNet in Natural Language Processing Systems. <http://www.lexfn.com/doc/lexfn.pdf> (Accessed 20 April 2017)
3. Byram, M. Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Clevedon, Philadelphia: Multilingual Matters, 1997.
4. Byram, M. - Morgan, C. et al.: Teaching - and - Learning Language - and - Culture. Clevedon, Philadelphia: Multilingual Matters, 1994.
5. EuroTermBank. <http://www.eurotermbank.com/default.aspx> (Accessed 20 April 2017)
6. Glossaries from EU institutions and bodies <http://termcoord.eu/discover/glossaries-by-eu-institutions-and-bodies/> (Accessed 20 April 2017)
7. Lexical Freenet. <http://www.lexfn.com/> (Accessed 20 April 2017)
8. Sager, J. C. A Practical Course in Terminology Processing. Amsterdam: John Benjamins Publ. Company, 1990.
9. Terminology databases <http://termcoord.eu/discover/terminology-databases/> (Accessed 20 April 2017)
10. TermSciences <http://www.termsciences.fr/termsciences/?lang=en> (Accessed 20 April 2017)



*Чуприна Светлана Викторовна,
ассистент-профессор, Грузия, Тбилиси.
Грузинский технический университет,
Грузия, Тбилиси.*

**Принцип организации грамматического материала при изучении русского языка
как иностранного**

***Abstract:** The article Principles of organization of grammatical material in the process of learning Russian as a foreign language deals with questions concerning the minimizing the grammar material, which is necessary for elementary students to learn while mastering the Russian language at the technical faculties. The issue is being considered on the examples of two grammar themes- “Motion expressing verbs” and “ Using of verb aspects in Russian”.*

***Keywords:** learning, grammar, speech, verb forms.*

Овладеть русским языком как средством общения невозможно без знания грамматики языка.

При отборе грамматического материала необходимо учитывать следующее: 1) употребительность или частотность явлений, 2) их стилистическую нейтральность, 3) образцовость, 4) необходимость исключения синонимов, 5) ограниченность лексического минимума, 6) особенности родного языка, 7) конкретные цели изучения русского языка.

Под употребительностью подразумевается распространенность данной грамматической конструкции или формы в устной и письменной речи. Стилистическая нейтральность предлагает включение в грамматический минимум для начального этапа обучения только тех грамматических форм и конструкций, которые не имеют эмоционально-экспрессивного оттенка. Под образцовостью понимается возможность использовать ту или иную грамматическую форму или конструкцию в качестве эталона, образца для образования новых форм по аналогии. Из грамматического минимума для начального этапа обычно исключаются синонимичные формы и конструкции, чтобы избежать трудностей при выборе студентами необходимого варианта. Учет объема лексического минимума при отборе грамматического материала отражает комплексно-концентрический и ситуативно-тематический принципы методики. Особое внимание при отборе грамматического минимума необходимо уделить морфологическим формам и синтаксическим конструкциям, отсутствующим в языке студентов или частично совпадающим с явлениями их родного языка.

Минимизацию грамматического материала можно показать на примере такой большой по объему и трудной для студентов всех национальностей темы, как «Глаголы движения». Можно рекомендовать следующий порядок прохождения данной темы.

1. Постепенное накопление отдельных элементарных примеров употребления глаголов движения (*идти — ехать*, разграничение значений движения пешком и на транспорте, спряжение этих глаголов).

2. При переходе к подробному рассмотрению данной темы выделение 8 пар глаголов движения из имеющихся 14 (*идти — ходить, ехать — ездить, бежать — бегать, лететь — летать, плыть — плавать, нести — носить, везти — возить, вести — водить*); разграничение значения глаголов *нести — везти* и *носить — возить* (пешком и на транспорте); разграничение значений глаголов *нести — носить* (в руках, на руках) и *вести — водить* (за руку, под руку); некоторые примеры употребления данных глаголов также могут быть накоплены предварительно.

3. Употребление глаголов группы *идти* для обозначения движения, происходящего в одном направлении: *Вы не знаете, куда он идёт? — Он идёт в университет; Когда он шёл в университет, он купил газету; Когда я пойду в университет, я куплю журнал.*

4. Употребление глаголов группы *ходить* (*ездить, бегать, летать, плавать, носить, возить, водить*) для обозначения:

а) движения, происходящего в разных направлениях (*Мы много ездим по стране; В воскресенье студенты долго ходили по городу*);

б) повторяющегося движения (*Я часто хожу в кино; Летом мы всегда ездили на дачу*); в) движения туда и обратно с указанием на пребывание в определенном месте (*Вчера я ходил в театр; Летом брат ездил на море; Где ты был на прошлой неделе? — Я ездил в Батуми*).

В процессе тренировки студенты усваивают значение этих глаголов и постепенно овладевают формами их спряжения.

5. Сопоставление употребления глаголов *ходить* (туда и обратно) и глагола *быть* в прошедшем времени в синонимичной конструкции: *Я ходил в театр. — Я был в театре.*

6. Употребление глаголов группы *идти* с приставками:

а) *по-* для обозначения начала движения: *После лекций все пошли домой; Спортсмены побежали*; для обозначения намерения побывать в определенном месте в будущем: *Завтра я пойду в театр*. При этом целесообразно сопоставить предложения типа *Я иду в театр. — Я пойду в театр. — Я буду в театре* и обратить внимание студентов на широкое употребление глаголов

группы *идти* в форме настоящего времени для обозначения действия, обязательно предстоящего в ближайшем будущем;

б) *в-* (*во-*) для обозначения движения, направленного внутрь: *Мы вошли в комнату; Машина въехала в гараж; Птица влетела в окно;*

в) *вы-* для обозначения движения, направленного изнутри: *Я вышел из комнаты;*

г) *при-* для обозначения присутствия субъекта в данном месте: *Я приехал в Тбилиси в сентябре (я в Тбилиси); Он принёс на лекцию словарь (он здесь);*

д) *у-* для обозначения отсутствия субъекта в данном месте: *Его нет дома, он ушёл.* Целесообразно сопоставить значение приставок *в-*(*во-*) и *при-*, *у-* и *вы-*: *Он вошёл (в комнату из коридора).— Он пришёл (он находится здесь); Он вышел (из комнаты в коридор). — Он ушёл (его здесь нет);*

е) *под-* в значении приближения к чему-либо или к кому-либо: *Он подошёл к другу; Он подошёл к окну; Машина подъехала к дому; Мальчик подбежал к матери;*

ж) *до-*, обозначающей приближение к цели движения: *Он быстро дошёл до метро.*

Рекомендуется сопоставить употребление приставок *при-*, *под-* и *до-*: *Он пришёл к другу (он у него в гостях); Он подошёл к другу (приблизился к нему); Он дошёл до дома очень быстро (достиг цели движения).* Следует заметить, что обычно цель движения обозначается неодушевленным предметом;

а) *про-* со значением движения мимо чего-либо: *Я проехал мимо кинотеатра;* для обозначения движения на определенное расстояние: *Он прошёл пять километров.*

7. Сопоставление употребления приставок и предлогов при выражении пространственных отношений: *Он пришёл (куда?) в институт, в университет (помещение), к врачу (к человеку); Он был (где?) в институте, на работе (в помещении), у врача (у человека); Он ушёл (откуда?) из института, с работы (из помещения), от врача (от человека).*

8. Употребление глаголов движения совершенного вида для обозначения законченности действия (*Он пришёл на занятия вовремя*) и несовершенного вида — для обозначения повторяемости действия (*Когда он приезжает в Тбилиси, он всегда приходит к нам; Когда он приезжал, он всегда звонил*) и процесса (*Когда он подходил к дому, он встретил товарища*).

Рекомендуется обратить внимание на следующие видовые пары: *входить — войти, выходить — выйти, подходить — подойти, приходиться — прийти, уходить — уйти, проходить — пройти.*

Вторая большая грамматическая тема — «Употребление видов глагола в русском языке» — на начальном этапе может быть представлена следующим образом.

1. Образование видовых форм глагола в русском языке. Материал может быть дан как комментарий к наблюдаемым примерам употребления различных глагольных форм.

2. Активное употребление совершенного и несовершенного вида глагола для передачи единичного и повторяющегося действия. Материал дается и закрепляется на сопоставлении примеров с двумя противоположными значениями типа *Сегодня я встретил его по дороге на работу. — Каждый день я встречал его по дороге на работу.* При комментировании следует обратить внимание на способы обозначения времени в том и другом случае.

3. Активное употребление видовых форм глагола при обозначении процесса и результата действия типа *Он читал книгу целый день. — Он прочитал книгу за день.* При комментировании целесообразно обратить внимание на конструкции со значением времени.

4. Обозначение глаголами несовершенного вида двух или нескольких одновременных действий и обозначение глаголами совершенного вида двух или нескольких последовательных действий: *Я читал и выписывал из текста новые слова. — Я прочитал книгу и сдал её в библиотеку.* Примеры даются в сопоставлении.

5. Значение констатации факта действия у глаголов несовершенного вида дается для

наблюдения и осознания в сопоставлении со значением результата: *Что вы делали вчера? — Я сдавал экзамен. — Сдали? — Сдал. Получил шестьдесят баллов*

Грамматический материал должен быть рационально организован и введен в учебный процесс. В практике преподавания русского языка как иностранного все морфологические формы вводятся на синтаксической основе и предъявляются студентам в виде предложения, которое служит минимальной единицей обучения. Принцип организации языкового материала на синтаксической основе открывает возможность более полно реализовать коммуникативную направленность обучения путем учета процессов, происходящих непосредственно в речевой деятельности, и объединить в учебном материале смысловую характеристику изучаемых явлений и лингвистические факторы, важные для оформления содержания высказывания.

Учебный текст: теоретический и прикладной аспекты

Швец Анна Дмитриевна, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры украинского и русского языков как иностранных, Институт филологии Киевского национального университета имени Тараса Шевченко, Киев, Украина

The article deals with the issues of determining the concept, the typology and functions of the text for learning purposes. The paper substantiates the main criteria that determine the specificity of the text for learning purposes. It presented a structure of the system of texts for learning purposes on the Ukrainian as a foreign language.

Keywords: the text for learning purposes, the academic discourse, typology, function.

Учебный текст (УТ) как основной элемент образовательного дискурса находится в фокусе лингвистических и педагогических исследований. Если в лингвистике он стал отдельным объектом изучения в 70-80-ых гг. XX в. (в русле активизации интереса к феномену текста вообще и развития лингвистики текста как самостоятельной филологической отрасли), то в педагогике, а именно в дидактике, проблема создания учебных текстов, безусловно, всегда являлась крайне важной, однако представляла область преимущественно практических наработок, а не теоретических изысканий. Сегодня, по нашему наблюдению, вопросы теории УТ вызывают большой интерес. В центре внимания ученых – онтологический статус УТ; его специфические характеристики; факторы, формирующие его доступность и читабельность; алгоритм моделирования эффективного УТ; стратегии понимания УТ и система работы, направленная на развитие у учащихся навыков и умений, необходимых для его осмысления. Особое место УТ занимает в языковом обучении, поскольку главным проявлением формируемой в его процессе коммуникативной компетентности является способность адекватно воспринимать, обрабатывать и продуцировать тексты в процессе общения. От учебного текста – до природного текста, включенного в живую коммуникацию: так схематически можно определить главный вектор обучения иностранному языку. Как сделать этот путь более продуктивным? Насколько качество результата зависит от начальной точки (УТ)? Что собственно является УТ в данном случае? Какие учебные тексты необходимы? Предлагаемая публикация имеет целью предложить ответы на некоторые из этих вопросов, а именно: определить конституирующие черты УТ, представить классификацию учебных текстов, релевантную для преподавания иностранных языков, в частности украинского языка как иностранного, сформулировать требования к учебным текстам.

Как свидетельствует анализ современного состояния проблемы, ученые по-разному определяют статус УТ: от узкого понимания (основной элемент печатных и электронных учебных материалов [5]) до достаточно широкого («текст, с которым осуществляются учебные действия, либо который сам является результатом учебных действий и взаимодействий» [1]). В первом случае учебным выступает научный текст, соответствующей программе обучения, содержащий те или иные предметные знания, предназначенный для учебной деятельности (в определении О. Лаврова – «классический учебный

текст»). То есть к учебным относят только письменные тексты научно-учебного подстиля научного стиля, созданные автором учебника (пособия, справочника и т. п.) для определенного контингента учащихся. Согласно иной точке зрения, учебные тексты составляют текстовый материал учебной литературы (непосредственно обучающие тексты, упражнения, вопросы для проверки, тесты) и материалы, созданные учащимися (конспекты, планы, схемы, шпаргалки) [3]. Как видим, и в этом случае учебным признается только письменный текст. В широком, отмеченном выше понимании, рассматривает УТ Е. Александров: это все тексты, используемые и создаваемые участниками учебно-воспитательного процесса [1], то есть письменные и устные; учебные научные, созданные с дидактическими целями и те, которые привлекаются в учебный процесс, хотя изначально этого абсолютно не предусматривалось; подготовленные, методически обработанные тексты для учебных действий и создаваемые как учителем, так и учеником в процессе обучения. Последователи этой концепции пытаются разграничить собственно учебные тексты как объекты учебной деятельности (созданные учителем, автором учебника, писателем и т. д.) и тексты учебного дискурса, порождаемые в процессе учебной работы [2, 90-91].

Беглый обзор разных точек зрения на классификацию учебных текстов свидетельствует о разных подходах к проблеме. Осознаем, что типология не самоцель, поэтому считаем необходимым не столько каталогизировать все тексты учебного дискурса, сколько четко определить специфику учебных среди них. Именно к таким текстам можем выдвигать определенные лингвистические и методические требования.

Мы убеждены, что статус учебного приобретает именно тот текст, который имеет учебную цель, то есть используется организатором учебного процесса (преподавателем, учителем, автором учебника) для решения определенной учебной задачи. Учебным является текст, специально созданный или отобранный для использования в учебном процессе компетентным автором. Эти три ключевых момента (учебная цель, автор текста, определяющий ее, продуманность создания/использования текста) являются, по нашему мнению, теми факторами, которые позволяют достаточно легко отграничить УТ, во-первых, от текстов образовательного дискурса иной функциональной направленности, во-вторых, от текстов, созданных учащимися для решения учебной задачи, в-третьих, от текстов, созданных педагогом непосредственно в процессе обучения, без предварительного осмысления и подготовки.

Учебная цель, как мы подчеркнули, – доминанта в определении УТ. Среди текстов образовательного дискурса имеется множество, функционирующих с не собственно учебными, а иными целями: регулятивные (тексты официальных документов, регламентирующих образовательную деятельность и учебный процесс); информационные (тексты сайтов учреждений образования); воспитательные (тексты воспитательных бесед в учреждениях среднего образования) и др.

Критерий автора УТ – организатора учебного процесса – определяет специфику учебных текстов по сравнению со вторичными, созданными учащимися на основе учебных или с целью их осмысления. Таковыми являются конспекты, рефераты, изложения, ответы на вопросы преподавателя, комментирование определенных учебных действий, отзыв о прочитанной книге, рецензия ответа другого учащегося, подсказка на уроке, в конце концов. Эти и многие другие тексты, создаваемые учащимися в процессе учебной деятельности, тоже, как и собственно УТ, подчинены решению учебной задачи, однако в силу своего вторичного характера не имеют присущих УТ черт: представляют собой реакцию на УТ и не являются эталонными. Имеем в виду, что, во-первых, УТ всегда выступает объектом учебных действий, (чтения, изложения, изучения, наблюдения, дискуссии, выполнения упражнений и т. д.), стимулирует разные формы учебной работы и появление разнообразных текстов-реакций учащихся. Во-вторых, УТ главным образом ориентирован на восприятие всеми учащимися, в то время как вторичный, созданный на основе учебного текст не

всегда является таковым (так, ответ на вопрос преподавателя может быть объектом внимания и анализа всех остальных учащихся, но может даже и не восприниматься ими, если в этот момент они, к примеру, выполняют самостоятельное задание). Безусловно, в обучении используются учебные тексты для самостоятельной работы учащихся, они также не предполагают восприятия всем коллективом, однако эти тексты так или иначе рассчитаны на определенную группу по уровню знаний, поэтому имеют не индивидуальную, а коллективную адресованность. В-третьих, говоря об эталонном характере УТ, предполагаем не столько его лексико-грамматическую и стилистическую нормативность (это, безусловно, является чертой основной массы учебных текстов, кроме тех случаев, когда преподаватель сознательно предлагает учащимся текст с ошибками для их анализа), а функциональную оптимальность: созданный или отобранный организатором учебного процесса текст наилучшим образом соответствует поставленной учебной цели, является оптимальным для ее достижения. Очевидно, что созданный учащимся текст, в свою очередь, может быть неправильным с точки зрения содержания, структуры, грамматики либо неудачным, не способствующим решению учебной задачи.

Как мы отмечали выше, еще одной определяющей чертой УТ является его продуманность, предварительная подготовленность. Именно это обстоятельство позволяет создать или отобрать наиболее эффективный текст, в котором учтены все требования к такому материалу (о них детальнее ниже). Поэтому не можем отнести к учебным тексты, порождаемые преподавателем в процессе работы с учащимися: объяснения, комментарий, ответы на вопросы, уточнения и т. д. Безусловно, можно и нужно говорить в этих ситуациях о требованиях к устной речи педагога (доступность, логичность, нормативность и т. д.), однако необходимо принять во внимание фактор неподготовленности таких высказываний, их ситуативную обусловленность, возможные коммуникативные помехи, повлекшие за собой определенные нарушения в структуре текста, его модальности и т. д. УТ, созданный или отобранный заранее, продуманный, отшлифованный, выверенный, названных недочетов лишен. Кроме того, текст, продуцируемый преподавателем в процессе учебного взаимодействия, часто адресован не всем учащимся, а отдельным лицам, что определяет его персонализированность, личностный характер, в то время как созданный заранее УТ ориентирован на определенную группу учащихся и учитывает их условно общие характеристики: психологические, интеллектуальные, национальные и т. д.

Итак, мы называем учебным письменный или устный текст, созданный или отобранный, ориентированный на определенный контингент учащихся, предварительно продуманный, спроектированный и методически обработанный организатором учебного процесса (автором, преподавателем, учителем) в соответствии с учебной целью.

Установив отличие УТ от других текстов образовательного дискурса, обратимся к проблеме его типологии. Представляется, что наиболее полно сможет показать разнообразие видов учебных текстов классификация, учитывающая несколько критериев их выделения. Предлагаем в качестве оснований типологии такие: происхождение текстов, форма речи, стилистическая принадлежность, стратегическая функция. Перейдем к поэтапному описанию видов учебных текстов в соответствии с названными критериями.

По происхождению выделяем, как уже отмечалось ранее, созданные и отобранные тексты. К первой группе относим авторские тексты учебников, пособий, лекций. Ко второй – отобранные с определенной учебной целью тексты, изначально не ориентированные на учебный процесс и их восприятие учащимися. Имеем в виду как тексты научного дискурса (статьи, монографии, рецензии и др.), привлекаемые преподавателем в качестве учебного материала, так и любой другой сферы человеческого общения, что особенно актуально для методики преподавания иностранных языков: именно здесь центральное место занимает УТ, представляющий собой образец реальной коммуникации. Отобранные тексты могут быть адаптированными и неадаптированными.

Современная лингвистика и педагогика, как указывалось вначале, особенное внимание уделяют изучению лингвостилистических характеристик учебного научного текста, исследованию вопросов создания эффективного УТ, изучению механизмов его восприятия учащимися. Определены требования к учебным научным текстам: минимальная достаточность информации, предметная объективность, языковая каноничность, экономность языковых средств [4, 21-23]. Говоря об УТ, созданном с целью моделирования реальной коммуникативной ситуации (в языковом обучении), можем сформулировать такие требования: доступность, коммуникативная репрезентативность, типизированный характер, информационная достаточность, речевая насыщенность.

По форме речи выделяем устные и письменные учебные тексты. Говоря об устном тексте, подразумеваем не форму предъявления, потому что и письменный текст может быть прочитан вслух и воспринят учениками как материал для аудирования, а форму его существования. Очевидно, что именно в обучении иностранным языкам устный УТ является наряду с письменным основным учебным материалом. Поскольку обучение аудированию и говорению, естественно, должно происходить на соответствующей основе [7, 18], важное место в этой области занимают аудио- и видеозаписи реальных фрагментов коммуникации, материалы телевидения, радио, кино. Безусловно, и в преподавании некоторых других предметов возможно использование устных учебных текстов (в тех специальностях, которые ориентированы главным образом на социальное взаимодействие: психология, социология, юриспруденция, международное право, журналистика и др.), однако они привлекаются как дополнительный, а не основной материал.

Стилистическая принадлежность определяет выделение, прежде всего, учебных текстов научного стиля, поскольку в преподавании большинства предметов именно они составляют основу обучения (о требованиях к таким текстам мы говорили выше). Однако тексты других стилей используются в качестве учебного материала в тех областях, где это необходимо. Очевидно, что объектом изучения могут быть отобранные преподавателем документы, касающиеся определенных исторических событий, либо юридических моментов, либо экономической деятельности и т. д. Художественные тексты приобретают статус учебных в курсе литературы, тексты интервью и бесед могут быть предложены в качестве учебных в социологических и психологических дисциплинах, ораторские выступления, репортажи и другие публицистические материалы важны для обучения будущих журналистов, тексты всех стилей и жанров (причем и те, которые выходят за поле нормативных) вовлекаются в процесс обучения лингвистов и т. п. Но только в методике преподавания иностранных языков типичные тексты всех стилей речи являются не дополнительным, используемым время от времени учебным материалом, а основным объектом для рецепции, воспроизведения, обсуждения, продуцирования собственных текстов. Диапазон текстов разных стилей, релевантных для обучения иностранному языку, определяет их частотность в реальной речевой практике носителей языка.

Выделяя в качестве последнего критерия стратегическую функцию УТ, подразумеваем разделение на учебные тексты, созданные для работы на занятии (изучения, воспроизведения в разных формах и т. д.), и тексты, регулирующие эту работу, помогающие ее организовать эффективно (формулирование заданий упражнений, инструкции к их выполнению и т. п.).

Итак, по происхождению выделяем созданные и отобранные тексты (последние, в свою очередь, бывают адаптированными и неадаптированными), по форме речи – письменные и устные, по стилю – научные учебные тексты и тексты всех других стилей речи, по стратегической функции – собственно учебные и регулирующие учебные тексты.

Предложенная типология актуальна, по нашему мнению, для любого учебного предмета. Применительно к методике преподавания иностранных языков необходимо выделить еще один критерий – аутентичность текста. Как известно, аутентичным называют текст, который создан носителем языка для носителей языка с определенной социально-коммуникативной целью (газетные

материалы, тексты объявлений, рекламы, инструкции по использованию товаров и т. п.) и не ориентирован на изучающих этот язык как иностранный. Неаутентичный текст, в свою очередь, специально создан для тех, кто изучает иностранный язык, с целью введения и закрепления лексико-грамматической темы либо изучения определенного предмета (физики, химии, литературы и т. д.) иностранцами, которые еще недостаточно хорошо владеют языком. Видим, что названный критерий коррелирует с первым (происхождение), согласно которому мы выделили созданные и отобранные учебные тексты. Однако при обучении любому другому предмету созданный текст является аутентичным, поскольку ориентирован на носителей этого же языка, а в преподавании иностранных языков автор текста обязательно учитывает, какой уровень владения языком у потенциального адресата, поэтому моделирует УТ с учетом того, какие лексические единицы и грамматические структуры целесообразно использовать в тексте на этом этапе.

Совокупность всех учебных текстов определяют термином «текстотека». Он употребляется в двух значениях: узком (вербальные тексты, рисунки, таблицы, инструкции, схемы, составляющие все виды информации учебной книги) и широком (массив учебных текстов, используемый при обучении определенному предмету).

В наших предыдущих исследованиях была разработана структура учебной текстотеки по украинскому языку как иностранному в высшей школе, опирающаяся на сферы общения и стилистическую дифференциацию [8]. Перечислим основные группы текстов, релевантные, по нашему мнению, для обучения.

1. Бытовая сфера: моделированные тексты на бытовые темы; аутентичные устные и письменные тексты, обслуживающие бытовую сферу в реальной жизни (объявления, билеты, меню и т. д.); художественная литература.

2. Учебная сфера: моделированные тексты об организации обучения в учреждении образования и на занятии в частности; тексты официально-делового стиля, которые регламентируют типичные учебные ситуации; научные тексты по обязательным научным дисциплинам гуманитарного цикла (история, философия, украинская и зарубежная культура и др.); художественные тексты (для иностранных студентов-гуманитариев).

3. Профессиональная сфера: научные тексты по специальности иностранных студентов; моделированные диалогические тексты, воссоздающие реальные ситуации научно-профессионального и профессионально-бытового общения; тексты официально-делового стиля, актуальные для научно-профессиональной деятельности по специальности студента; художественная литература (для иностранных студентов-филологов).

4. Общественная сфера: общественно-политические тексты; социально-культурные тексты; краеведческие тексты; тексты официально-делового стиля, используемые в сфере общественных отношений; художественная литература.

Убеждены, что такие материалы составят оптимальный корпус учебных текстов по украинскому языку как иностранному. Наполнение учебной текстотеки по этому предмету – магистральное направление в развитии современной украинской лингводидактики.

Подводя итоги предпринятого исследования, подчеркнем: УТ, созданный или отобранный для определенного контингента учащихся с целью решению поставленной учебной задачи, является в методике первым, основополагающим звеном в триаде «текст – обучающий – обучаемый», которая составляет ядро учебного процесса, особенно в обучении иностранным языкам.

Список литературы:

1. Александров Е. П. Учебный текст: опыт дефиниции и типологического анализа. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://ealeksandrov.ucoz.ru/publ/intencionalnaja_pelagogika/nauchnye_stati/uchebnyj_tekst_opyt_definicii_i_tipologicheskogo_analiza/3-1-0-3. – Дата обращения: 15.05.2017.
2. Баландіна Н. Навчальний текст: проблема визначення, типологія, функції // Філологічні науки. – № 14. – 2013. – С. 88-94.
3. Глущенко Н. В. Учебный текст как объект исследования. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://ilogoped.ucoz.ru/publ/uchebnyj_tekst_kak_obekt_issledovaniija/1-1-0-1. – Дата обращения: 15.05.2017.
4. Горохова Т. Навчальний текст як засіб формування граматичної компетентності студентів філологічних спеціальностей // Теоретична і дидактична філологія. – 2014. – Вип. 17. – С. 14-29.
5. Лавров О. Дистанционное обучение: учебный текст. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://vio.uchim.info/Vio_19/cd_site/articles/art_1_24.htm. – Дата обращения: 07.05.2017.
6. Мальцева Л. Понятие «учебный текст» в научной литературе // Наукові записки [Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка]. Сер.: Філологічні науки. – 2010. – Вип. 89(5). – С. 131-135.
7. Скалкин В. Л. Основы обучения устной иноязычной речи. – М.: Русский язык, 1981. – 248 с.
8. Швець Г. Д. Структура навчальної текстотеки з української мови як іноземної // Наукові записки. Серія «Філологічна». – Острог: Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2013. – Вип. 40. – С. 254-258.



*Швец Анна Дмитриевна,
кандидат филологических наук, доцент,
кафедры украинского и русского языков как иностранных,
Институт филологии Киевского национального
университета им. Тараса Шевченко,
Киев, Украина*

Учебный текст: теоретический и прикладной аспекты

***Abstract:** The article deals with the issues of determining the concept, the typology and functions of the text for learning purposes. The paper substantiates the main criteria that determine the specificity of the text for learning purposes. It presented a structure of the system of texts for learning purposes on the Ukrainian as a foreign language.*

***Keywords:** the text for learning purposes, the academic discourse, typology, function.*

Учебный текст (УТ) как основной элемент образовательного дискурса находится в фокусе лингвистических и педагогических исследований. Если в лингвистике он стал отдельным объектом изучения в 70-80-ых гг. XX в. (в русле активизации интереса к феномену текста вообще и развития лингвистики текста как самостоятельной филологической отрасли), то в педагогике, а именно в

дидактике, проблема создания учебных текстов, безусловно, всегда являлась крайне важной, однако представляла область преимущественно практических наработок, а не теоретических изысканий. Сегодня, по нашему наблюдению, вопросы теории УТ вызывают большой интерес. В центре внимания ученых – онтологический статус УТ; его специфические характеристики; факторы, формирующие его доступность и читабельность; алгоритм моделирования эффективного УТ; стратегии понимания УТ и система работы, направленная на развитие у учащихся навыков и умений, необходимых для его осмысления. Особое место УТ занимает в языковом обучении, поскольку главным проявлением формируемой в его процессе коммуникативной компетентности является способность адекватно воспринимать, обрабатывать и продуцировать тексты в процессе общения. От учебного текста – до природного текста, включенного в живую коммуникацию: так схематически можно определить главный вектор обучения иностранному языку. Как сделать этот путь более продуктивным? Насколько качество результата зависит от начальной точки (УТ)? Что собственно является УТ в данном случае? Какие учебные тексты необходимы? Предлагаемая публикация имеет целью предложить ответы на некоторые из этих вопросов, а именно: определить конституирующие черты УТ, представить классификацию учебных текстов, релевантную для преподавания иностранных языков, в частности украинского языка как иностранного, сформулировать требования к учебным текстам.

Как свидетельствует анализ современного состояния проблемы, ученые по-разному определяют статус УТ: от узкого понимания (основной элемент печатных и электронных учебных материалов [5]) до достаточно широкого («текст, с которым осуществляются учебные действия, либо который сам является результатом учебных действий и взаимодействий» [1]). В первом случае учебным выступает научный текст, соответствующей программе обучения, содержащий те или иные предметные знания, предназначенный для учебной деятельности (в определении О. Лаврова – «классический учебный текст»). То есть к учебным относят только письменные тексты научно-учебного подстиля научного стиля, созданные автором учебника (пособия, справочника и т. п.) для определенного контингента учащихся. Согласно иной точке зрения, учебные тексты составляют текстовый материал учебной литературы (непосредственно обучающие тексты, упражнения, вопросы для проверки, тесты) и материалы, созданные учащимися (конспекты, планы, схемы, шпаргалки) [3]. Как видим, и в этом случае учебным признается только письменный текст. В широком, отмеченном выше понимании, рассматривает УТ Е. Александров: это все тексты, используемые и создаваемые участниками учебно-воспитательного процесса [1], то есть письменные и устные; учебные научные, созданные с дидактическими целями и те, которые привлекаются в учебный процесс, хотя изначально этого абсолютно не предусматривалось; подготовленные, методически обработанные тексты для учебных действий и создаваемые как учителем, так и учеником в процессе обучения. Последователи этой концепции пытаются разграничить собственно учебные тексты как объекты учебной деятельности (созданные учителем, автором учебника, писателем и т. д.) и тексты учебного дискурса, порождаемые в процессе учебной работы [2, 90-91].

Беглый обзор разных точек зрения на классификацию учебных текстов свидетельствует о разных подходах к проблеме. Осознаем, что типология не самоцель, поэтому считаем необходимым не столько каталогизировать все тексты учебного дискурса, сколько четко определить специфику учебных среди них. Именно к таким текстам можем выдвигать определенные лингвистические и методические требования.

Мы убеждены, что статус учебного приобретает именно тот текст, который имеет учебную цель, то есть используется организатором учебного процесса (преподавателем, учителем, автором учебника) для решения определенной учебной задачи. Учебным является текст, специально созданный или отобранный для использования в учебном процессе компетентным автором. Эти три

ключевых момента (учебная цель, автор текста, определяющий ее, продуманность создания/использования текста) являются, по нашему мнению, теми факторами, которые позволяют достаточно легко отграничить УТ, во-первых, от текстов образовательного дискурса иной функциональной направленности, во-вторых, от текстов, созданных учащимися для решения учебной задачи, в-третьих, от текстов, созданных педагогом непосредственно в процессе обучения, без предварительного осмысления и подготовки.

Учебная цель, как мы подчеркнули, – доминанта в определении УТ. Среди текстов образовательного дискурса имеется множество, функционирующих с не собственно учебными, а иными целями: регулятивные (тексты официальных документов, регламентирующих образовательную деятельность и учебный процесс); информационные (тексты сайтов учреждений образования); воспитательные (тексты воспитательных бесед в учреждениях среднего образования) и др.

Критерий автора УТ – организатора учебного процесса – определяет специфику учебных текстов по сравнению со вторичными, созданными учащимися на основе учебных или с целью их осмысления. Таковыми являются конспекты, рефераты, изложения, ответы на вопросы преподавателя, комментирование определенных учебных действий, отзыв о прочитанной книге, рецензия ответа другого учащегося, подсказка на уроке, в конце концов. Эти и многие другие тексты, создаваемые учащимися в процессе учебной деятельности, тоже, как и собственно УТ, подчинены решению учебной задачи, однако в силу своего вторичного характера не имеют присущих УТ черт: представляют собой реакцию на УТ и не являются эталонными. Имеем в виду, что, во-первых, УТ всегда выступает объектом учебных действий, (чтения, изложения, изучения, наблюдения, дискуссии, выполнения упражнений и т. д.), стимулирует разные формы учебной работы и появление разнообразных текстов-реакций учащихся. Во-вторых, УТ главным образом ориентирован на восприятие всеми учащимися, в то время как вторичный, созданный на основе учебного текст не всегда является таковым (так, ответ на вопрос преподавателя может быть объектом внимания и анализа всех остальных учащихся, но может даже и не восприниматься ими, если в этот момент они, к примеру, выполняют самостоятельное задание). Безусловно, в обучении используются учебные тексты для самостоятельной работы учащихся, они также не предполагают восприятия всем коллективом, однако эти тексты так или иначе рассчитаны на определенную группу по уровню знаний, поэтому имеют не индивидуальную, а коллективную адресованность. В-третьих, говоря об эталонном характере УТ, предполагаем не столько его лексико-грамматическую и стилистическую нормативность (это, безусловно, является чертой основной массы учебных текстов, кроме тех случаев, когда преподаватель сознательно предлагает учащимся текст с ошибками для их анализа), а функциональную оптимальность: созданный или отобранный организатором учебного процесса текст наилучшим образом соответствует поставленной учебной цели, является оптимальным для ее достижения. Очевидно, что созданный учащимся текст, в свою очередь, может быть неправильным с точки зрения содержания, структуры, грамматики либо неудачным, не способствующим решению учебной задачи.

Как мы отмечали выше, еще одной определяющей чертой УТ является его продуманность, предварительная подготовленность. Именно это обстоятельство позволяет создать или отобрать наиболее эффективный текст, в котором учтены все требования к такому материалу (о них детальнее ниже). Поэтому не можем отнести к учебным тексты, порождаемые преподавателем в процессе работы с учащимися: объяснения, комментарий, ответы на вопросы, уточнения и т. д. Безусловно, можно и нужно говорить в этих ситуациях о требованиях к устной речи педагога (доступность, логичность, нормативность и т. д.), однако необходимо принять во внимание фактор неподготовленности таких высказываний, их ситуативную обусловленность, возможные коммуникативные помехи, повлекшие за собой определенные нарушения в структуре текста, его

модальности и т. д. УТ, созданный или отобранный заранее, продуманный, отшлифованный, выверенный, названных недочетов лишен. Кроме того, текст, продуцируемый преподавателем в процессе учебного взаимодействия, часто адресован не всем учащимся, а отдельным лицам, что определяет его персонализированность, личностный характер, в то время как созданный заранее УТ ориентирован на определенную группу учащихся и учитывает их условно общие характеристики: психологические, интеллектуальные, национальные и т. д.

Итак, мы называем учебным письменный или устный текст, созданный или отобранный, ориентированный на определенный контингент учащихся, предварительно продуманный, спроектированный и методически обработанный организатором учебного процесса (автором, преподавателем, учителем) в соответствии с учебной целью.

Установив отличие УТ от других текстов образовательного дискурса, обратимся к проблеме его типологии. Представляется, что наиболее полно сможет показать разнообразие видов учебных текстов классификация, учитывающая несколько критериев их выделения. Предлагаем в качестве оснований типологии такие: происхождение текстов, форма речи, стилистическая принадлежность, стратегическая функция. Перейдем к поэтапному описанию видов учебных текстов в соответствии с названными критериями.

По происхождению выделяем, как уже отмечалось ранее, созданные и отобранные тексты. К первой группе относим авторские тексты учебников, пособий, лекций. Ко второй – отобранные с определенной учебной целью тексты, изначально не ориентированные на учебный процесс и их восприятие учащимися. Имеем в виду как тексты научного дискурса (статьи, монографии, рецензии и др.), привлекаемые преподавателем в качестве учебного материала, так и любой другой сферы человеческого общения, что особенно актуально для методики преподавания иностранных языков: именно здесь центральное место занимает УТ, представляющий собой образец реальной коммуникации. Отобранные тексты могут быть адаптированными и неадаптированными. Современная лингвистика и педагогика, как указывалось вначале, особенное внимание уделяют изучению лингвистических характеристик учебного научного текста, исследованию вопросов создания эффективного УТ, изучению механизмов его восприятия учащимися. Определены требования к учебным научным текстам: минимальная достаточность информации, предметная объективность, языковая каноничность, экономность языковых средств [4, 21-23]. Говоря об УТ, созданном с целью моделирования реальной коммуникативной ситуации (в языковом обучении), можем сформулировать такие требования: доступность, коммуникативная репрезентативность, типизированный характер, информационная достаточность, речевая насыщенность.

По форме речи выделяем устные и письменные учебные тексты. Говоря об устном тексте, подразумеваем не форму предъявления, потому что и письменный текст может быть прочитан вслух и воспринят учениками как материал для аудирования, а форму его существования. Очевидно, что именно в обучении иностранным языкам устный УТ является наряду с письменным основным учебным материалом. Поскольку обучение аудированию и говорению, естественно, должно происходить на соответствующей основе [7, 18], важное место в этой области занимают аудио- и видеозаписи реальных фрагментов коммуникации, материалы телевидения, радио, кино. Безусловно, и в преподавании некоторых других предметов возможно использование устных учебных текстов (в тех специальностях, которые ориентированы главным образом на социальное взаимодействие: психология, социология, юриспруденция, международное право, журналистика и др.), однако они привлекаются как дополнительный, а не основной материал.

Стилистическая принадлежность определяет выделение, прежде всего, учебных текстов научного стиля, поскольку в преподавании большинства предметов именно они составляют основу обучения (о требованиях к таким текстам мы говорили выше). Однако тексты других стилей используются в качестве учебного материала в тех областях, где это необходимо. Очевидно, что

объектом изучения могут быть отобранные преподавателем документы, касающиеся определенных исторических событий, либо юридических моментов, либо экономической деятельности и т. д. Художественные тексты приобретают статус учебных в курсе литературы, тексты интервью и бесед могут быть предложены в качестве учебных в социологических и психологических дисциплинах, ораторские выступления, репортажи и другие публицистические материалы важны для обучения будущих журналистов, тексты всех стилей и жанров (причем и те, которые выходят за поле нормативных) вовлекаются в процесс обучения лингвистов и т. п. Но только в методике преподавания иностранных языков типичные тексты всех стилей речи являются не дополнительным, используемым время от времени учебным материалом, а основным объектом для рецепции, воспроизведения, обсуждения, продуцирования собственных текстов. Диапазон текстов разных стилей, релевантных для обучения иностранному языку, определяет их частотность в реальной речевой практике носителей языка.

Выделяя в качестве последнего критерия стратегическую функцию УТ, подразумеваем разделение на учебные тексты, созданные для работы на занятии (изучения, воспроизведения в разных формах и т. д.), и тексты, регулирующие эту работу, помогающие ее организовать эффективно (формулирование заданий упражнений, инструкции к их выполнению и т. п.).

Итак, по происхождению выделяем созданные и отобранные тексты (последние, в свою очередь, бывают адаптированными и неадаптированными), по форме речи – письменные и устные, по стилю – научные учебные тексты и тексты всех других стилей речи, по стратегической функции – собственно учебные и регулирующие учебные тексты.

Предложенная типология актуальна, по нашему мнению, для любого учебного предмета. Применительно к методике преподавания иностранных языков необходимо выделить еще один критерий – аутентичность текста. Как известно, аутентичным называют текст, который создан носителем языка для носителей языка с определенной социально-коммуникативной целью (газетные материалы, тексты объявлений, рекламы, инструкции по использованию товаров и т. п.) и не ориентирован на изучающих этот язык как иностранный. Неаутентичный текст, в свою очередь, специально создан для тех, кто изучает иностранный язык, с целью введения и закрепления лексико-грамматической темы либо изучения определенного предмета (физики, химии, литературы и т. д.) иностранцами, которые еще недостаточно хорошо владеют языком. Видим, что названный критерий коррелирует с первым (происхождение), согласно которому мы выделили созданные и отобранные учебные тексты. Однако при обучении любому другому предмету созданный текст является аутентичным, поскольку ориентирован на носителей этого же языка, а в преподавании иностранных языков автор текста обязательно учитывает, какой уровень владения языком у потенциального адресата, поэтому моделирует УТ с учетом того, какие лексические единицы и грамматические структуры целесообразно использовать в тексте на этом этапе.

Совокупность всех учебных текстов определяют термином «текстотека». Он употребляется в двух значениях: узком (вербальные тексты, рисунки, таблицы, инструкции, схемы, составляющие все виды информации учебной книги) и широком (массив учебных текстов, используемый при обучении определенному предмету).

В наших предыдущих исследованиях была разработана структура учебной текстотеки по украинскому языку как иностранному в высшей школе, опирающаяся на сферы общения и стилистическую дифференциацию [8]. Перечислим основные группы текстов, релевантные, по нашему мнению, для обучения.

1. Бытовая сфера: моделированные тексты на бытовые темы; аутентичные устные и письменные тексты, обслуживающие бытовую сферу в реальной жизни (объявления, билеты, меню и т. д.); художественная литература.

2. Учебная сфера: моделированные тексты об организации обучения в учреждении

образования и на занятии в частности; тексты официально-делового стиля, которые регламентируют типичные учебные ситуации; научные тексты по обязательным научным дисциплинам гуманитарного цикла (история, философия, украинская и зарубежная культура и др.); художественные тексты (для иностранных студентов-гуманитариев).

3. Профессиональная сфера: научные тексты по специальности иностранных студентов; моделированные диалогические тексты, воссоздающие реальные ситуации научно-профессионального и профессионально-бытового общения; тексты официально-делового стиля, актуальные для научно-профессиональной деятельности по специальности студента; художественная литература (для иностранных студентов-филологов).

4. Общественная сфера: общественно-политические тексты; социально-культурные тексты; краеведческие тексты; тексты официально-делового стиля, используемые в сфере общественных отношений; художественная литература.

Убеждены, что такие материалы составят оптимальный корпус учебных текстов по украинскому языку как иностранному. Наполнение учебной текстотеки по этому предмету – магистральное направление в развитии современной украинской лингводидактики.

Подводя итоги предпринятого исследования, подчеркнем: УТ, созданный или отобранный для определенного контингента учащихся с целью решению поставленной учебной задачи, является в методике первым, основополагающим звеном в триаде «текст – обучающий – обучаемый», которая составляет ядро учебного процесса, особенно в обучении иностранным языкам.

Список литературы:

1. Александров Е. П. Учебный текст: опыт дефиниции и типологического анализа. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://ealexandrov.ucoz.ru/publ/intencionalnaja_pelagogika/nauchnye_stati/uchebnyj_tekst_opyt_definicii_i_tipologicheskogo_analiza/3-1-0-3. – Дата обращения: 15.05.2017.
2. Баландіна Н. Навчальний текст: проблема визначення, типологія, функції // Філологічні науки. – № 14. – 2013. – С. 88-94.
3. Глушенко Н. В. Учебный текст как объект исследования. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://ilogoped.ucoz.ru/publ/uchebnyj_tekst_kak_obekt_issledovaniya/1-1-0-1. – Дата обращения: 15.05.2017.
4. Горохова Т. Навчальний текст як засіб формування граматичної компетентності студентів філологічних спеціальностей // Теоретична і дидактична філологія. – 2014. – Вип. 17. – С. 14-29.
5. Лавров О. Дистанционное обучение: учебный текст. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://vio.uchim.info/Vio_19/cd_site/articles/art_1_24.htm. – Дата обращения: 07.05.2017.
6. Мальцева Л. Понятие «учебный текст» в научной литературе // Наукові записки [Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка]. Сер.: Філологічні науки. – 2010. – Вип. 89(5). – С. 131-135.
7. Скалкин В. Л. Основы обучения устной иноязычной речи. – М.: Русский язык, 1981. – 248 с.

Швец Г. Д. Структура навчальної текстотеки з української мови як іноземної // Наукові записки. Серія «Філологічна». – Острог: Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2013. – Вип. 40. – С. 254-258

Социокультурные проблемы международной миграции и демографии

Бедрина Елена Борисовна,
*кэн, доцент, доцент Уральского федерального университета,
старший научный сотрудник Института экономики УрО РАН,
Екатеринбург, Россия;*

Козлова Ольга Анатольевна,
*д.э.н., профессор, руководитель
Центра исследований социоэкономической динамики
Института экономики УрО РАН, г.
Екатеринбург, Россия, профессор Уральского государственного
экономического университета*

Вопросы доступа трудовых мигрантов и их семей к социальной инфраструктуре в России

***Abstract:** The article is devoted to the important issue – access of migrants and their families to social infrastructure. The authors consider the issues connected with the reflection of this problem in normative documents. The article is considered of application practice of normative documents, which ensure the access of migrants and their families to the social infrastructure in the Russian Federation. The article analyzes the problems of segregation and proposed recommendations for their solution.*

***Keywords:** labor migration, families of labor migrants, social infrastructure.*

Рост международной миграции, а вместе с ней усиление ксенофобии, межэтнических конфликтов, экстремистской и террористической деятельности, усиливает важность вопросов адаптации мигрантов к новым условиям принимающей территории. Адаптация имеет множество форм и варьируется в зависимости от ситуации и отношений. С точки зрения Х. Бери, мигранты в принимающем сообществе выбирают одну из следующих стратегий адаптации: ассимиляция, интеграция, сегрегация (анклаватизация) или маргинализация [1]. Важная роль в выборе стратегий адаптации мигрантов возложена на принимающую сторону. Отсутствие дискриминации мигрантов в вопросах доступа к социальной инфраструктуре является важнейшим условием предотвращения неблагоприятного выбора мигрантом поведенческой стратегии с точки зрения принимающего сообщества. Разработка нормативных документов, регулирующих данные вопросы, как на международном, так и на национальном уровне важна, но не всегда решает проблему.

Попробуем разобраться, почему это происходит и как отражается на межкультурном взаимодействии непосредственных участников миграционных процессов и населения принимающей территории. Информационной базой исследования послужили нормативные документы Российской Федерации, социологические опросы, в том числе, проводимые авторами статьи, и данные, полученные в результате контент-анализа интернет-источников в сети Яндекс.

Начнем с объекта исследования – социальной инфраструктуры. Социальная инфраструктура понятие довольно широкое, включающее в себя ряд секторов экономики, функционально обеспечивающих жизнедеятельность населения. Понятно, что в данном контексте речь идет не

столько об объектах культурного наследия, музеях, театрах, выставках и т.п., сколько о тех секторах экономики, которые предоставляют услуги первой необходимости, т.е. образовательные и медицинские.

В Россию на заработки приезжают преимущественно граждане стран Средней Азии, где репродуктивные установки достаточно сильны, а семейные ценности играют важную роль, в том числе и в выборе стратегии адаптации. Так, по данным социологического опроса, проведенного Ю.С. Ивашкиной, 16 % трудовых мигрантов приезжают в Россию с детьми [2, с.47]. А значит, для них актуализируется проблема устройства детей в детские дошкольные учреждения, школы и другие учебные заведения, а также получения ими и членами их семей медицинских услуг. На рис. 1 отражены результаты поискового запроса в информационной сети Яндекс, показывающие частоту упоминаний словосочетаний «мигрант и детский сад», «мигрант и школа», «мигрант и медицинское учреждение».

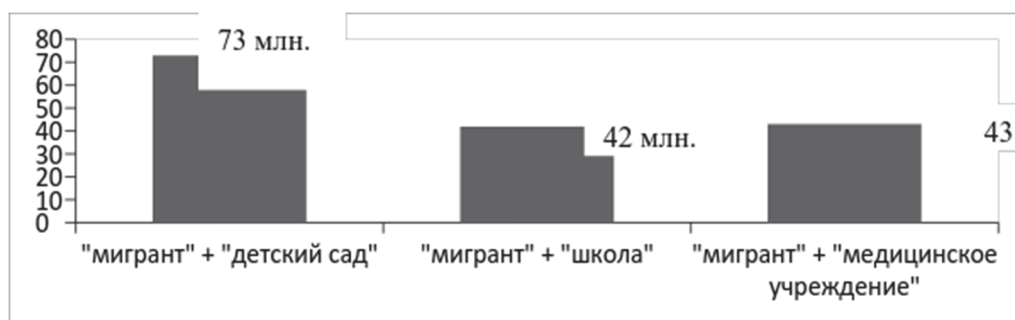


Рис 1. Количество упоминаний словосочетаний: «мигрант» + «детский сад», «мигрант» + «школа», «мигрант» + «медицинское учреждение» в сети Яндекс. Дата обращения 02.02.2017.

Акцентирование внимания на вопросах, связанных с устройством детей мигрантов в детские дошкольные учреждения не случаен. Большинство семей мигрантов многодетны, а в случае, если в семье работают оба взрослых, то вопрос о возможности устройства ребенка в детский садик стоит достаточно остро. Кроме того, дети младшего возраста быстрее перенимают новые правила поведения, язык, культуру и помещают ребенка в языковую среду принимающей страны является важнейшим условием для дальнейшей успешной учебы и адаптации в общеобразовательном учреждении.

Не смотря на то, что Россия не подписала Международную конвенцию о защите прав трудящихся мигрантов и членов их семей, принятую Резолюцией 45/158 Генеральной ассамблеей ООН 18 декабря 1990 г., запрещающую дискриминацию мигрантов и устанавливающую равные права для граждан, мигрантов и лиц без гражданства, российское законодательство во многом следует данному принципу. Так, Федеральный Закон «Об образовании в Российской Федерации» гарантирует общедоступность и бесплатность дошкольного, начального общего, основного общего и среднего общего образования, среднего профессионального образования, а также на конкурсной основе бесплатность высшего образования. Мигранты и члены их семей, согласно постановлению Правительства Российской Федерации № 186 от 06.03.2013 г., имеют право на получение бесплатной экстренной медицинской помощи скорой помощи, в том числе скорой специализированной. Оказание иной медицинской помощи зависит от их правового статуса.

С точки зрения правового статуса, мигранты, прибывшие в Российскую Федерацию, могут быть поделены на следующие группы: постоянно проживающие, временно проживающие, временно прибывшие граждане государств Евразийского экономического союза и временно прибывшие граждане из стран СНГ и дальнего зарубежья. Также особую группу составляют высококвалифицированные специалисты, чей статус определяется величиной получаемого дохода.

У таких лиц, обычно не возникает проблемы доступа к социальной инфраструктуре в виду высокого, в том числе финансового, статуса.

Юридический статус постоянно проживающих мигрантов практически полностью совпадает со статусом граждан Российской Федерации. Временно проживающие мигранты обязаны оформить разрешение на временное проживание, как на себя, так и на каждого члена семьи. Как постоянно, так и временно проживающие мигранты, имеют право на получение полиса обязательного медицинского страхования, а значит, как и россияне, право на бесплатное оказание медицинской помощи в рамках полиса обязательного медицинского страхования.

Временно прибывшие граждане государств Евразийского экономического союза с целью трудоустройства и осуществления трудовой деятельности члены их семей освобождаются от регистрации и постановки на миграционный учет. Их доступ к медицинским услугам регулируется Приложением 30 к Договору «О Евразийском экономическом союзе», подписанном в г. Астане 29.05.2014. Они и их семьи также имеют право на получение полиса обязательного медицинского страхования. Временно прибывшие граждане из стран дальнего зарубежья и стран СНГ должны оформить полис добровольного медицинского страхования. Также предусмотрена возможность заключения договора между работодателем и медицинским учреждением на оказание трудовым мигрантам первичной медико-санитарной и неотложной помощи в специализированных медицинских учреждениях. Вопрос о доступе к медицинским услугам членов семьи таких мигрантов в законодательстве не урегулирован. Кроме того, в связи с наличием безвизового въезда граждан СНГ нередки случаи нахождения на территории Российской Федерации супруги или детей трудового мигранта без надлежащего оформления.

Можно констатировать, что в Российской Федерации сегрегация в вопросах доступа мигрантов и членов их семей к социальной инфраструктуре де-юре незначительна и имеет место в зависимости от их правового статуса. Постоянно и временно проживающие мигранты, а также временно прибывшие из стран Евразийского экономического союза и соблюдающие правовые нормы в вопросах доступа к социальной инфраструктуре пользуются теми же правами, что и граждане Российской Федерации. Ограничения в доступе к медицинским услугам имеют временно прибывшие мигранты.

Де-факто, сегрегация в вопросах доступа мигрантов к социальной инфраструктуре имеет место. Она возникает вне зависимости от их правового статуса в силу различных обстоятельств: нелегального (недокументированного) положения, низкой правовой грамотности, плохого знания русского языка, недостаточной развитости социальной инфраструктуры и в связи с негативным отношением к данному вопросу со стороны местного населения. Негативное отношение последних связано в основном с представлением о справедливости (доступ должен иметь тот, кто платит налоги), реже с ксенофобией. Так, по данным Левада Центр враждебно к людям другой национальности относятся не более 5 % россиян [4]. Однако 69 % населения считают, что мигранты увеличивают нагрузку на бюджет [3, с.22]. Мнения, что мигранты увеличивают нагрузку на социальную инфраструктуру, придерживаются 8 % руководителей и специалистов министерств и ведомств 30 % руководители и специалисты НКО и центров тестирования, занимающихся привлечением и размещением мигрантов в Свердловской области [5, с.36.].

Актуальным является вопрос об объеме и качестве оказанных услуг. К примеру, как показал опрос, проводимый московским Центром миграционных исследований мигранты ощущают некоторые неудобства при устройстве детей в образовательные учреждения (табл. 1).

Таблица 1. Проблемы, с которыми сталкиваются родители-мигранты при устройстве детей в образовательные учреждения (школы).

Процент	Проблема	№
10,5	Проблема устройства ребенка в школу	1.
6,5	Предвзятость учителей по национальному признаку	2.

Источник: опрос 400 мигрантов городов Москва и Иркутск Рабочей группой «Миграция» в 2015 г. [7].

Однако такой результат, весьма утешителен, так как наличие дифференциации в статусах общеобразовательных учреждений ведет к возникновению конкуренции при записи детей в престижные гимназии и лицеи, как среди мигрантов, так и среди местного населения. «Предвзятость учителей», оцениваемая в районе 6,5 %, может быть отнесена не только к разделению по национальному признаку, но и по гендерному, статусному и прочим признакам.

А вот собрать ребенка в школу, оплатить школьные завтраки, охрану, дополнительные занятия по русскому языку семье мигранта может быть достаточно сложно, о чем позволяют судить результаты, проведенного авторами исследования на центрах тестирования мигрантов г.Екатеринбурга Свердловской области в 2015г. (рис. 2).



Рис. 2. Проблемы, с которыми сталкиваются мигранты, обращаясь в образовательные учреждения принимающей территории. Социологическое исследование, г. Екатеринбург, 2015 [5,с.22.]

В связи с волнообразным течением демографических процессов, в российских регионах периодически возникают проблемы с поступлением детей в дошкольные образовательные учреждения, где часто существует предварительная запись и очередь. В частности, наибольшая активность в обсуждении проблемы «мигрант + детский сад» в сети интернета, пришлась на 2013 г., т.е. на период, когда в связи с ростом рождаемости в 2010 г., возникли очереди на устройство детей в детские садики. Являясь многодетными родителями, мигранты получают привилегию в данном вопросе.

Не смотря на введенное в 2015 г. требование о сдаче мигрантами тестов на знание русского языка, истории России и основ законодательства Российской Федерации, проблема плохого знания русского языка и низкой правовой культуры остается актуальной и даже усиливается, усложняя диалог между мигрантами и местным сообществом. Особенно, часто языком не владеют жены мигрантов, являющиеся домохозяйками и хранительницами национальной культуры. Возникают проблемы в медицинских учреждениях при проведении диагностики на приеме у врачамигранта, не владеющего русским языком. В случае оказания услуг по родовспоможению такая ситуация может стать критической.

В последние годы в России начинает формироваться социальная структура, формируемая

самими мигрантами: национальные детские мини-садики и медицинские учреждения, где работники подбираются по этническому признаку. В частности, в г. Москва получили распространение медицинские центры, открываемые киргизскими врачами.

Социальная инфраструктура, создаваемая мигрантами и, в первую очередь, для мигрантов, хорошо вписывается в общую социальную инфраструктуру местных сообществ. Так, в соответствии с наблюдениями В.М. Пешковой, киргизские медицинские центры не только оказывают медицинские услуги, но и выступают в роли посредников между пациентами и другими клиниками [6, с.137].

Решению проблемы обеспечения доступа трудовых мигрантов и членов их семей к социальной инфраструктуре могло бы способствовать усиление миграционного контроля, борьба с нелегальным трудоустройством и ведением двойной бухгалтерии на предприятиях, привлекающих трудовых мигрантов, рост информационной обеспеченности трудовых мигрантов об их правах и обязанностях. Важным вопросом остается работа с общественными организациями, занимающимися вопросами поддержки мигрантов и их семей. Также необходима финансовая поддержка распространения русского языка за рубежом и обучения ему трудовых мигрантов и членов их семей.

Исследование выполнено при финансовой поддержки РФФИ № 16-02-00164-ОГОН «Научно-методический инструментарий измерения, оценки и управления факторами социально-экономического неравенства в системе воспроизводства трудового потенциала регионов России».

Список литературы:

1. Berry, J.W. Conceptual approaches to acculturation. In K. Chun, P. Balls-Organista, & G. Marin (Eds). *Acculturation: Advances in theory, measurement and application*. Washington: APA Books. 2003, pp. 17-37.
2. Ивашкина Ю. Мигранты в Петербурге // На путях к новой школе. 2010. № 2. С. 46-47.
3. Защита прав москвичей в условиях массовой миграции. М., 2014.
4. Левада Центр, Интолерантность и ксенофобия. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.levada.ru/cp/wp-content/uploads/2016/10/Prezentatsiya1.jpg> (Дата обращения 02.02.2017 г.).
5. Комплексная оценка влияния трудовой миграции на социально-экономическое развитие принимающей территории в вопросах формирования региональной миграционной политики: кол. моногр. / Е.Б. Бедрина, М.Н. Вандышев, Е.А. Илинбаева и др. – Екатеринбург: Институт экономики УрО РАН, 2015.
6. Пешкова В.М. Инфраструктура трудовых мигрантов в городах современной России (на примере мигрантов из Узбекистана и Киргизии в Москве) // Мир России. 2015. № 2. С. 129-151. Российско-американская программа. Обмен социальным опытом и знаниями. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.usrussiasocialexpertise.org/ru/node/526> (Дата обращения 02.02.2017 г.).



**Куприна Тамара Владимировна,
к.п.н., профессор РАЕ, доцент,
Уральский федеральный университет,
Екатеринбург, Россия**

**Внутристрановые особенности кросс- культурного взаимодействия в условиях
миграции
(на примере академической миграции)**

Abstract: *The purpose of the article is to consider in-country problems of the cross-cultural interaction on the example of academic migration. There are variants of special programs and courses that facilitate the adaptation to new intercultural conditions and recommendations for adapting the academic migration in the intercultural urboecological environment.*

Keywords: *academic migration, adaptation, cross-cultural environment, Urboecology.*

В связи нарастающими миграционными потоками возникает необходимость исследования связанных с ними внутристрановых проблем, которые возникают при взаимодействии с местным населением и возможностью адаптации и интеграции в новых социо-культурных условиях.

На третьем форуме по миграции (2016), организованном Европейским Экономическим и Социальным Комитетом совместно с Европейской Комиссией в Брюсселе отмечалось, что интеграция является ключевым фактором. Крайне важно оправдывать ожидания как мигрантов, так и принимающего общества. Бельгийский город Мехелен, где проживает 128 национальностей, может служить успешным образцом интеграции и культурного многообразия. Мэр Мехелена Барт Сомерс (Bart Somers), получивший World Mayor Prize 2016 в знак признания его выдающихся достижений по организации жизни и долгосрочной интеграции мигрантов различных культур, религий и социального происхождения, отмечает, что самым важным является восстановление общих ценностей и признание того, что свободные общества меняются со временем [12].

Таким образом, данный процесс является двусторонним и подразумевает готовность нового общества принять вновь прибывших мигрантов, с одной стороны, и желание, и возможность самих мигрантов принять новые нормы поведения, традиции и обычаи, с другой стороны. В противном случае, возникает конфронтация сторон и различные конфликтные ситуации.

Говоря о системе создания комфортных условий для проживания и совместного сосуществования, часто отмечают технические и экономические аспекты. Однако инновационная экономическая и техническая среда возникает не сразу. Она может сформироваться только в определённом социо-культурном контексте как часть инновационной культуры, основанной на гуманистической парадигме [5, 240].

Следовательно, часто недооценивается гуманитарная составляющая: человеческий фактор, который важен, прежде всего, потому, что все проблемы порождаются самими людьми.

В настоящее время для описания социальных систем, социальных групп и их взаимодействий все чаще используется экологическая терминология. Существует несколько направлений, которые пытаются ответить на вопросы, касающиеся адаптации и интеграции человеческого фактора в городской среде. Так, сформировалась отдельная отрасль знания Антропэкология (экология человека). Предлагаемая концепция включает не только традиционное рассмотрение экологии

отношений человека и общества с природой, но и отношения между социальными структурами общества. Объектом исследования Антропоэкологии являются общественные процессы во взаимосвязи с состоянием субъекта (личности, группы людей, включающие и межкультурные сообщества), которые проявляются в различных областях жизнедеятельности.

Данное направление тесно связано с Урбоэкологией, изучающей не только особенности экологической среды города и процесс урбанизации, но и влияние антропогенных факторов на развитие городской среды. В современной Урбоэкологии необходимо учитывать демографический и миграционный факторы.

Современные транснациональные миграционные потоки включают не только трудовые и профессиональные миграции населения, но и образовательную (академическую) миграцию, численность которой возрастает с каждым годом.

Исследователи образовательной миграции доказывают, что с каждым годом между странами и университетами возрастает конкуренция за образовательных мигрантов, поскольку иностранные студенты - это и «норма межгосударственного сотрудничества», и «мягкая сила» в контексте геокультурного пространства, и будущие «качественные трудовые мигранты» (молодые, встроенные в социо-культурный контекст). Увеличение в общем миграционном потоке доли образовательной миграции обеспечивает большую управляемость иммиграционным процессом, следовательно, образовательная миграция может считаться важной составляющей в концепции безопасности любого государства [6].

Высокая степень академической мобильности предполагает наличие развитой инфраструктуры (общежития, медицинское страхование и т.п.), доступность источников финансирования (специальных стипендий, грантов на поездки и т.п.), высокие языковые навыки студентов и преподавателей, способных обучать и обучаться за рубежом, вести занятия на иностранных языках и у себя на родине, а также психологическую готовность образовательных мигрантов к адаптации в новых условиях.

Причем, с развитием процессов урбанизации и возрастающим отчуждением среды человек должен подключать сложные адаптационные механизмы (физиологические, психологические, социальные), которые не являются безграничными, но могут развиваться и совершенствоваться. Первостепенную роль в этом процессе должно играть образование, направленное на развитие не только профессиональных навыков, но и социально-значимых.

Разработчиком оригинальной концепции гуманной педагогики, ориентированной на личность, является Ш. А. Амонашвили. И, хотя гуманная педагогика ориентирована, прежде всего, на ребенка, ее принципы могут быть расширены, т.е. очеловечивание среды вокруг людей, в целом, уважение к личности, стремление к развитию и свободе, создание для этого соответствующих благоприятных условий.

«Гуманная педагогика формирует личность, которая руководствуется в жизни гуманистическими духовными ценностями, способна выбрать свою точку зрения и делать выбор на её основе, ставить и решать проблемы, помогать другим людям. Важнейшая способность такой личности – способность к творчеству в любой области жизни» [7].

Ш. А. Амонашвили выдвигает установку на принятие обучаемого таким, каков он есть, обозначая его как активного субъекта учебного процесса. Фактически, Ш.А. Амонашвили является одним из педагогов-новаторов, сформировавших педагогику сотрудничества и провозгласивших природосообразность (учет природных задатков человека, единства человека с природой, гармонии их взаимодействия) в качестве высшего закона [1], что соотносится с современными положениями Урбоэкологии.

Новейшим направлением является экопсихология, которая пытается объединить трансформацию личности и общества. Экопсихолог Жан-Пьер Ле Данф (Jean-Pierre Le Danff)

отмечает, что согласно постулатам этой науки, внешний мир – отражение внутреннего мира людей. В целом, предметом исследования экопсихологии является экологическое сознание как совокупность представлений об отношении к природе, стратегиях и технологиях взаимодействия с ней на социогенетическом, онтогенетическом и функциональном уровне [3, 123].

Таким образом, практическая деятельность должна быть направлена на оптимизацию взаимодействий между всеми вовлеченными субъектами: анализ взаимодействующих социальных структур в различных социо-культурных условиях, их адекватную оценку и работу с различными гендерными, этническими, возрастными и другими группами в условиях урбэкологического пространства.

В более крупном масштабе этот процесс связан с глобализацией всего мира, объединяющей страны и организации в единую сеть, образующую окружающую среду, в которой должны функционировать специалисты, обладающие межкультурной коммуникативной компетентностью. Им необходимо научиться работать внутри сложного взаимодействия различных направлений в системе мировых культур и процесса глобализации [8, 12].

Кроме того, деятельность любой организации часто сосредоточена на межличностных взаимодействиях. Наиболее значимой характеристикой глобального пространства является его взаимодействие с представителями различных культур. Это и обуславливает важность межкультурных межличностных взаимодействий.

Специалисты, которые смогут справиться с многочисленными сложными уровнями в процессе глобализации и действовать эффективно в условиях многообразных культурных направлений, должны быть совершенно другими. Они, действительно, должны уметь эффективно функционировать в межкультурном контексте, т.е. им необходимы компетенции, позволяющие действовать в конкурентной среде и поликультурном мире.

Концепцию взаимодействия представителей различных культур в условиях глобализации на основе симбиоза (взаимодействие двух организмов, живущих в одной среде) и антибиоза (антагонистических отношений, ограничивающих возможности одного из взаимодействующих) предлагает Тамар Мебуке (Грузия), отмечая, что старые отношения разрушены, а новые очень сложно создать из-за исторических, культурных, языковых различий. Далее автор задает вопросы, как жить в новом едином мире и не потерять свою идентичность? Как процесс глобализации сделать взаимовыгодным и достичь цели культурного симбиоза, обогащающего все народы?

Т. Мебуке предлагает симбиоз культур, который сохраняет их богатое разнообразие, что делает наш мир многообразным и интересным. Говоря о мультикультурном симбиозе в языке (как части культуры), мы должны рассматривать языковую политику, которую осуществляет титульная нация в отношении малой, а также верные методики обучения иностранным языкам, таким образом, чтобы обучение стало, действительно, необходимым и выгодным для тех, кто их изучает. ... Языковая политика должна быть направлена на понимание культурных различий и инкорпорироваться в ценности обучаемых [11, 609].

Что же необходимо сделать в первую очередь в такой ситуации? Начинать надо, действительно, с образования и развития толерантности к различным культурным ценностям, что возможно при объединении усилий экспертов на междисциплинарном уровне.

Значимым достижением международного стратегического партнерства можно считать создание учебников и учебных пособий. Так, в 2011-2013 годах был создан учебно-методический комплекс «Введение в дидактику русского языка и межкультурную коммуникацию», изданный впервые в 2013 году в Прешовском университете (г. Прешов, Словакия) [8]. Публикация осуществлена при поддержке грантового проекта Правительства Словацкой республики KEGA 035PU-/2011. Комплекс успешно используется в Словакии, России, Италии, Бельгии, Польше. В 2015 году учебно-методический комплекс был дополнен и переиздан в издательстве Русский язык.

Курсы (Москва, Россия). Он содержит учебник «Основы межкультурной дидактики» и Приложение в виде диска «Гипертекстуальный практикум по межкультурной коммуникации» [9]. Комплекс используется не только в России, но и в Германии, Польше, Словакии, Хорватии, Чехии, Японии.

В представленном учебно-методическом комплексе обучение иностранному языку основано на межкультурной парадигме, которая предполагает взаимосвязанное обучение языку и культуре. Современный мир, хотим ли мы этого или нет, является мультикультурным и многоязычным. Мы считаем, что это предопределяет подготовку обучаемых к работе именно в многополярном мире.

Таким образом, рассматривая международное стратегическое партнерство, можно сказать, что оно реализуется по разным направлениям, сочетая междисциплинарные связи и объединяя представителей не только образовательных учреждений, но и партнеров из других областей знаний, заинтересованных в развитии продуктивных межкультурных контактов.

В свою очередь, международное стратегическое партнерство оказывает влияние и на отечественные исследования. Так, высоким спросом пользуются исследования, направленные на выявление механизмов адаптации иностранных граждан в целом, и иностранных студентов, в частности, а также отечественных студентов к межкультурной среде внутри университетов. Данный факт может стать основой диссертационных исследований.

Так, в рамках одного из диссертационных исследований для определения конкретных проблем адаптации академической миграции в урбоэкологической среде нами было проведено психолого-педагогическое исследование иностранных студентов 1 курса очной формы обучения. Выборка состояла из 40 человек из 20 стран ближнего и дальнего зарубежья, поступивших в 2015 году в Уральский федеральный университет (г. Екатеринбург, Россия). Результаты исследования показали, что 37 человек из 40 имеют проблемы в межкультурном общении, связанные с недостаточным знанием иностранного языка или с нежеланием влиться в инокультурную среду, учиться и адаптироваться к новым условиям. Студенты не привыкли к новым условиям жизни, и адаптация проходит тяжело. Только 3 студента из общей выборки идентифицируют себя со студенческой средой и стремятся полностью в ней адаптироваться, выучиться, полностью погрузившись в языковую среду, у них есть позитивная мотивация на учебную деятельность [10].

Далее нами были даны рекомендации по межкультурной адаптации академической миграции в урбоэкологической среде [10]:

1. Учитывая сложную миграционную и демографическую ситуацию, академическую миграцию необходимо рассматривать как возможный источник человеческого потенциала с последующим формированием качественного человеческого капитала на принимающей урбоэкологической территории.

2. При оценке урбоэкологической комфортности города для приема академической миграции необходимо учитывать комфортность жилищных условий и их расположенность к социально значимым объектам.

3. Отдельное внимание необходимо уделять состоянию здоровья и качественному своевременному медицинскому обслуживанию, т.к. это связано со сложностями адаптации к климатическим условиям самих студентов-иностранцев.

4. С межкультурной точки зрения необходимы условия для адаптации к новым культурным традициям и нормам поведения, а также профилактика этнических конфликтов, учитывая компактное расселение по типу землячеств.

5. Первостепенную роль в условиях обновления урбоэкологической среды должно играть образование и создание новых высокоэффективных методик развития не только профессиональных навыков, но и таких социально значимых качеств как межкультурная коммуникативная толерантность.

Последний вывод учитывался в рамках следующего диссертационного исследования при

разработке и внедрении курса по развитию толерантного поведения в академической среде и издании учебно-методического пособия «Five Lessons for Developing Tolerance» (Пять уроков развития толерантности) [2]. В настоящий момент пособие используется в Бразилии, Венгрии, России, Хорватии.

Список литературы:

1. Амонашвили Ш.А. Лекции по гуманной педагогике. URL: <http://responza.ru/tag/shalva-amonashvili/> (дата обращения 15.03.2017).
2. Бекетова А.П., Куприна Т.В. Five Lessons for Developing Tolerance (Пять уроков развития толерантности). Екатеринбург: УрФУ, 2016. 168 с.
3. Григорьева А. Как преодолеть экологическую усталость // Psychologies. 2016. №3. С.122-124.
4. Красинец Е. С. Международная миграция населения России в условиях перехода к рынку. М.: Наука, 2012. 231 с.
5. Куприна Т. В. Международное стратегическое партнерство при реализации образовательных, научных и культурных проектов // Материалы III Международной научно-практической конференции: Международное сотрудничество: интеграция образовательных пространств. Ижевск: Издательский центр «Удмуртский университет», 2016. С.240-245
6. Куприна Т.В. Сохраняя, преумножай // Литературный квартал. Журнал Объединенного музея писателей Урала. 2010. № 6 (19). С. 12-15.
7. Официальный канал "Международного центра гуманной педагогике". URL: <http://vprch.ru/gumannaya-pedagogika> (дата обращения 15.03.2017).
8. Петрикова А., Куприна Т., Галло Я. Введение в дидактику русского языка и межкультурную коммуникацию. Прешов: Философский факультет, 2013. 365 с.
9. Петрикова А., Куприна Т., Галло Я. Основы межкультурной дидактики. М.: Русский язык. Курсы, 2015. 376с.
10. Kuprina T. Sergeeva L. Impact of Anthropogenic Factor on Urboecological Space Development // E3S Web of Conference, International Conference on Sustainable Cities. 2016. Vol.6, Article No 01005, no of pages 8.
11. Mebuke T. Multicultural Problems in Language Teaching // Специальный выпуск журнала «The Art-Sanat Journal» (an international academic refereed e-journal). Стамбул: Стамбульский университет. 2016. P. 609-614
12. Migration needs fair responsibility sharing based on EU-wide solidarity. 3rd Migration Forum. European Commission (EC) and the European Economic and Social Committee (EESC). 2016



**Петрикова Анна,
к.ф.н., доцент, Прешовский университет,
Прешов, Словакия**

Трансформативное обучение в процессе профессиональной подготовки преподавателей русского языка в Словакии¹⁶

***Abstract:** In the research we will focus our attention on issues related to transformative learning in the process of professional training of future Russian language teachers in post-industrial and post-informational societies. The problem of transformative learning is very relevant since the analysis of the current situation shows that we all live in the conditions of the need to get new knowledge and skills, so the human factor is at the center of modern life-learn learning. Therefore, teaching and transferring of knowledge are very important as transformative learning develops autonomous, critical thinking. There is a new generation of learning opportunities for systems and individuals. The main question is: "How can we ensure that learning in the field of professional training reflects the best new paradigms in order to provide individuals with promising training opportunities?"*

***Keywords:** professional training, transformative learning, creative thinking, individual.*

Современная парадигма образования претерпевает изменения, реагируя на изменяющееся общество, которое одни называют «открытым, сетевым», другие «посмодерным», третьи «второй современностью и надсовременностью» [2,12], а известный социолог и интерпретатор современности, Зигмунт Бауман, назвал посредством метафоры - «текучей современностью» («liquid modernity»). «Текучесть» и «жидкость» - это две главные черты современной эпохи. По словам З. Баумана, «жидкости легко перемещаются, они подвижны, изменчивы, меняют форму. Они текут, проливаются, иссякают, брызгают, переливаются, затопляют, расплываются, капают, просачиваются, выделяются, в отличие от твердых тел, их нелегко остановить – одни препятствия они обтекают, другие растворяют, через третьи просачиваются» [2,8].

Для нового «текучего» этапа в истории современности характерны подвижность, мобильность, миграция. З. Бауман отмечает, что «гибкость на сегодняшний день модное словечко», которое становится «синонимом неустойчивости, поддерживает в обществе состояние нестабильности, отсутствие гарантий, порождает настроения ненадежности будущего. Рабочие места даже в надежных компаниях могут сокращаться [7, 323], «никто не может чувствовать себя действительно незаменимым – ни уже изгнанные, ни получающие удовольствие от увольнения других. Даже самая привилегированная должность может оказаться лишь временной и «до особого распоряжения» [2,174].

С.Н. Иконникова считает, что «изменчивость – ключевая особенность, из которой вытекают все другие характеристики современного общества» [7, 323] такие как: неуверенность, ненадежность, неопределенность, временность, дестабилизация. Мгновенность приобретает ценностную коннотацию: «Любая возможность должна быть использована «здесь и сейчас» и не терпит откладывания на будущее, ибо оно неопределенно. «Сейчас» - ключевое слово жизненной стратегии» [2, 175]. Человек уже не привязан ни к времени, ни к пространству. З. Бауман

¹⁶ Publikácia predstavuje výstup z grantovej úlohy VEGA Vplyv aktuálnych smerov lingvistického výskumu na jazykovednú terminológiu (v slovensko-poľsko-ruskom komparatívnom pláne) č. 1/0180/17.

подчеркнул, что «В мире «программного обеспечения» с перемещениями со скоростью света пространство может быть пересечено буквально за «нулевое время»; различие между «далеко» и «здесь» аннулировано. Пространство больше не устанавливает пределы действиям и их последствиями и имеет мало значения, если вообще имеет» [2, 128].

Еще одним интересным признаком наших времен, как отмечает Зигмунт Бауман, является то, что молодые люди чаще всего откладывают «важные решения как можно дольше: выбор направления учебы, факультет, специальность. Лучше всего, чтобы он был всесторонним. Узкая специальность – это залог затруднений в будущем, риск того, что спрос на вашу узкую специальность исчезнет: завтра окажетесь без работы. Так что, нерешительность – неизбежное последствие недостатка знаний» [3].

В связи с выше сказанным, необходимо искать ответы на вопросы: «Каким должно быть современное образование в постоянно трансформирующемся обществе, чтобы отвечало требованиям современного мира? Какими компетенциями должен владеть субъект образования, чтобы мог приобрести способность не быть маргиналом в потоке быстро меняющихся событий, а ответственным субъектом «общества риска» (как по-другому называет современное общество Ульрих Бек в книге «Общество риска: На пути к другому модерну» [4]) и «текучей современности» («liquid modernity» в трактовке Зигмунта Баумана). Каким образом адекватно трансформировать индивида?

Поиск инновационного подхода к подготовке будущих преподавателей, к их позиции в процессе постоянной работы над собой логично приводит к рассмотрению концепции трансформативного обучения (англ. *transformative learning*), теоретические основы которого разработал Джек Мезироу – американский социолог, почетный профессор в области непрерывного образования и образования для взрослых в Педагогическом колледже Колумбийского университета (Нью-Йорк, США). Термин «трансформация» чаще всего используется в значении «преобразования, изменения вида, формы, существенных свойств чего-л.» [9]. В русскоязычной литературе используются также термины «трансформационное обучение», «преобразующее учение». В словацкой педагогической литературе применяется термин «*transformatívne vzdelávanie*» (трансформативное образование), которое призвано способствовать целостному и полному развитию потенциала человека, развитие таких ценностей, как сострадание и щедрость по отношению друг к другу и другие, а также призвание творить миролюбивое, справедливое, правовое общество» [11,20].

Автор «Концепции преобразующего учения», предложенной им в 1978 г., понимает усвоение знаний как процесс перестраивания системы своих убеждений и взглядов на мир при помощи способов стимулирования критического осмысления и осознания [10]. Трансформативное обучение, согласно Мезироу, может рассматриваться как «повышение уровня осознания контекста наших убеждений и чувств, как критика их оснований и, в частности, их предпосылок, и оценки альтернативных перспектив» [13, 161]. Позже Мезироу пишет, что «трансформативное обучение является обучением, которое трансформирует проблематичную «систему координат» – набор фиксированных оснований и ожиданий (склад ума, смысловые перспективы, образ мышления), чтобы сделать их более инклюзивными, разборчивыми, открытыми, рефлексивными и в эмоциональном отношении способными к изменению» [14, 58].

Поскольку в теории Мезироу акцент на рациональности, то интуитивный, творческий, эмоциональный компонент трансформативного обучения дополняет исследование Роберта Д. Бойда (англ. Robert D. Boyd), Дж. Гордона Майерса (англ. Boyd & Myers, 1988), которые обращают внимание при учении и на нашу Душу, «потому что люди главное внимание уделяют образам, которые задуманы, чтобы показать мощные мотивы, затаенные эмоциональные или духовные запросы, проблемы, представленные на подсознательном уровне» [10, 347].

В трансформации могут быть задействованы три вида обучения: 1) решение проблемы, её причин и последствий; 2) коммуникация, в которой задействованы эмоции и потребности других людей; 3) понимание самого себя и окружающих посредством креативных форм работы.

Наиболее конкретной формой этого обучения является творческий диалог, когда в центре стоит поиск смысла обучения самих себя и других, мозговой штурм к альтернативным возможностям о значении учения в нашей жизни. С другой стороны, трансформативное обучение подчеркивает индивидуальность каждого студента как составной части образования, что ведет к изменению самого обучающегося.

Мезироу разработал десять шагов трансформативного обучения: 1) ситуация дискомфорта, неопределенности; 2) самоанализ; 3) критическая оценка; 4) признание наличия проблемы; 5) изучение вариантов; 6) планирование курса действий; 7) приобретения новых знаний; 8) практика новых ролей и поведения; 9) формирование компетентности в новом поведении; 10) интеграция и формирование новых значимых перспектив [8, 21].

Опираясь на теорию трансформативного обучения, мы провели серию занятий с целью научить действовать студентов педагогического профиля магистратуры согласно как поставленной цели, так и их собственной, а также ценностям и чувствам. Студенты должны были адаптироваться в новой роли, преподавателя/экскурсовода и, опираясь на свои знания, побудить учащихся средней школы активно быть задействованы в процессе слушания рассказа об изображенном событии на фотографии.

Для достижения цели необходимо было реализовать ряд шагов: 1) посетить музей русинской культуры в г. Прешов, которому Посольство РФ передало 22 фотографии по теме Великой Отечественной Войны (ВОВ; 1941-1945 гг.) и освобождения Словакии от фашизма; 2) выявить из 22 фотографий военной тематики наиболее содержательные; 3) согласовать свой выбор с преподавателем и обосновать его; 4) найти информацию к описанию изображенного на фотографии, обработать ее, сжать текст; 5) составить вопросы на понимание прослушанного рассказа для учащихся гимназии; 6) подготовить анкету для гимназистов и использовать ее в качестве фидбэка.

В начальной фазе преподаватель подготовил платформу для обучения, объяснил, как важно в современную эпоху учиться и изменяться, расширять понимание профессиональной подготовки. Поскольку после этого цикла занятий следовала педагогическая практика, студенты были довольно хорошо мотивированы, они понимали необходимость изменить свою роль студента на поведение в соответствии с ролью преподавателя, почувствовать стрессовую ситуацию и адаптироваться к новому профилю преподавателя/экскурсовода. Этот этап в их профессиональной подготовке помог студентам использовать метастратегии, выявить неэффективные стратегии и формировать новые элементы собственной модели мира.

В анкете фидбека (5 пунктов) было предложено учащимся гимназии поделиться своими мнениями на данную форму обучения.

На первый вопрос, является ли тема ВОВ актуальна и по сей день, ответили положительно все 16 учащихся гимназии.

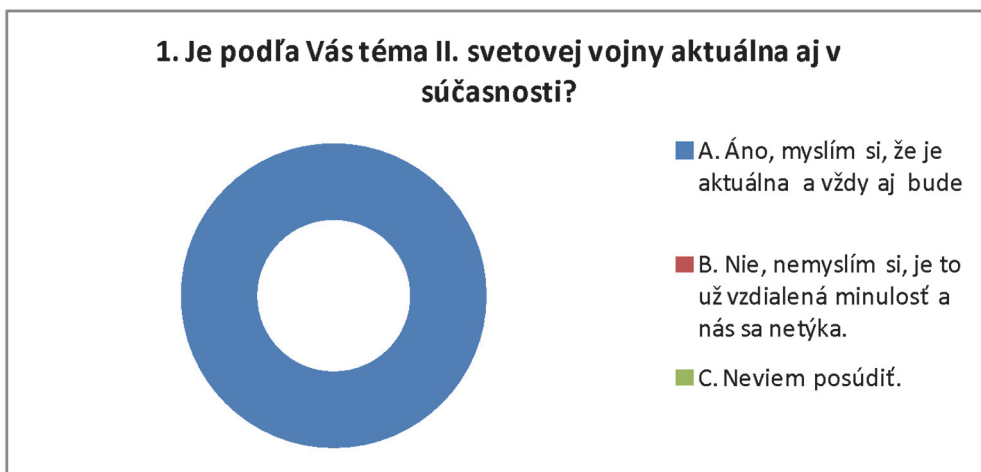


Диаграмма 1

На второй вопрос, узнали ли что-то новое на сегодняшнем уроке, половина подтвердила получение новых знаний, а половине учеников факты были знакомы, но все-таки их дополнили.

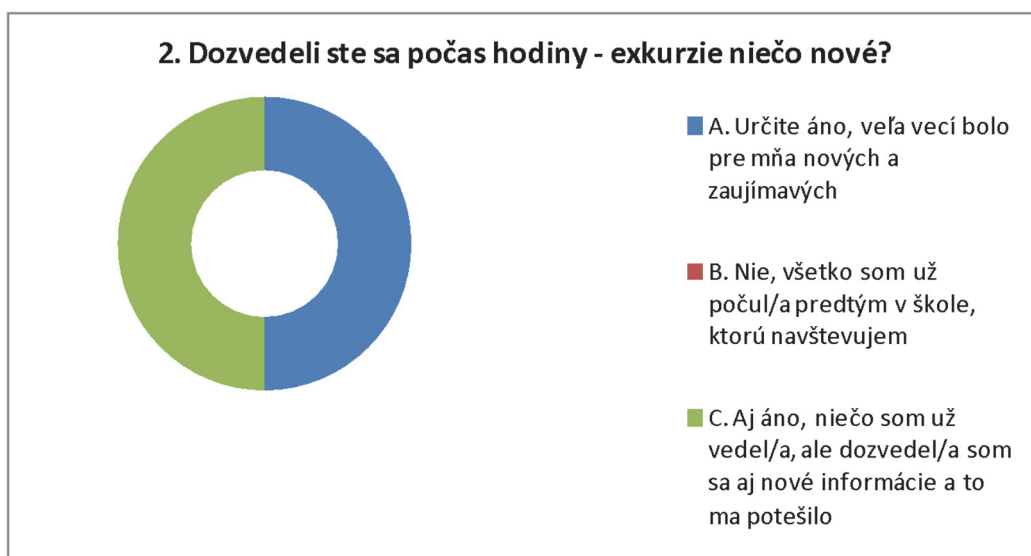


Диаграмма 2

На третий вопрос: «Интересна ли вам такая форма урока?», больше чем половина учеников ответила положительно.

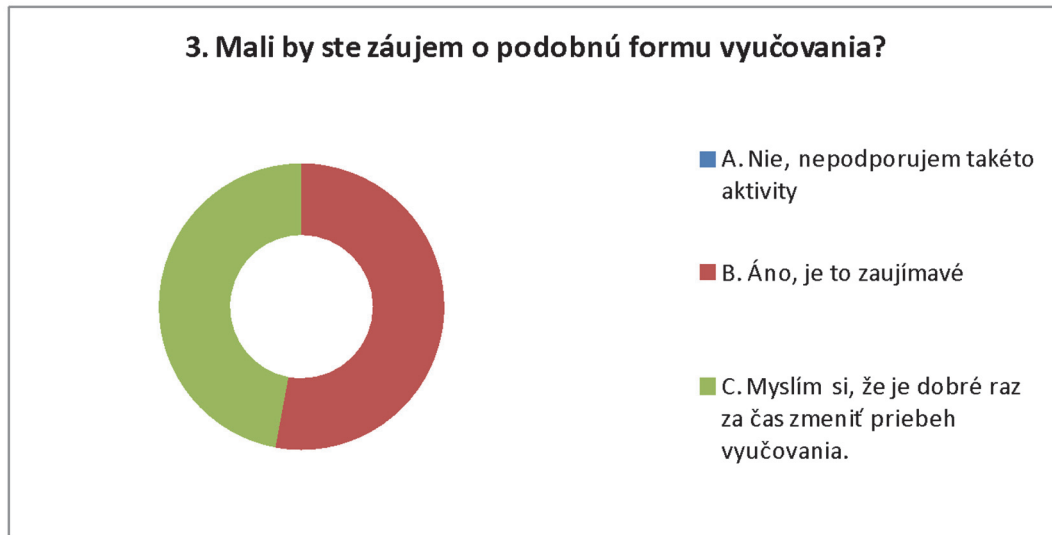


Диаграмма 3

Четвертым вопросом мы хотели узнать, понравился ли ученикам военный фильм «Битва за Севастополь» (2015). Всем ученикам фильм понравился.

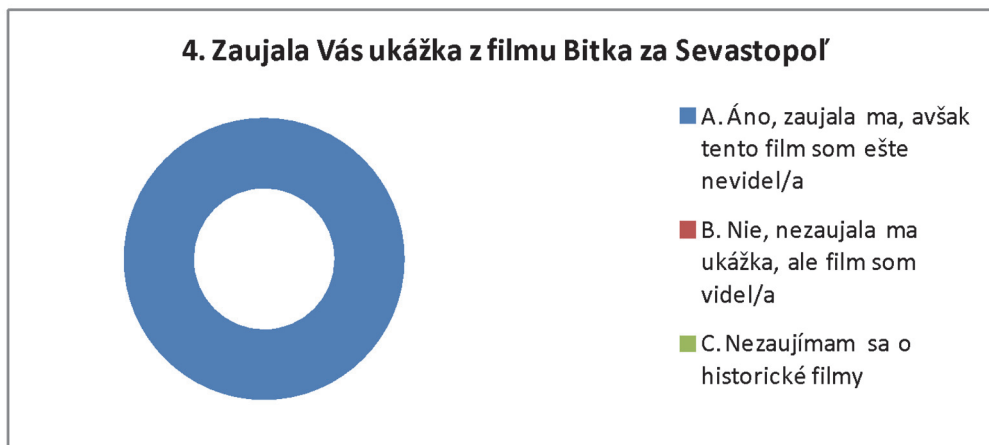


Диаграмма 4

Пятый пункт анкеты остался открытым, и ученики могли дополнить, что им больше всего понравилось, не понравилось, что бы изменили. Больше всего им понравился фильм, фотографии, свободная и приятная атмосфера, отличная форма сотрудничества вуза и гимназии.

Таким образом, для того, чтобы сделать обучение значимым, запоминающимся и стимулирующим, рекомендуем использовать приемы трансформативного обучения, которое учитывает гибкость, предыдущий опыт студентов, местоположение обучения, сдвиг от централизованных процессов к децентрализованным, что характеризуется большей маневренностью в области инициатив студентов, но и ответственность и обязанность держать отчет за свои действия. Трансформативное обучение требует значительных временных затрат, высокой профессиональной подготовки преподавателя, участия студентов и коммуникации в процессе подготовки. Плюсом являются получение новых компетенций, гибкость приемов, которые зависят от поставленной цели, мотивации, степени необходимой трансформации (изменение модели поведения).

Список литературы:

1. Балацкий Е. Зигмунт Бауман: концепция текучей реальности и ее приложения. 2011 [on-line] [2017-05-27] [http://capitalrus.ru/articles/article/zigmunt_bauman_koncepciya_tekuchej_realnosti_i_ee_prilozheniya/]
2. Бауман З. Текучая современность / Пер. с англ. под ред. Ю. В. Асочакова. СПб.: Питер, 2008. 240 с. ISBN 978-5-469-00034-1
3. Бауман З. Текучая модерность: взгляд из 2011 года (лекция, прочитанная 21 апреля 2011 года в рамках проекта «Публичные лекции Полит.ру»). 2004 [on-line] [2017-05-26] [<http://polit.ru/article/2011/04/14/bauman/>] Расшифровка лекции [<http://www.gazetaprotestant.ru/2012/01/tekuchaya-modernost-i-tekuchij-strax-vzglyad-iz-2011-goda/>]
4. Бек У. Общество риска: На пути к другому модерну / Пер. с нем. В. Седельника, Н.Федоровой. М.: Прогресс-Традиция, 2000. 383 с. Пер. изд.: Beck U. Risikogesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1986
5. Гречко П.К. Социальная теория современности. Москва 2008. 290 с.
6. Транскоммуникация: преобразование жизненных миров человека/Под ред. В.И. Кабрина. – Томск: Изд-во Том.ун-та, 2011. 400 с. ISBN 978-5-7511-2005-4.
7. Иконникова С.Н. «Текучесть» как метафора изменений современной эпохи. [on-line] [2017-05-26] [http://www.lihachev.ru/pic/site/files/lihcht/2010_Sbornik/Tom_1_2010/002_Sekcia_2/013_S.N._Ikonnikova.pdf]
8. Интегральное обучение и трансформационное обучение // Impact. 2009. № 2. Москва //
9. Новый толково-словообразовательный словарь русского языка, Т. Ф. Ефремова. [on-line] [2017-05-26] [<http://поискслов.рф/wd>]
10. Татаринцева А. М. Преобразующее учение индивида в контексте непрерывного образования// [on-line] [2017-05-26] [CyberLeninka.ru>article/n...individa-v...obrazovaniya]
11. Gáborová J., Košútová J. Učebné zdroje a pomôcky ako prostriedky na podporu rozvoja žiakov z marginalizovaných rómskych komúnit// [on-line] [2017-05-26] [http://web.eduk.sk/stahovanie/ucebne_zdroje/pa4_G%C3%A1borov%C3%A1-Ko%C5%A1%C3%BAtov%C3%A1.pdf]
12. Imel, S. (1998). Transformative learning in adulthood. Washington, D.C.: Office of Educational Research and Improvement. (ERIC Document Reproduction Service No. ED42326). Retrieved April 29, 2004 [on-line] [2017-05-26] [<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED423426.pdf>]
13. Mezirow, J. (1991). Transformative Dimensions of Adult Learning. San Francisco: Jossey-Bass.
14. Mezirow, J. (2003). Transformative learning as discourse. Journal of Transformative Education, 1(1).
15. Sedova-Hotaling E., Soboleva V. Transformative learning: from theory to practice// Cross-Cultural Studies: Education and Science (CCS&ES) Issue III, November 2016, s.20-26.



**Сандлер Маргарита,
Президент института IMAGRI NGO, Брюссель,
Бельгия**

**Социокультурные изменения в среде русскоговорящей миграции в Бельгии.
Аналитическая статья по итогам серии экспертных интервью**

TITLE

Russian-speaking migrants WMA in BELGIUM: socio-cultural changes. Presentation and analyses of experts' interview

***Abstract:** Since 2009 the IMAGRI Institute has been studying migration flows from the ex-USSR to Europe. Our large research and monitoring in 2009-2014 and a comparative analysis of the surveys of different groups of migrants have demonstrated: the principles of one common language and one common geographical space traditionally considered to be basic for integration for this part of migrants are not valid. According to our observations, since 2012 the structure of migration, in particular in Belgium, has begun to change rapidly; there is also a noticeable rapid quantitative growth. The presented analytical article is based on the results of experts' interviews in Belgium and is devoted to structural and cultural changes of international migration flows over the past 5 years.*

***Keywords:** Women Migrants Advanced, post-Soviet migration, restart for Advanced Women, high-skilled migration*

**СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ ИЗМЕНЕНИЯ В СРЕДЕ РУССКОГОВОРЯЩЕЙ МИГРАЦИИ В
БЕЛЬГИИ: СРАВНЕНИЯ И ВЫВОДЫ**

Динамика качественных изменений миграции в Бельгии

Брюссельский Международный институт миграционных и гендерных исследований (IMAGRI) проводит постоянный мониторинг изменений в структуре русскоговорящей образованной миграции в Европе, и в частности, миграции в Бельгии.

Термин «Women Migrants Advanced (WMA)» был введен нашим институтом около 5 лет назад, когда мы начали заниматься данной категорией мигрантов. Под WMA мы подразумеваем женщину-мигранта, прибывшую в Европу из стран экс-СССР, имеющую как минимум 1-2 высших образования и занимающую активную социальную позицию.

Хочу напомнить некоторые выводы из наших предыдущих исследований, которые получили высокий процент подтверждений в наших новых экспертных интервью.

ВЫВОД 1: Женщины WMA стремятся к успешной самореализации в новом социуме и не желают мириться с потерей социального статуса из-за смены страны проживания; они считают себя способными к саморазвитию и достижению высоких результатов в новых социально-культурных условиях.

Что изменилось в последние 5 лет: В Бельгии за это время в разы увеличилось число общественных организаций и иных структур, возглавляемых новыми мигрантами-WMA.

«Новые мигранты-WMA» – это женщины 25-35 лет с высшим образованием, которые по приезде сразу начинают либо строить собственный бизнес, либо развивают общественную деятельность, которая также приносит некий доход (или, как минимум, окупается).

В отличие от мигрантов прошлых волн (1980-х и 1990-2000-х), им не требуется времени на раздумья, на некую первичную интеграцию, они не «присматриваются» годами к среде – сразу же проявляют социальную активность.

Многие их начинания посвящены работе с детьми, творчеству и т.п. Именно эта стремительность решений отличает новую волну женской миграции. Это отчасти связано и с отсутствием языкового барьера – сейчас многие приезжают со знанием языков.

ВЫВОД 2. У категории мигрантов WMA, которой занимаемся мы, высокоразвиты навыки кросс-культурной коммуникации, однако это примерно в половине случаев не решает проблемы самореализации в карьере, и, соответственно, в обществе – для данной категории два этих понятия неразрывны.

Что изменилось в последние 5 лет: «Новая волна» подтверждает и это вывод. Учитывая, что «новая волна WMA» в большей степени, чем та миграция, которую мы изучали ранее, владеет языками, их кросс-культурная коммуникация активнее, насыщеннее и имеет новые скорости взаимодействия со средой.

Наши новые экспертные интервью в Бельгии касались нескольких категорий женщин-мигрантов. И вновь подтвердился вывод о том, что именно WMA являются самыми активными хранителями русского языка и что именно мамы-WMA очень активно обучают русскому языку детей.

Бельгия сегодня лидирует в Европе по количеству обучающихся в школах русского языка, хотя не является самой большой европейской страной и не обладает самой большой русскоговорящей миграцией. В Бельгии школы русского языка есть в Брюсселе, Лёвене, Льеже, Ватерлоо; до недавнего времени была школа в Монсе. В Бельгийскую ассоциацию русских школ (*Association belge des écoles russophone*) входит около 20 учебных заведений – по выходным они принимают 700 учеников от 2 до 18 лет.

В стране существуют «русские» детские театры, школы танцев, музыкальные школы, изобразительный факультет и факультет естественных наук, где русскоговорящих детей знакомят с основами химии, физики и истории. «У нас много планов на ближайшее время, в частности, большой совместный проект с участием русских школ и Франкоговорящей федерации образования, – сообщила Марина Кулагина, руководитель Бельгийской ассоциации русских школ. – Это федеральный проект; речь идет об организации факультативных курсов русского языка в детских садах и начальной школе франкоговорящего сообщества в Брюсселе».

В Валлонии (регионе Бельгии, субъекте федерации, включающем в себя пять южных провинций, в которых наиболее распространен французский язык), «программа многоязычия» уже работает: с этого года 10 общеобразовательных школ успешно преподают русский язык на факультативных занятиях. Это большой успех наших школ русского языка в общем и русского языка на территории Бельгии, в частности.

Из экспертного интервью с г-жой Кулагиной выяснилось также, что именно высокообразованные женщины стремятся передать родной язык детям.

Женщины, готовые в новой стране заниматься неквалифицированным трудом, хотят, чтобы их ребенок абсолютно погрузился в новую среду и в новый язык. Их собственные проблемы с изучением языка, полагают они, не дали им возможности подняться на более высокий социальный уровень, поэтому они настойчиво внедряют в семьях язык новой страны проживания и даже в быту стараются использовать только его. Они предпочитают разговаривать с детьми на очень плохом французском, нежели на хорошем русском или другом языке, которым владеют в совершенстве. По их устойчивому мнению, это и есть решение мультилингвистических проблем ребенка в школе.

ВЫВОД 3: По нашим данным, женщины составляют большинство среди живущих в Европе наших соотечественников, присутствуют в значительном числе во всех секторах миграции: семейной

(как создание, так и воссоединение семей), интеллектуальной (как собственно специалисты, так и как члены семей специалистов), трудовой (в основном из постсоветского пространства, но не из России). Они составляют скрытое большинство в русскоязычной миграции в Европу.

(<!--[if !supportLists]--> <!--[endif]-->“National living on-line: Some Aspects of the Russophone Digital Diaspora” in Diminescu D (ed.) *Exploration and Cartography of Diasporas on Digital Networks*, Paris: Editions de la Maison des Sciences de l’Homme, 2012.

<!--[if !supportLists]--> <!--[endif]-->“Russian Britons or British Russians” (in Russian) in Makarova N. and Morgunova O. (eds.) *“Russkoe Prisutstvie v Britanii”* (Russian Presence in Britain), Moscow: SEP, 2009.)

Что изменилось в последние 5 лет: сектор женской семейной миграции в Бельгии вырос в разы. Сейчас, по экспертным оценкам специалистов консульских отделов посольств России и Беларуси, по характеру запрашиваемых и обрабатываемых документов можно заключить: увеличилось число женщин, вышедших замуж за иностранцев. Именно эта высокообразованная миграция очень активно и быстро вливается в местный социум со своими проектами (мы об этом говорили выше). По свидетельству руководителя Бельгийской ассоциации русских школ, 90% мам учеников – это женщины, вышедшие замуж за иностранцев.

Появилась и еще одна интересная тенденция. Своих детей приводят в школу мамы, которые уехали из СССР детьми или уже родились в Европе. Они хотят «реанимировать» свой язык и дать русский язык детям.

Многие годы Бельгия считалась лучшей страной Старого Света для получения высшего образования из-за его достойного уровня и невероятной дешевизны – обучение в университете обходилось порядка €800 в год, причем как местным студентам, так и иностранцам. (Сравните эту сумму со стоимостью образования в соседних Англии или Франции.) Однако теперь для иностранцев обучение подорожало в 4-5 раз – Бельгия тоже хочет зарабатывать на приезжих студентах.

Если ранее в Бельгии мы наблюдали некую активность в студенческой миграции, то теперь можно предположить, что она пойдет на убыль. Новые правила приема в вузы иностранцев, которые введены со следующего учебного года, реально сократят приток и русскоговорящих студентов.

Образование – дотируемая статья в бюджете любого государства, но бельгийские чиновники только сейчас обратили внимание, что спонсируют иностранных студентов, чего давно нет во многих европейских странах, если только мы не говорим о талантливых студентах, которые получают специальные гранты университетов.

Количественные изменения миграции Бельгии в последние годы и ее новые географические предпочтения

По оценкам консульских отделов посольств России и Беларуси, на сегодня вся русскоговорящая миграция Бельгии составляет более 100 тыс. человек. Это чуть менее 1% от населения Бельгии – серьезная цифра (всего в стране проживает примерно 11,3 млн чел.). Темпы роста русскоговорящей миграции существенно (в разы) увеличились именно в последние несколько лет. И эта цифра не прирастала активно за счет граждан России и Беларуси – скорее, Украины и Казахстана. Причем последней страны – особенно.

С недавних пор Казахстан занимает второе место после России по числу мигрирующих с территорий экс-СССР в Бельгию.

И если миграция из Украины и Молдавии – экономическая и кризисная, то мигранты из Казахстана – это благополучные обеспеченные бизнесмены, их дети и семьи. Это – миграция с высоким достатком.

Именно на волне этой миграции разгорелся большой скандал, названный «казахгейтом»: мигрант-миллиардер сумел так глубоко внедриться в правовую систему страны, что парламент принял закон по амнистиям и освобождениям мигрантов от части налогов. Закон вроде бы общий, однако он был пролоббирован именно приезжим миллиардером, причем на самом высоком уровне.

Парламент Бельгии шумит уже несколько месяцев, создана и работает специальная комиссия, идут слушания и отставки. Закон заморожен до окончания разбирательства.

Это только первый пример крупной коррупции, связанной со «смычкой» мигрантов и европейских институтов власти.

Нам представляются интересными цифры и данные, любезно предоставленные российским посольством. Сегодня на территории Бельгии проживает 30 тыс. человек с российскими паспортами. Кроме них имеются и бывшие россияне, которые теперь живут с европейскими паспортами – они в эту статистику не входят.

Локализованы граждане России в крупных городах – Брюсселе и Антверпене, кроме того, большая диаспора выходцев из кавказских регионов проживает компактно в Льеже.

Во время и после чеченских войн (военные действия, официально носившие совершенно другие названия и в основном закончившиеся в 2000 г. – прим. автора) был велик поток политических беженцев из регионов Кавказа, и именно эта миграция в тот период являлась основной.

Количественная оценка русскоязычной миграции в Бельгию на данный момент противоречива – различные ведомства отмечают буквально противоположные тенденции. По данным консульского отдела посольства России, общий поток миграции с периода 1990-2000-х уменьшился в 3 раза. По данным местных департаментов по делам иностранцев, поток миграции в эти годы был стабилен, однако существенно возросло количество желающих оформить постоянное проживание – на 10-15%. И бельгийские чиновники настаивают на этой цифре.

По мнению российских и белорусских дипломатов, война на Украине и экономический кризис в России пока существенно не повлияли на поток мигрантов в Европу. Возможно, однако, что из этих стран немногие стремятся именно в Бельгию, т.к. в ней очень сложные условия получения права на работу.

По статистическим данным консульского отдела посольства, 10 лет назад из приехавших по различным визам оставались в Бельгии порядка 5000 человек в год, а за 2016-й год – всего около 1500. Дипломаты объясняют это прежде всего тем, что миграционные службы уже отстроили работу по распознаванию политических мигрантов и разоблачению их истинных мотивов, поэтому примерно 80% заявлений на ПМЖ получают негативный ответ.

Когда Европу захлестнул поток беженцев из Сирии (а бегущие «от войны» по закону имеют гораздо большие преференции, нежели переселенцы из спокойных и мирных регионов – прим. авт.), отмечались случаи, когда мигранты из кавказских республик выдавали себя за беженцев с Ближнего Востока.

Еще одна причина снижения количества желающих остаться в Бельгии в том, что множество программ по воссоединению семей уже закрыты. Поэтому сейчас самый распространенный повод – жалобы на здоровье и рассказ о необходимости лечения. Однако приводимые медицинские показания также тщательно проверяются.

По примерным оценкам консульского отдела (точной статистики на сегодня нет), русскоговорящая миграция в Европу приросла за последние 1-2 года за счет мигрантов с территории Украины – и это примерно 500 тыс. человек.

Сегодня можно говорить о существенном качественном изменении миграции из России последних лет. Все желающие покинуть Кавказ как регион, видимо, это сделали, поэтому в структуре миграции осталась в основном интеллигенция, которая ищет и получает работу в

Бельгии: ученые, деятели искусства, врачи, преподаватели, другие специалисты. Именно эти люди стали в последние годы «лицом миграции» в Бельгии, именно это сообщество активно поддерживает русскую культуру и русский язык за рубежом.

ВЫВОД: можно смело говорить о происходящих в Бельгии больших качественных и количественных изменениях в структуре русскоговорящей миграции. Она сдвинулась в сторону высокообразованной миграции и женской миграции (образование интернациональных семей). Следует подчеркнуть: и эта миграция тоже в большинстве случаев высокообразованная.

Об этом же изменении свидетельствуют новые бельгийские группы в социальных сетях. По структуре групп, публикациям в них, тону, темам общения можно вполне оценить их участников, как высокообразованных, политически и социально активных людей. (Пример – группа в Фейсбуке – «Встречи друзей» – прим. автора.)

Автор благодарит за помощь в подготовке статьи:

Консульский отдел посольства Российской Федерации в Брюсселе.

Консульский отдел посольства Республики Беларусь в Брюсселе

Руководителя Бельгийской ассоциации русских школ (*Association belge des écoles russophone*)

г-жу **Марину Кулагину;**

Кафедру русского языка Университета Брюсселя (ULB);



Shaimerdenova M.Dzh.

Candidate of historical sciences, professor

Kazakh National Academy of Arts. T.K. Zhurgenova

Almaty, Kazakhstan

**Socio-cultural and linguistic aspects
of migration processes in Kazakhstan**

Аннотация: в статье рассматриваются вопросы многовековых миграционных процессов в Казахстане, в результате которых сложился особый этнический, культурный и языковой ландшафт Казахстана. Чрезвычайно разнообразный рельеф Казахстана и практика освоения земель сформировали особый склад самосознания этносов, проживающих на территории Казахстана. Поэтому внимание ученых лингвистов и историков привлекают вопросы связанные с миграцией населения Казахстана и с билингвальным и поллилингвальным характером социума, в особенности современной молодежи.

Ключевые слова: миграционные процессы, этнос, внутренняя миграция, топонимика, урболингвистика, адаптация.

Modern Kazakhstan covers the space of 2,7 million m³, and its territory spans for 3 000 m, from the lower course of Edil in the West to Altay, for 1,700 m, from the West Siberian Plain in the North to the

Tien Shan in the South. The length of the border is 12 187 m. [1, 4] History of Kazakhstan is the testament to many centuries of migration processes, resulting in emergence of a special ethnic, cultural and linguistic landscape of Kazakhstan. It is highly diverse and, according to the census and scientific research data, it is characterized by the prevalence of bearers of two large language groups – Turkic and Slavic [2]. Slavic population density dynamic in the Republic of Kazakhstan from 1970 to 1999 is presented in the report of D. Akanova and E. Suleimenova "Russian language and the new language policy in Kazakhstan (1991-2001), made at the 13th International Congress of Slavists in Ljubljana (Slovenia) on August 15-21, 2003(4).

The most numerous are Turkic and Slavic ethnic groups, in particular, Kazakhs – a titular ethnic group, and Russians, which for the longest time have been mainly settled in the border zone with Russia, due to the various social and political changes. Attention of linguists and historians is attracted to the issues related to migration of population of Kazakhstan, as well as to bilingual and polylingual character of the community, in particular the modern youth.

Kazakhstan is characterized by various features of the geo-relief; including plain, forest belt, river and lake valleys.

All of this is clearly reflected in Kazakh and Russian languages, namely, in anthroponymical and toponymical systems, which reflect the history of linguistic and cultural contacts of the peoples residing within this immense territory.

As it is known, a community correlates with the environment, namely, with geographical spatial situation, and the language forms this of that ethnic concept of linear, vertical, radial and objective extension of the visible world, of the environment. According to L. N. Gumilyov, "accommodating landscape" represents a space, a place inhabited by the ethnic group [3].

It is worth mentioning, that the extremely varied terrain of Kazakhstan and practice of cultivation of the land have formed a special mentality of self-identification of the ethnic groups, residing within the territory of Kazakhstan. It is worth mentioning, that the highest point of Kazakhstan is Khan-Tengri peak (Sary Jazz ridge); there are deep cavities, for example, Karagiye (in the west of Kazakhstan). Kazakh hummocks Saryarka occupy the central part of the republic, the Betpakdala desert - in the south.

All available names require special research and the most exhaustive description. Moreover, the migration of the population, the renaming of cities, the change of all geographical names lead to the transformation of the mental lexicon and the change of the ethnic dominant in the development of the surrounding space.

Interesting researches of the toponymic system of Kazakhstan are presented in the works of well-known Kazakhstan scientists such as T. Zhanuzakov, E. Kerimbayev, V. Makhpirov, V. Popova, O. Sultanyayev and many others.

Their works allow to have a comprehensive image of history of the people living in Kazakhstan, to pay attention to the changes related to various events, in particular, collapse of the Soviet state and formation of the new independent states, which were celebrating their 25th anniversary in 2016. Certainly, there is much more to study, namely, issues related to qualitative characterization of "complementarity" (a term coined by L. N. Gumilyov) of Turkic and Slavic mentalities and spatial concepts of Turkic and Slavic peoples, which lets us argue, first of all, on the subject of forming of the ethnic self-identities, accentuation of naming and adaptation of ethno-cultural names in the conditions of globalization and close linguistic contact.

A particular importance for Kazakhstan was the transfer of the capital from Almaty to Astana, which took place as soon as possible and was approved by a resolution of the Supreme Council of the Republic of Kazakhstan dated July 6, 1994 and decrees of the President of the Republic of Kazakhstan dated September 15, 1995, October 20, 1997 and May 6, 1998.

All these socio-political changes that have taken place since the beginning 1990s in Kazakhstan, to a

certain degree, contributed to the strengthening of both internal and external migration.

Without going deep into social, economic and other aspects of migration processes, we should nevertheless pay attention to the processes of migration within the republic, in particular, related to the transfer of the capital and its renaming, which naturally affected some changes in the language. Thus, mass media have reflected social discussion of the recent "issue": how should we name residents of the new capital: "astanintsy", "astanaitsy" or "astanchane". The most frequent use received the name "astanchane", along with the adjective "astaninskiy" (-aya, -oye).

Thus, mass media have reflected social discussion of the recent "issue": how should we name residents of the new capital: "astanintsy", "astanaitsy" or "astanchane". The most frequent use received the name "astanchane", along with the adjective "astaninskiy" (-aya, -oye).

According to the data of the Agency of Statistics of the Republic of Kazakhstan, starting from 1991, the intra-republican migration of the population has had a sharp growth. For example, its quantitative indicators for the past 10 years (1991-2001) are presented in the table 1, which demonstrates, that the intensity of intra-republican movements in 2001 has declined by a factor of 1,7 in comparison with 1991.

Changes in the composition of population of Astana are connected, first and foremost, with moving of employees and their families, as well as representative offices of various companies, to the new place of work. As indicated by the authors of the teaching aid "Language and Ethnicity", "a portion of population arriving from Almaty has brought over the habitual spatial concepts which had formed as the result of the particular landscape of the Southern capital – "upper-lower part of city" (regarding cities) – to the city located on the plain [4, 21-23].

The current state of society and public consciousness find bright reflection in language life of inhabitants of this or that region. Anthroponymic novelties, which are often unjustified and unmotivated, are also interesting. For example, Tselinnik Palace in Astana, which had corresponded perfectly with the historical events of the 50th XX century, the years of cultivation of virgin lands ("tselina"), the era of population's migration to the region of virgin and fallow lands, with the name of the best laborers among them – tselinniks, now has been renamed as Congress-Hall. Since 2016 this palace has been renamed to "Astana". Despite the fact, the café located inside that building still bear the name "Tselinnik", leaving this fateful historical event, related to cultivation of virgin and fallow lands, in the memory of the capital's residents.

All of this lies in the basis of such philological school as urban linguistics, which has not received proper development, as of yet. However, the language existence of the city representing a difficult phenomenon is urgent and interesting from a position of migration processes. Issues of urban linguistics have been raised in the works of E. A. Khasenov, who, in his PhD. Thesis "Meta-language and Socio-linguistic Prospects of Urban Linguistics" has proven the necessity of development of urban linguistics as a section of social linguistics, and has proposed a socio-linguistic model description of the modern Kazakhstan [5]. In the study of urban linguistics it is important to focus on internal migration in Kazakhstan, which is given in the 2009 population Census. Table 1 presents the number of internal migrants and, as we can see, the large metropolises – Astana and Almaty – demonstrate a large number of them, and this, in turn, influences the language of the city and its socio-cultural development.

Analysis of this material by historians and philologists provides us with authentic source which allow us to estimate the possible changes of linguistic development, because the linguistic changes come along with the population moving from auls to cities, from one region to another. They provide the grounds for arguing on the subject of urbonyms, linguistic shift and bilingual character of the particular segment of population, in their entirety. Let's look at the table to see the dynamics of migration.

The number of migrants in the regional context according to the census of 2009

Internal migrants	Regions of Kazakhstan
2 381 233	Republic of Kazakhstan
146 182	Akmolinsk
135 450	Aktybinsk
283 426	Almaty
36 493	Atyrau
98 846	West Kazakhstan
85 498	Zhambyl
166 284	Karaganda
148 601	Kostanay
43 740	Kyzylorda
49 958	Mangistau
198 797	South Kazakhstan
98 731	Pavlodar
76 437	North-Kazakhstan
172 136	East Kazakhstan
291 814	Astana (city)
348 840	Almaty (city)

As can be seen from the table, the number of residents is significant, which carry out internal migration, and one of the important indicators of the adaptation and socialization of those who come to the city is the success of this part of the population and their implementation in the professional sphere.

Otherwise, we are dealing with the unemployed situated in the zone of risk. That is why adaptation of this portion of population, study of their linguistic abilities and their level of fluency in the native and the second languages are crucial for determining their abilities and solving issues of employment and attendance of language courses. These problems can be successfully solved if we turn to sociological surveys, use the methods of urban studies and the socio-cultural aspects of languages.

Thus, presently it is important to pay attention to the linguistic development tied to the migration processes in Kazakhstan, as well as in other states, to analyze the speech of citizens and to describe linguistic arrays, toponymic and anthroponymic systems.

References:

1. Abdygaliev B. Ethno-linguistic situation in Kazakhstan // Express - Almaty, March 24, 1995 - p. 4.
2. Akanova D., Suleimenova E.D. Russian language and a new language policy in Kazakhstan (1991-2001) // Studia slavica. Kazakhstan. - Issue 1. - Reports of the Kazakh delegation at the 13th International Congress of Slavists. - Ljubljana, August 15-21, 2003. - Almaty: Kazakh University, 2003. - p. 3-34
3. Bromley Yu. Ethnos and ethnography. M., 1973; Gumilev L.N. Ethnogenesis and the biosphere of the Earth. - L, 1990.
4. Shaimerdenova N.Zh., Avakova R.A. Educational and methodical complex "Language and Ethnos", second edition, finalized. Almaty, 2007 - pp. 21-23.
5. Khasenov E.A. Metalanguage and sociolinguistic perspectives of urban studies. Abstract. Candidate of Philology. - Almaty, 2006. - 28 p.
6. Results of the National Population Census of 2009 in the Republic of Kazakhstan, Statistical book, edited by A.Smailov. - Astana, 2010. - 361 p.

IX საერთაშორისო ფორუმი რეალურ და ვირტუალურ რეჟიმში ბათუმში 2017

„გეო-კულტურული სივრცე: სმარტ-ტექნოლოგიები განათლებასა და სოციუმში“



Формат бумаги 60x84 1/16, офсетная N 1
33 печ. Листов. Тираж 100: